مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 45 . العدد 19

1444 هـ - 2023 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة البعث

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. محمود حديد	**رئيس هيئة التحرير**
أ. د. هايل الطالب	**رئيس التحرير**

مديرة مكتب مجلة جامعة البعث

بشرى مصطفى

د. محمد هلال	**عضو هيئة التحرير**
د. فهد شريباتي	**عضو هيئة التحرير**
د. معن سلامة	**عضو هيئة التحرير**
د. جمال العلي	**عضو هيئة التحرير**
د. عباد كاسوحة	**عضو هيئة التحرير**
د. محمود عامر	**عضو هيئة التحرير**
د. أحمد الحسن	**عضو هيئة التحرير**
د. سونيا عطية	**عضو هيئة التحرير**
د. ريم ديب	**عضو هيئة التحرير**
د. حسن مشرقي	**عضو هيئة التحرير**
د. هيثم حسن	**عضو هيئة التحرير**
د. نزار عبشي	**عضو هيئة التحرير**

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

رئيس تحرير مجلة جامعة البعث

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

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

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

. البريد الالكتروني : magazine@ albaath-univ.edu.sy

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة البعث

الأوراق المطلوبة:

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

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

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

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

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية من خارج جامعة البعث :**

يجب إحضار كتاب من عمادة كليته تثبت أنه عضو بالهيئة التدريسية و على رأس عمله حتى تاريخه.

- **اذا كان الباحث عضواً في الهيئة الفنية :**

يجب إرفاق كتاب يحدد فيه مكان و زمان إجراء البحث ، وما يثبت صفته وأنه على رأس عمله.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (العلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية):**

عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1- مقدمة

2- هدف البحث

3- مواد وطرق البحث

4- النتائج ومناقشتها .

5- الاستنتاجات والتوصيات .

6- المراجع.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي 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 17.5×25 B5.

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

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

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

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

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

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

9- تقديم أي بحث للنشر في المجلة يدل ضمناً على عدم نشره في أي مكان آخر، وفي حال قبول البحث للنشر في مجلة جامعة البعث يجب عدم نشره في أي مجلة أخرى.

10- الناشر غير مسؤول عن محتوى ما ينشر من مادة الموضوعات التي تنشر في المجلة

11- تكتب المراجع ضمن النص على الشكل التالي: [1] ثم رقم الصفحة ويفضل استخدام التهميش الإلكتروني المعمول به في نظام وورد WORD حيث يشير الرقم إلى رقم المرجع الوارد في قائمة المراجع.

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

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

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

وفيما يلي مثال على ذلك:

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

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

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

مثال على ذلك:

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

ج. إذا كان المرجع أو البحث منشوراً باللغة العربية فيجب تحويله إلى اللغة الإنكليزية و التقيد

بالبنود (أ و ب) ويكتب في نهاية المراجع العربية: (المراجع In Arabic)

رسوم النشر في مجلة جامعة البعث

1. **دفع رسم نشر (40000) ل.س أربعون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.**
2. **دفع رسم نشر (100000) ل.س مئة الف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .**
3. **دفع رسم نشر (200) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .**
4. **دفع مبلغ (6000) ل.س ستة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.**

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
دراسة اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة وعلاقته بصعوبات التنظيم الانفعالي لدى الطلبة المراهقين في مدارس أبناء الشهداء بمحافظة دمشق	اياس تميم د. فايز الحسين د. عبد الله قدور	70-11
درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا في كلية التربية لبعض مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهم دراسة ميدانية في كلية التربية في جامعة تشرين	جنان الجاويش د. محمد اسماعيل	106- 71
درجة توافر مهارات التفكير المنتج في مناهج العلوم المطوّرة للصفين الخامس والسادس من وجهة نظر المُعلمين في محافظة اللاذقية	د. رزان سلمان	140-107
درجة توفر المهارات الاجتماعية في محتوى منهاج التربية الوطنية للصف السابع الأساسي في سورية	رهف جمول د. محمد اسماعيل د. أحمد خليفة	174-141

دراسة اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة وعلاقته بصعوبات التنظيم الانفعالي لدى الطلبة المراهقين في مدارس أبناء الشهداء بمحافظة دمشق

طالب الدراسات العليا: اياس تميم – قسم الإرشاد النفسي كلية التربية– جامعة حلب.

إشراف: أ. د. فايز خليف الحسين أستاذ في كلية التربية جامعة حلب

د. عبد الله قدور (مشرف مشارك) أستاذ مساعد في كلية التربية جامعة حلب.

الملخص

هدف البحث إلى قياس درجة انتشار اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة لدى أفراد عينة البحث من الطلبة المراهقين في مدارس أبناء الشهداء بمحافظة دمشق، ومستوى صعوبات التنظيم الانفعالي لديهم، من خلال اختبار العلاقة الارتباطية بين اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة وصعوبات التنظيم الانفعالي لدى أفراد عينة البحث، استكشاف الفروق في اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة وصعوبات التنظيم الانفعالي وفق متغيري البحث: (النوع، الفرع الدراسي). واعتمد البحث على المنهج الوصفي، أُستخدم مقياس اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة إعداد يعقوب العمار (2010)، ومقياس صعوبات التنظيم الانفعالي Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS)، وهو من إعداد غراتز ورومر Gratz & Roemer (2004)، ويتألف من (36) بنداً، وسحبت عينة بنسبة تمثيل بلغت (27.17%) من المجتمع الأصلي بواقع (100) طالباً وطالبة لأنهم حصلوا على درجات مرتفعة في اختبار شدة ما بعد الصدمة من طلبة التعليم الثانوي العام ذكوراً وإناثاً في مدارس أبناء الشهداء بمحافظة دمشق (الأدبي والعلمي). ومن أهم نتائج البحث: وجود ارتباط إيجابي دال بين اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة وصعوبات التنظيم الانفعالي. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة ومقياس صعوبات التنظيم الانفعالي تُعزى لمتغير النوع لصالح الطالبات الإناث. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة وصعوبات التنظيم الانفعالي تُعزى لمتغير الفرع الدراسي (الأدبي، والعلمي).

الكلمات المفتاحية: اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة ، صعوبات التنظيم الانفعالي، الطلبة المراهقين، التعليم الثانوي، أبناء الشهداء.

Study of post-traumatic stress disorder and its relationship to difficulties in emotional regulation among adolescent students at the schools of the martyrs' children in Damascus

Abstract

The aim of the research is to measure the degree of prevalence of post-traumatic stress disorder among the research sample of adolescent students in the schools of the sons of martyrs in Damascus governorate, and the level of emotional regulation difficulties for them, by testing the correlation between post-traumatic stress disorder and the difficulties of emotional regulation among the research sample members, Exploring the differences in post-traumatic stress disorder and the difficulties of emotional regulation according to the two research variables: (gender, academic branch). The research relied on the analytical descriptive approach. The posttraumatic stress disorder scale was used, prepared by Yaqoub Al-Ammar (2010), and the Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS), prepared by Gratz & Roemer (2004), consisting of (36).) item, and a sample was drawn with a representation rate of (27.17%) from the original community of (100) male and female students because they obtained high scores in the post-traumatic stress test from general secondary education students, males and females, in the Children of Martyrs schools in Damascus Governorate (literary and scientific). Among the most important results of the research: the presence of a significant positive correlation between post-traumatic stress disorder and the difficulties of emotional regulation. There are statistically significant differences between post-traumatic stress disorder and the emotional regulation difficulties scale due to the gender variable in favor of female students. There are no statistically significant differences in post-traumatic stress disorder and emotional regulation difficulties due to the academic branch variable (literary and scientific).

Keywords: Post−traumatic stress disorder, difficulties with emotional regulation, adolescent students, secondary education, children of martyrs.

. مقدمة:

تعد المراهقة من المراحل المهمة التي يمر بها الفرد ضمن مراحله المختلفة التي تتسم بالتغيير المستمر، التي تنتقل بالفرد من الطفولة إلى الرشد، هي التغيرات في مظاهر النمو المختلفة. ومما يلاحظ أن أول ما يستجلب انتباه الأهل من مظاهر المراهقة هي مظاهر النمو الجسمي الفسيولوجي، خاصة، وأن هذه التغيرات لا تكون بالضرورة متوازنة في بداية المرحلة.

بدأ مصطلح اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة في الظهور تدريجياً عقب انتهاء الحرب العالمية الثانية، حيث تمت ملاحظة مجموعة من الأعراض النفسية المشتركة التي تظهر على بعض الجنود المقاتلين أثناء مشاركتهم في الحرب. ثم تمَّت ملاحظة ظهور أعراض اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة بصفة عامة على الذين يشاهدون أو يتعرضون للتهديدات والقتل والتعذيب والاغتصاب، أو للهجرة والنزوح، والمجازر، أو لانتهاك القيم ... الخ. وتم تعميم المصطلح بعدها على كل الذين تظهر عليهم الأعراض جراء تعرضهم للكوارث الطبيعية الصادمة مثل الزلازل والفيضانات والبراكين والأعاصير والحرائق التي تهدد حياة الإنسان وتفوق قدراته على الاحتمال والمقاومة والتوافق، وتجعله في حالة من العجز والرعب والهلع والانهيار والضياع واختلال البناء النفسي والبدني. كما هو الحال في كل الحروب، فإن الأطفال والمراهقين هم أول الضحايا وهم أكثر الفئات عجزاً وهشاشة لمواجهة ومقاومة لما يتعرضون له من خطر ورُعب.

إذ إنهم يتعرضون لظروف لم يسبق أن استعدوا وتهيؤوا لها، وليس لديهم الخلفية الدينية والثقافية للراشدين والتي تعطي الأحداث الصادمة معنى قد يقلل من حجم ونوعية التأثر بها. فهذه الفئة تفتقر إلى القدرات ومهارات التنظيم الانفعالي التي تمكنهم من استيعاب ما يتعرضون له من أخطار وخبرات صادمة ومن تقدير مصالحهم ومن تلبية حاجاتهم بأنفسهم ومن حماية حقوقهم. كما يفتقرون للقدرة على التعبير اللفظي عما يعانونه جراء المشاهدة والمواجهة للاستغلال والأذى الذي يلاقونه.

يرى الباحثون أن آثار الحرب النفسية على الأطفال والمراهقين أصبحت من الأولويات التي ينبغي أن تنال الاهتمام، خاصة وأن الدراسات العلمية التي تناولت هذا الجانب قليلة، رغم أن النزاعات قد تترك آثاراً نفسية واجتماعية طويلة الأمد يصعب

التغلب عليها لفترة طويلة، وقد تخل هذه الآثار بكيان الأفراد والجماعات وانفعالاتهم، لذا ينبغي العمل على تنمية الانفعالات الإيجابية لديهم؛ حيث تسهم الانفعالات الإيجابية في تسهيل وتنشيط العمليات المعرفية مثل التفكير الإبداعي والتفكير الاستدلالي والحل الإبداعي للمشكلات واتخاذ القرارات، كما تؤدي الانفعالات دوراً مهماً في التوافق مع ضغوط الحياة اليومية التي يواجهها الفرد وتزيد من أمله في تحقيق أهدافه وأحلامه (Gross, 2003,15). ويتباين الأداء المعرفي للأفراد المراهقين الذين لديهم انفعالات إيجابية عن الأفراد الذين لديهم انفعالات سالبة.

وغالباً ما يظهر خلل التنظيم العاطفي في مرحلة مبكرة من حياة الفرد وهو سمة أساسية للعديد من الحالات النفسية، والقدرة على التنظيم الانفعالي بشكل فعَّال هي الكفاءة الأساسية لنمو المراهق. وعندما تكون مهارات التنظيم الانفعالي ضعيفة أو غير ذلك من المخاطر لدى المراهق بعد استشهاد أبيه، قد يتأخر التطور الانفعالي، ويزيد خطر الإصابة بالأمراض والاضطّرابات النفسية التي تنعكس سلباً على النمو النفسي والاجتماعي للمراهق. وتؤكد بعض مفاهيم التنظيم الانفعالي على التحكُّم في التجربة العاطفية والتعبير (وخاصة التحكم التعبيري للمشاعر السلبية)، والحد من الإثارة العاطفية بعد استشهاد الأب (خميس، 2008، 28). وتشير هذه الأساليب الأخيرة إلى أن أوجه القصور والصعوبات في القدرة على تجربة (وتمييز) مجموعة كاملة من العواطف والاستجابة بشكل تلقائي قد تكون غير قادرة على التكيف تماماً مثل صعوبة القدرة على تخفيف وتعديل المشاعر السلبية القوية وخاصةً لدى المراهقين فاقدي أبيهم نتيجة الاستشهاد (عشوري وآخرين، 2009، 21).

ومما سبق نجد أنَّ مستوى التنظيم الانفعالي قد يكون له دوراً مُهماً في نظرة الفرد لذاته، فالفرد الذي لديه بصيرة وتفكير بمستقبل زاهر وعلاقات اجتماعية طيبة مع المحيطين به، يدفعه ذلك إلى العمل والنشاط والإقدام على الحياة، بينما الشخص الذي ينظر للمستقبل بمنظور سلبي أي أنَّ نظرته لمستقبله تكون نظرة متشائمة؛ فإنَّ ذلك يدفعه إلى الكسل والتراخي والهروب من الحياة الاجتماعية.

1. مشكلة البحث:

وكون المراهقين في المجتمع السوري يعيشون في ظروف محفوفة بالأزمات والأحداث المؤلمة والضاغطة، نتيجة الحرب التي يعيشها المجتمع السوري؛ لذلك فإن أعراض الاكتئاب يظهر كخلل أو اضطراب نفسي ينجم عن خبرات مؤلمة ماضية غير سارة ومشاعر حزينة، مع تشويه وتحريف إدراكي معرفي للواقع وللذات من خلال استحضار للذكريات والخبرات الماضية غير السارة، مع تضخيم للسلبيات ودحض الإيجابيات الخاصة بالذات والواقع، تجعل صاحبها في حالة من التوتر وعدم الأمن، وعدم الاتزان الانفعالي، مما قد يدفعه إلى تدمير الذات والعجز الواضح، وتعميم الفشل وتوقع الكوارث، وتؤدي به إلى حالة من التشاؤم من المستقبل، وبالتالي الوصول إلى مواجهته لصعوبات في التنظيم الانفعالي.

وفي ظل تميز هذه المرحلة بالحساسية الانفعالية، وخاصة إزاء ذاته (جسمية – اجتماعية) فإن المراهق يغرق في الاهتمام بانفعالاته، وضعف قدرته على ضبطها والتحكُّم بها أمام الآخرين، الأمر الذي يترك آثاراً سيئة على المراهق.

كما قد يؤثر اضطّراب مابعد الصدمة سلبياً في النمو الانفعالي للمراهقين وخبراتهم المكتسبة خلال مراحل نموهم المتعدِّدة، فينشأ سوء التوافق النفسي ويؤثر في صحتهم النفسية، وتزداد صعوبات التنظيم الانفعالي لديهم، كما أنَّ التنظيم الانفعالي يمثل محوراً ومقوّماً مهماً من مقومات أسس الصحة النفسية، فمن خلال ضبط الأشخاص لانفعالاتهم يتمكنون من الوصول إلى بصيرة ووعي أفضل بأفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم وإمكاناتهم وقدراتهم وأقدر على تحقيق أهدافهم، وكذلك وعي بأفكار ومشاعر وأفعال الآخرين، وبهذا الفهم وهذا الشعور أيضاً يكونون أكثر وعياً وقدرةً على تنظيمهم الانفعالي، وأكثر واقعية مع أنفسهم ومع الآخرين، وأكثر قوة وقدرة على حل مشكلاتهم التي تعترضهم ويعيشونها يومياً، وأكثر سعياً نحو تحقيق أهدافهم، ورضاً عن الحياة، وأقدر على إشباع حاجاتهم.

وأشارت مجموعة كبيرة من الأبحاث والدراسات السابقة ارتباطات إيجابية مهمة بين الدرجات على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي (DERS) (وتحديداً الدرجة الكلية) وأعراض مجموعة من الاضطّرابات النفسية، بما في ذلك اضطّراب ضغط ما بعد

الصدمة، اضطّراب القلق العام (Mennin, et al, 2002, 86)، والقلق الاجتماعي، وضعف الأمل، والقلق الجسمي، واضطّراب ضغط ما بعد الصدمة ، والاضطّراب الثنائي القطب (Van Rheenen, et al, 2015, 427).

وقام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية وجَّه فيها مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي لمجموعة مؤلفة من (20) طالباً وطالبة في مدرستي الذكور والإناث بمدارس أبناء الشهداء لديهم اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة من خلال المرشد النفسي في المدرسة، منهم (10) طلاب ذكور، و(10) طالبات أنثى. وأظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية: أنَّ الطالب المراهق يجد صعوبة في فهم مشاعره بنسبة (95%)، وأنَّ (90%) يقول إنه عندما أكون مستاءً، أجد صعوبة في التحكم في تصرفاتي، و(85%) عندما يكون مستاءً، يجد صعوبةً في التركيز على المقررات الدراسية، وأنَّ (80%) عندما يكون مستاءً، يفقد السيطرة على تصرفاته، وأنَّ (80%) عندما يكون مستاءً، يجد صعوبة في إنجاز العمل المطلوب منه. وبالتالي يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الآتي:

. ما علاقة اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة بصعوبات التنظيم الانفعالي لدى عينة من الطلبة المراهقين في مدارس أبناء الشهداء بمحافظة دمشق؟

2 . أهمية البحث

تتمثل أهمية البحث في النقاط التالية:

1. أهمية المرحلة العمرية التي يتناولها البحث وهي مرحلة المراهقة المتوسطة، وما يتخللها من تغيرات وتحولات بيولوجية ونفسية وعقلية واجتماعية يمكن أن تؤثر في قدرة الفرد على التنظيم الانفعالي.
2. قد تُفيد نتائج البحث في تصميم برامج نفسية وإرشادية تُساهم في تعزيز قدرة الفرد المراهق على التغلب على صعوبات التنظيم الانفعالي.
3. قلة الدراسات والبحوث السابقة المحلية والعربية –في حدود الاطلاع الشخصي– التي تصدت لدراسة اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة وصعوبات التنظيم الانفعالي لدى الطلبة أبناء الشهداء في التعليم الثانوي.

4. قد تفيد نتائج البحث في إعداد برامج إرشادية لخفض اضطراب اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة لدى الطلبة المراهقين في التعليم الثانوي، ولتنمية التنظيم الانفعالي لديهم.

3 . أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

1- دراسة درجة انتشار اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة لدى أفراد عينة البحث من الطلبة المراهقين في التعليم الثانوي.

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

3- اختبار العلاقة الإرتباطية بين اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة وصعوبات التنظيم الانفعالي لدى أفراد عينة البحث.

4- الكشف عن الفروق في اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة وصعوبات التنظيم الانفعالي وفق متغيري البحث: (النوع، الفرع الدراسي).

4. أسئلة البحث

هدف البحث إلى الإجابة عن السؤال الآتي:

1- ما درجة انتشار اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة لدى أفراد عينة من الطلبة المراهقين في مرحلة التعليم الثانوي؟

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

5 . فرضيات البحث

تم اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0.05):

1. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة ودرجاتهم على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي.
2. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة وفق متغير النوع.

3. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة وفق متغير الفرع الدراسي.
4. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي وفق متغير النوع.
5. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي وفق متغير الفرع الدراسي.

6 . حدود البحث

1- الحدود البشرية: المراهقين المسجلين في مرحلة التعليم الثانوي في مديرية مدارس أبناء الشهداء في محافظة دمشق للعام الدراسي (2022- 2023)، والقاطنين في مدارس أبناء الشهداء للذكور والإناث.

2- الحدود المكانية: تم التطبيق في مدارس التعليم الثانوي في مديرية مدارس أبناء الشهداء بمحافظة دمشق (المزة، والطبَّالة).

3- الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات البحث في الفترة الزمنية ما بين (2022/9/18- 2022/9/29م).

4- الحدود الموضوعية: تشمل دراسة العلاقة بين متغيري: اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة وصعوبات التنظيم الانفعالي لدى طلبة التعليم الثانوي في مدارس أبناء الشهداء بمحافظة دمشق.

7. مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية

- اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة (Post-traumatic stress disorder): يعرَّف حسب الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس (DSM-5) استناداً إلى الرابطة الأمريكية للطب النفسي تعريفاً للاضطّراب على النحو الآتي: "إنَّه فئة من فئات الصدمة والاضطرابات المرتبطة بالضغط، إلى جانب اضطراب الضغط الحاد، واضطرابات التكيف، والتشخيصات الأخرى ذات الصلة، الذي يعقب تعرض الفرد لحدث ضاغط (Stressor) نفسي أو جسمي، غير عادي، في بعض الأحيان بعد التعرض له مباشرة، وفي أحيان أخرى ليس قبل ثلاثة أشهر أو أكثر بعد التعرض لتلك الضغوط" (American psychiatric Association, 2005, 76).

– يُعرَّف اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث على مقياس اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة . حيث تُشير الدرجة المرتفعة للمقياس (96) درجة على ارتفاع مستوى الاضطّراب، بينما تشير الدرجة المنخفضة (24) درجة إلى انخفاض مستوى الاضطّراب، أما الدرجة الوسط تتراوح ما بين (48– 62) درجة.

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

تُعرَّف صعوبات التنظيم الانفعالي إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي المستخدم في هذا البحث. حيث تُشير الدرجة المرتفعة للمقياس (180) درجة على ارتفاع مستوى الصعوبات، بينما تشير الدرجة المنخفضة (36) درجة إلى انخفاض مستوى الصعوبات، أما الدرجة الوسط تتراوح ما بين (72– 108) درجة.

. المراهقة (Adolescence): "هي مرحلة حاسمة في الحياة الإنسانية، وهي المرحلة التي تثمر فيها العواطف الجنسيّة والأخلاقية، لتصل إلى حالة النضج. وتعدُّ المراهقة وفقاً لهذه المفاهيم فترة زمنيّة تتميّز بالتمرّد الهدّام، أو الانتقال السلبي والمزعج بين الطفولة والرشد" (Kaplan & Sadock, 2015, 132).

. الشهيد (Martyr): هو لقب يُطلق على الشخص الذي يُقتَل لتحقيق هدف يجلّه مجتمعه (**السعدي وكنين، 2019، 311**).

8. دراسات سابقة:

. . دراسة الشيخ (2010)، سورية:

عنوان الدراسة: (اضطراب الضغوط التالية للصدمة النفسية عند الإناث اللواتي تعرضن لحادثة غرق جماعية).

أهداف الدراسة:

- تعرُّف أعراض اضطراب الضغوط التالية للصدمة النفسية عند الإناث اللواتي تعرضن لمواقف ضاغطة (كحادثة الغرق التي تعرضن لها بشكل جماعي).
- دراسة الفروق بين الإناث اللواتي كن في القارب وهن من الناجيات، وبين الإناث اللواتي كن في الرحلة وشهدن الحادث دون ركوبهن بالقارب، على مقياس (PTSD).
- دراسة الفروق بين عينات البحث الثلاث في درجة ظهور مشاعر الذنب.
- دراسة الفروق بين عينات البحث الثلاث في درجة ظهور مشاعر الخوف.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (299) طالبة من طالبات مدرسة عين جالوت للتعليم الأساسي، حلقة ثانية بمدينة دمشق.

أدوات الدراسة: مقياس اضطراب الضغوط التالية للصدمة النفسية؛ من إعداد الباحثة.

أهم نتائج الدراسة:

- تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس (PTSD) بين الإناث اللواتي كنَّ في القارب وهنَّ من الناجيات، والإناث اللواتي كنَّ في الرحلة وشهدن الحادث دون ركوبهنَّ في القارب.
- تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث اللواتي كنَّ في الرحلة، والإناث اللواتي لم يذهبن، وكانت الفروق لصالح المجموعة الأولى.
- تبين وجود فروق في شدة ظهور مشاعر الخوف بين الإناث اللواتي كن في الرحلة، والإناث اللواتي لم يذهبن، وكانت الفروق لصالح المجموعة الأولى.
- تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ظهور مشاعر الذنب بين الإناث اللواتي كنَّ في الرحلة، **والإناث اللواتي لم يذهبن، وكانت الفروق لصالح المجموعة الأولى.**

. دراسة خميس (2008): بعنوان: اضطّراب الضغوط التالية للصدمة وسبل مواجهتها لدى عينة من المراهقين من أبناء غزة (فلسطين).

هدفت الدراسة الى تقييم الإصابة باضطّراب الضغوط التالية للصدمة وسبل مواجهتها لدى المراهقين من الجرحى الفلسطينيين، وذلك بافتراض وجود علاقة بين متغيرات ما قبل الصدمة (العمر، والموقع الجغرافي) والمتغيرات الخاصة بالصدمة كحادثة الصدمة ونوع الصدمة (المتعمدة/ مقابل العرضية) ومتغيرات اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة (الدعم الاجتماعي، واستراتيجيات المواجهة والاعتقاد بالقدر) كمنبئات للآثار النفسية. وتكونت العينة من (179) ذكراً ممن جرحوا خلال انتفاضة الأقصى وأصيبوا بإعاقة جسدية دائمة، تراوحت أعمارهم ما بين 12 إلى 18 سنة، وتمَّ تطبيق مقياس اضطّراب الضغوط التالية للصدمة. أهم نتائج الدراسة: إنَّ حوالي (76,5%) من الجرحى كانوا ضحايا اضطّراب الضغوط التالية للصدمة إضافة لوجود خطر عال لعوارض مزمنة واضطّرابات نفسية أخرى كالقلق والاكتئاب. ومن ضمن منبئآت اضطّراب الضغوط التالية للصدمة والقلق والاكتئاب، فقط الموقع الجغرافي والقدرية والمواجهة السلبية كانت منبآت دالة.

. دراسة سعدي (2017)، سورية: بعنوان: (اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى عينة من المراهقين النازحين: دراسة ميدانية في منطقة مصياف).

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة (PTSD) لدى عينة من المراهقين النازحين الموجودين في مراكز الإيواء في منطقة مصياف، وما هو ترتيب أبعاد الاضطراب لدى عينة البحث، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق في درجة اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة بين الذكور والإناث من المراهقين النازحين، وتبعا لمتغير نوع السكن (نازح، غير نازح). تم ذلك باستخدام مقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدافيدسون(Davidson) ، الذي يستند إلى الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع لجمعية الطب النفسي الامريكية(DSM_IV) ، وقام بإعداده للعربية د. عبد العزيز ثابت (2006). تم تطبيق البحث في مراكز الإيواء في منطقة مصياف التابعة لمحافظة حماة. تكونت عينة البحث من (50) مراهق نازح (19 ذكور، 31 إناث) و (50) مراهق غير نازح. أشارت النتائج إلى انتشار المستوى المتوسط من اضطراب (PTSD) لدى عينة

المراهقين النازحين، جاء ترتبت أبعاد الاضطراب على النحو الآتي: التجنب، إعادة الخبرة، الاستثارة. في حين لم تظهر النتائج فروقا دالة إحصائيا في درجة الاضطراب (α≤0.05)بين المراهقين النازحين تبعا لمتغيري الجنس ومكان السكن (نازح، غير نازح).

. دراسة بدرية والعاسمي (2018): بعنوان: التنظيم الانفعالي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة السويداء (سورية).

هدفت الدراسة إلى تعرف طبيعة العلاقة الارتباطية بين التنظيم الانفعالي والمرونة النفسية، بالإضافة إلى تعرف الفروق وفقاً لمتغيري السنة الدراسية والجنس. تألفت العينة من (40) طالباً وطالبة، من طلبة الصف الحادي عشر في محافظة السويداء. لتحقيق هذه الأهداف، استخدم مقياس التنظيم الانفعالي للمراهقين إعداد العاسمي، والمرونة النفسية لكونور ودافيدسون (2003). أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين إحصائياً بين الدرجة الكلية للتنظيم الانفعالي وكل من: الجراءة أو الشجاعة وسعة الحيلة أو الدهاء والدرجة الكلية للمرونة النفسية. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة مرتفعي التنظيم الانفعالي ومنخفضي التنظيم الانفعالي في المرونة النفسية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس التنظيم الانفعالي في أبعاد التنظيم المعرفي والسياق الإجتماعي والدرجة الكلية للتنظيم الانفعالي تعزى لمتغير الجنس، لصالح الذكور. ووجود تأثير دال إحصائياً لكل من المرونة النفسية والجنس كل على حده في التنظيم الانفعالي.

. دراسة السعدي وكنين (2019): بعنوان: نمو ما بعد الصدمة لدى طلبة أبناء شهداء ضحايا الإرهاب (العراق).

هدفت الدراسة إلى تعرف نمو ما بعد الصدمة لدى أفراد عينة البحث، وتعرُّف دلالة الفروق في نمو ما بعد الصدمة تبعاً لمتغيري: (الجنس، والتخصص الدراسي). وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة من طلبة جامعة بابل، وتم تطبيق مقياس نمو ما بعد الصدمة، ومن أهم نتائج الدراسة: إنَّ الطلبة أبناء شهداء ضحايا الإرهاب يتمتعون بنمو ما بعد الصدمة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في نمو ما بعد الصدمة تبعاً لمتغيري الجنس، والتخصص الدراسي.

. دراسة عز الدين (2019)، سورية: بعنوان: (اضطراب ضغط ما بعد الصدمة وعلاقته بالصحة النفسية لدى الأطفال في محافظة ريف دمشق).

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى اضطراب ما بعد الصدمة النفسية لدى الأطفال في محافظة دمشق، ومعرفة العلاقة بين اضطراب ما بعد الصدمة والصحة النفسية، ومعرفة الفرق بين الأطفال الذين يعانون من الصدمة والأطفال. طورت التجربة الصادمة لاضطراب ما بعد الصدمة، ولمعرفة الفرق بين الذكور والإناث من اضطراب ما بعد الصدمة والصحة العقلية. شملت العينة (280) طفلاً تم اختيارهم عشوائيًا (149) ذكراً (131) أنثى في مرحلة الطفولة المتأخرة، واستخدم البحث تصنيف الرفاهية الصحية واضطراب ما بعد الصدمة، وتقييم تجربة الصدمة، وأهم نتائج الدراسة الحالية هي: توجد مستويات عالية من اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال. توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية قوية بين اضطراب ما بعد الصدمة والصحة البنائية. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الذين يعانون من الصدمة والأطفال الذين نشأوا. تم تطوير التجربة الصادمة لاضطراب ما بعد الصدمة لصالح الأطفال. التجربة الصادمة لاضطراب ما بعد الصدمة. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من اضطراب ما بعد الصدمة لصالح الإناث. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين صحة الذكور والإناث على صحة البانتل لصالح الذكور.

. دراسة يونغ وآخرون Young, et al (2019): بعنوان: التنظيم الانفعالي الإيجابي والسلبي في مرحلة المراهقة: روابط إلى القلق والاكتئاب (المملكة المتحدة).

Positive and Negative Emotion Regulation in Adolescence: Links to Anxiety and Depression.

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرُّف دور التنظيم الانفعالي في قلق المراهقين والاكتئاب. تم الاعتماد على التقارير الذاتية والسلوكية للطلبة في مرحلة المراهقة. تم وصف النتائج من التقرير الذاتي، والسلوكية، والنفسية الفسيولوجية، والجهاز العصبي المحيطي. ومن أهم نتائج الدراسة: حددت دراسات التقرير الذاتي ارتباطات قوية بين عدم تنظيم العاطفة وقلق المراهقين والاكتئاب لديهم.

. دراسة الشرع (2021)، سورية: بعنوان: (الشفقة بالذات كمؤشر للعلاقة بين الغضب والتنظيم الانفعالي لدى عينة من المتعثرين دراسياً في مدينة درعا).

هدفت الدراسة إلى استقصاء العلاقة بين الشفقة بالذات كمؤشر للعلاقة بين الغضب والتنظيم الانفعالي، والعلاقة بين الشفقة بالذات والغضب، والعلاقة بين الشفقة بالذات والتنظيم الانفعالي، واختبار الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الشفقة بالذات ومقياس الغضب ومقياس التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغيرات: (الجنس، التخصص الدراسي، الوضع الدراسي). واعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وتضمنت عينة البحث (283) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث الثانوي المتعثرين دراسياً. تمَّ تطبيق الأدوات التالية: مقياس الشفقة بالذات من إعداد نيف (Neff, 2003) ترجمة (عبد الرحمن والعاسمي)، ومقياس التنظيم الانفعالي من إعداد (Garnefski et, Kraaij, 2007) ترجمت (عفانة)، ومقياس الغضب من إعداد سبيلبيرجر ترجمة (الشريف). ومن أهم النتائج: وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الشفقة بالذات والغضب، وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين الشفقة بالذات والتنظيم الانفعالي، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الشفقة بالذات تبعاً لمتغير الجنس، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الشفقة بالذات تبعاً لمتغيري التخصص الدراسي لصالح طلبة الأدبي، الوضع الدراسي لصالح الطلبة الراسبين، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الغضب تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق في مقياس لغضب تبعاً لمتغير الشهادة الثانوية والوضع الدراسي، وعدم وجود فروق في مقياس التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس، وفقاً لمتغير الوضع الدراسي لصالح الناحجين، وجود فروق تبعاً لمتغير التخصص الدراسي لصالح طلبة الأدبي، وجود أثر للشفقة بالذات في العلاقة بين الغضب والتنظيم الانفعالي.

. دراسة محزري (2021)، السعودية: بعنوان: (اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقته بقلق المستقبل لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدارس الحد الجنوبي دراسة بحثية بتعليم منطقة جازان).

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين اضطراب ما بعد الصدمة وقلق المستقبل لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدارس الحد الجنوبي بتعليم منطقة جازان، وقد

تكونت عينة الدراسة من (300) طالباً تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من طلاب المرحلة الثانوية بمدارس الحد الجنوبي بمنطقة جازان، وقد تم استخدام مقياس اضطراب ما بعد الصدمة لدافيسون(1995)، ومقياس قلق المستقبل للمشيخي (2009) بعد التحقق من الصدق والثبات، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين الأحادي للفروق واختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين اضطراب ما بعد الصدمة وقلق المستقبل لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدارس الحد الجنوبي بتعليم جازان، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب ما بعد الصدمة بين طلاب المرحلة الثانوية في مدارس الحد الجنوبي بتعليم منطقة جازان تعزى لمتغير مكتب التعليم لصالح مكتب التعليم بالعارضة، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل بين طلاب المرحلة الثانوية في مدارس الحد الجنوبي بتعليم منطقة جازان تعزى لمتغير مكتب التعليم لصالح مكتب التعليم بالعارضة، وقد أوصى الباحث بضرورة تقديم برامج للدعم النفسي للطلاب الذين يعانون من اضطراب ما بعد الصدمة.

9 . موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة وجدت أن دراستها الحالية قد اتفقت مع الدراسات السابقة في بعض الجوانب من ناحية دراسة متغير صعوبات التنظيم الانفعالي كدراسة كل من: جراتز وروميرGratz & Roemer (2004)، مازاهيري Mazaheri (2015)، كما أنَّ البحث الحالي يتفق مع الدراسات السابقة التي تم عرضها في أنه تناول موضوع اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة كدراسة كل من: خميس (2008)، محزري (2021).

كما يتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في أنه: خصص لدراسة علاقة اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة بصعوبات التنظيم الانفعالي لدى الطلبة في التعليم الثانوي في مدارس أبناء الشهداء.

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

. الإطار النظري:

يُعرَّف اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة بأنه: هو حالة صحية عقلية يستثيرها حدث مخيف — قد يحدث لك أو قد تشهده. قد تتضمن الأعراض استرجاع الأحداث، والكوابيس والقلق الشديد، بالإضافة للأفكار التي لا يمكن السيطرة عليها بخصوص الحدث (الحمادي، 2015، 76).

ومن . معايير تشخيص اضطّراب الكرب ما بعد الصدمة وفق ما جاء في دليل (DSM–5):

تطبق المعايير التالية للبالغين والمراهقين، والأطفال الأكبر من 6 سنوات:

A– التعرض لاحتمال الكوت الفعلي أو التهديد بالموت، أو لإصابة خطيرة، أو العنف الجنسي خبر واحد (أو أكثر) من الطرق التالية:

1– التعرض مباشرة للحدث الصادم.

2– المشاهدة الشخصية للحدث عند حدوثه للآخرين.

3– المعرفة بوقوع الحدث الصادم لأحد أفراد الأسرة أو أحد الأصدقاء المقربين، في حالات الموت الفعلي أو التهديد بالموت لأحد أفراد الأسرة أو أحد الأصدقاء المقربين، فالحدث يجب أن يكون عنيفاً أو عرضياً.

4– التعرُّض المتكرر أو التعرض الشديد للتفاصيل المكروهة للحدث الصادم.

ملاحظة: لا يتم تطبيق (أ 4) إذا كان التعرُّض من خلال وسائل الإعلام الإلكترونية، والتلفزيون، والأفلام، أو الصور، إلا إذا كان التعرُّض ذا صلة بالعمل (الحمادي، 2015، 77). إن المراهقين من أبناء الشهداء بين (16–18سنة) عادة ماتكون ردود فعلهم على الصدمة أكثر شبهاً بردود فعل الراشدين، فتنتابهم أفكار وصور متكررة عن الأحداث الصادمة، ويعانون الكوابيس ومشكلات النوم، ويفقدون القدرة على التركيز والانتباه، وقد يعانون فرط الانتباه، ويدمنون على الأدوية للتخفيف من أعراض القلق والإجهاد ويصبحون غير اجتماعيين (سلوك عدائي) مع غيرهم. وقد ينسحبون من أنشطتهم المعتادة ويصابون بالاكتئاب أو القلق الزائد نتيجة فقدانهم لأبيهم (Kaufman, et al, 2015, 124). ومن ردود الفعل الفورية (قصيرة الأمد):

– الإحساس باللا واقع وصعوبة التفكير المنطقي. وغالباً ما ينتاب المصدومين إحساس بأن ما حدث ليس حقيقياً، وهنا إما أن يشعروا بأنهم قد تجمدوا أو أنهم مشحونون بالمشاعر.

– سوء الإدراك: فقد يبدؤون بإدراك الأمور بطريقه مغايرة أو يفسرون أحداثاً أو حقائق عادية بطريقة مغلوطة.

– مظاهر القلق والارتباك وعدم القدرة علي المبادرة.

– اضطّرابات النوم (مع أو بدون كوابيس أو أحلام مزعجة) (النابلسي، 1995، 142).

. ردود الفعل المتوسطة الأمد:

– الشعور بالخوف وعدم الاطمئنان، وذلك بدوره يؤدي إلى سلوك يقظة زائد.

– تجنب الأماكن والظروف التي تذكرهم مباشرة بالخبرة الصدمة.

– استرجاع الحدث برمته وبكافة جوانبه مره تلو أخرى، إما بشكل صور متفرقة أو أصوات أو روائح أو من خلال الكوابيس.

– فضلاً عن المخاوف والقلق، تجنب العوامل المذكرة بالصدمة، تشوه الفهم، التخيلات، الأحلام، استنكار الحدث، الحزن والغضب، الشعور بالذنب ولوم الذات، مشكلات في التركيز، مشكلات في النوم (النابلسي، 1995، 143).

– ردود الفعل طويلة الأمد:

1–ردات الفعل طويلة الأمد الطبيعية للصدمة وفيها تظهر:

تغيرات في نمط النوم –تغيرات في نمط الأكل –الشعور بالتعب–صعوبات في التركيز – اضطّرابات في الذاكرة –حزن أو قلق –فقدان الاهتمام بالمثيرات المحيطة–توتر تغيرات في بعض العادات السلوكية.

2–ردات الفعل طويلة الأمد المقلقة والتي تستدعي تدخلا علاجيا وفيها تظهر الأعراض التالية: ظهور علامات الاكتئاب السريري، ظهور سلوكيات غريبة، بدء تعاطي الكحول، بدء تعاطي المخدرات، ظهور أفكار انتحارية (Kaufman, et al, 2015).

ومما سبق يتضح أنَّ هناك العديد من ردود الأفعال لدى المراهقين (أبناء الشهداء)، والتي يختلف مدتها الزمنية بين مراهق وآخر تبعاً لشدّة تأثير اضطّراب الصدمة الناجمة عن فقدان الأب، وفيما يلي سوف تتناول فقدان أبناء الشهداء المراهقين لآبائهم.

. أعراض اضطراب الضغوط ما بعد الصدمة:

وفقاً لـ DSM-5، تنقسم هذه الأعراض إلى أربع مجموعات من الأعراض:

1- الأعراض الاقتحامية: حيث الأفكار غير المرغوب فيها واللاإرادية، والذكريات، وذكريات الماضي، والكوابيس التي تسبب ضائقة عاطفية و / أو رد فعل جسدي. وهي سمة مميزة وعلامة تشخيصية لاضطراب ما بعد الصدمة، وهي شائعة في الأسابيع والأشهر التي تلي الحدث الصادم، حتى بالنسبة لأولئك الذين لا يصابون باضطراب ما بعد الصدمة. فبالنسبة لمعظم الأشخاص الذين يعانون من الصدمة، تصبح هذه الذكريات والتدخلات الأخرى أقل تكراراً وأقل شدة مع مرور الوقت. أما بالنسبة لأولئك الذين يعانون من اضطراب ما بعد الصدمة، فإن تجربة الصدمة المتطفلة المؤلمة لا تهدأ مع مرور الوقت.

تتكون ذكريات الماضي في الغالب من الإدراكات الحسية الحية (الصور والأصوات والروائح والأذواق والقوام) التي تم اختبارها أثناء الحدث مثل: (أستطيع أن أشعر بوزنه على جسدي، وأسمع أنفاسه بأذني).

ليست ذكريات الماضي هي النوع الوحيد من المشاهد والصور المزعجة التي قد يواجهها الشخص. فقد يكون هنالك أيضاً ذكريات مزعجة أو كوابيس، وأفكار دخيلة. تتكون من أفكار مروعة وعنيفة ومثيرة للاشمئزاز ومزعجة للغاية والتي قد تكون مرتبطة أو غير مرتبطة بالصدمة. صوراً لأشياء مخيفة تحدث له أو لأحبائه، أو حتى مشاهد لأشياء مروعة يقوم بها، وهو لايفعلها أبداً بالواقع (مهاجمة شخص ما، أو إيذاء طفل، أو سلوك غير لائق أو غير قانوني جنسياً، أو مظاهر عدوانية علنية، إلخ.). هذه الأفكار اللاإرادية تجلب الشعور بالذنب ويمكن أن تجعل الشخص يخاف من أنه قد يفقد السيطرة.

2- التجنب: وتعني تجنب الأفكار والمشاعر والمحفزات الخارجية المتعلقة بالصدمة (مثل الأشخاص والأماكن والأشياء والمواقف التي تعمل بمثابة تذكير بالصدمة). ويمكن أن يكون التجنب جسدي، وهو تجنب الأشخاص والأماكن والمواقف، أو تجنب انفعالي أي تجنب المشاعر، أو تجنب عقلي وهو تجنب الأفكار والذكريات المرتبطة بالحدث الصادم.

3- التغيرات السلبية في الإدراك والمزاج: حيث الأفكار والافتراضات السلبية للغاية عن الذات والآخرين والعالم، بالإضافة إلى المزاج السلبي المستمر وصعوبة الوصول إلى

الحالات الانفعالية الإيجابية. فاضطراب ما بعد الصدمة يغير النظرة للعالم بطرق سلبية ويؤدي إلى انعدام الثقة والتشاؤم. مما يؤثر سلباً على الآراء والمعتقدات عن الذات. لتنتقل من إلقاء اللوم على الآخرين إلى لوم الذات على الصدمة أو على أشياء أخرى. وقد يشعر في الغالب بحالة مزاجية مزعجة (التهيج والغضب والخوف والحزن والشعور بالذنب – وصعوبة في الوصول إلى الحالات الانفعالية الإيجابية.

4- الإستثارة: فرط اليقظة (دائماً على أهبة الاستعداد) وردود فعل فجائية، وعدم القدرة على الاسترخاء وانخفاض الوصول إلى الوظائف المعرفية وقلة القدرة على تنظيم العواطف، والتي تتميز بالإفراط. حيث تفعيل استجابة القتال أو الهروب، وعندما يتجاوز فرط الإستثارة القدرة على التحمل، أو عندما يكون التهديد قوياً للغاية بحيث لا يمكن مواجهته أو الهروب منه، فإن استجابة التجميد الدفاعي تصبح استجابة البقاء الوحيدة المتبقية. حيث يعاني الشخص من الاغتراب عن الواقع (تجربة الشعور بالانفصال والتفكك عن المحيط أو عن نفسه، كمراقب خارجي) (LeBlanc, 2020, 46–52).

مراحل اضطراب الضغوط التالية للصدمة:

يحدد هورويتز (Horowitz) نموذجا وفقاً لأطوار متتابعة لمعالجة المعلومات من حيث رد الفعل للحدث الصدمي، وما يتبع أحداث الحياة الصدمية من أطوار على النحو الاتي:

1- مرحلة الصرخة أو الغضب أو الطوارئ: وفيها تتصاعد ردود فعل الضحية تجاه الاحداث التي تهدد الحياة، فتزداد نبضات القلب، وضغط الدم، والتنفس، ونشاط العضلات، وتسيطر مشاعر الخوف والعجز، والارتباك وكثرة الاسئلة عن سبب حدوث ما حدث، وما هي نتائجه، وهذه الافكار تكون هي المسيطرة على تفكير الشخص.

2- مرحلة الخدر العاطفي والإنكار: وفيها يحمي الناجي نفسه من الصدمة بدفن الخبرة في الذاكرة، وبذلك يتجنب الخبرة التي تعرض لها، فيقلل الشخص مؤقتا أعراض القلق والتوتر، وهذا يبقي العديد من الضحايا وإلى الأبد في هذه المرحلة ما لم يحصل على تدخل إرشادي.

3- مرحلة الاقتحام المتكرر: إن الانغمار الافكار الملتصقة بالصدمة والتكرار القسري لتلك الأفكار يشكل مشكلة صعبة عند الافراد؛ لان هذه الافكار تأخذ دورها في التسلط على وجوده ذاته. وهذه الافكار التي تقتحم عقله بالقسر أو بإجبار التكرار تأخذ شكل

الصور البصرية التي تتواتر في ذهنه كوميض؛ نتيجة للمناظر أو الاصوات أو الروائح، أو الملموسات التي اقترنت بأحداث الصدمة وتسترجعها إلى عالمه في الحاضر، وذلك ما ينقل الصور المكبوتة إلى بؤرة الوعي. وكلما استمرت هذه الأفكار في اقتحام وعي الفرد وتغمره، تواترت معها انفعالات الذنب والحزن والغضب والانتقام، وهنا ينتاب الشخص كوابيس، وصور اقتحاميه واستجابة الجفلة، ويكون المزاج متقلباً.

4- مرحلة الانتقال العكسي: أو طور العمل على مواجهة الواقع، حيث تنشط حالات القلق والاكتئاب، وحالات التجمد السباتي (Hibernative frozen states)، والتغيرات النفسية الجسمية، والتغير في طبائع الفرد. وتتصف هذه المرحلة الانتقالية بتقدم التفكير والمشاعر والعلا قات مع الاخرين والتواصل معهم، وتكوين خطط معرفية جديدة أو مراجعة الخطط المعرفية القائمة كي تتوافق الابنية المعرفية الداخلية مع المعلومات الجديدة المتعلقة بالحدث الصدمي، وبكل ما تأثر يهذا الحدث من سلسلة الخبرات التي عاشها الفرد. وتغلب على هذه المرحلة الاستعادة التدريجية لحالة الاتزان التي تتمثل معالجة معنى الحدث الصدمي، و تجهيزه كي تتمثله الذات داخل الخطط المعرفية، لذلك تتصف هذه المرحلة لتنظيم الذاتي، وبالتوصل إلى بعض القرارات الضرورية للبقاء.

5- مرحلة الدمج أو الاكتمال: التي تتميز باكتمال عملية تجهيز المعلومات المتعلقة بالحدث الصدمي، حيث يتصف الفرد هنا باستعادته لتوازنه ولفاعليته في الحياة ومواصلته لادواره ووظائفه ومسؤولياته فيها. أما الاخفاق في إحراز هذا التقدم، فيعني تغيراً في شخصية الفرد، يتضح في عدم القدرة على العمل، أو التفاعل مع الآخرين والتواصل معهم، أو أفول العاطفة وافتقاد الحب، أو نضوب الانتاجية والابداع، وينجح الناجي في هذه المرحلة بدمج الصدمة مع التجارب السابقة، ويعيد الإحساس في الاستمرار في الحياة، وتوضع الصدمة بنجاح تام في الماضي (طالب، 2015، 228).

التنظيم الانفعالي:

1 - التوجهات النظرية المفسرة للإنفعال:

هناك عدة نظريات تطرقت لتفسير الانفعال وكل نظرية فسرته من وجهة نظر خاصة وخلفية نظرياً معينة، فيرى داروين (Daruean) أن الإنفعالات تكون تكيفية حيوية، ويعتمد البقاء الإنساني على هذه الإنفعالات، في حين يرى وليم جيمس أن

الانفعالات تؤدي وظيفة تكيفية، وأن الإنفعالات غريزية، ويؤكد فرويد على أن الإنفعالات فطرية وتعكس هذه الإنفعالات أشكالاً من الطاقة اللاشعورية المعقدة الموجهة نحو موضوع خارجي عن الذات، أما ايمكن (Imken ,1982) فقد قدم نظاماً دقيق للتمييز بين التعبيرات الوجهية، والتي تتواصل وتمثل وجهة نظر محددة من الإنفعالات الأساسية، وتمثل هذه الإنفعالات ظاهرة بيولوجية تكيفية للتواصل، وأكد تومكينز (1991, Tuwmkenz) على أن الأنفعالات تشتق جينياً وحدد ثمانية انفعالات هي: الاهتمام– الاستثارة – المتعة – البهجة– الغضب – الغيظ – الخوف – الرعب – الضيق– الألم – الخجل – الاسمئزاز. ويصنف هذه الإنفعالات إلى إنفعالات إيجابية وسلبية، ولهذه الإنفعالات وظيفة دافعية، وفي (1971–1991) حدد تومكينز قائمة من الإنفعالات الأساسية المبنية على التعبيرات الوجهية، ولكل إنفعال تعبيرات وجهية فريدة، وخصائص عصبية تطورت عبر التاريخ الإنساني، وهذه الإنفعالات توجه الأفراد لمقابلة إحتياجاتهم التكيفية، أما نموذج واطسون (Watson, 1990) فيعد أحد أهم النماذج الرائدة في تفسير الإنفعالات، وبني هذا النموذج على بعدين أساسيين وهما: بعد الإنفعالات الإيجابية، وبعد الإنفعالات السالبة، في حيث يرى لانج أن إدراكنا لمصدر الإنفعال ينتج عنه إضطرابات فيسيولوجية داخلية وهذا الإضطراب بشكل ما تؤدي إلى الشعور بالإنفعال، ويمكن القول بناءً على ذلك أن الإنفعال كحالة يأتي بعد إدراك المسبب، فنحن نرى الشيء القبيح أو غير السامي فنبتعد عنه تلقائياً وبسرعة، يكمن القول أن كل هذه النظريات ساهمت في توضيح الإنفعال وأن كل نظرية فسرت جانباً مختلفاً يكمل الجانب الآخر في نظرية أخرى وهذه هي فائدة الأبحاث العلمية التي تساعد في إزدياد المعرفة وإزالة الغموض (بوسعيد، 2016، ص19–28).

2 – مفهوم التنظيم الانفعالي:

ظهر مفهوم تنظيم الانفعال لأول مرة في المجال النفسي عام (1990) على يد (Gross)، وذلك عندما قدمه من وجهة نظر علم النفس الاجتماعي، مؤكداً على توظيف تنظيم الانفعال في تعديل الاتفعالات المختلفة (نقلاً عن محمود 2016)، حيث عرفها (Gross, 2008) بأنها العمليات الشعورية أو اللاشعورية التي يؤثر من خلالها الإنسان في انفعالاته وكيفية مواجهتها والتعبير عنها (مصطفى، 2019، ص237).

ويشير مصطلح التنظيم الانفعالي إلى تنظيم وتوافق دينامي للعمليات الشعورية واللاشعورية المعرفية والسلوكية، التي يستخدمها الأفراد لضبط انفعالاتهم وزيادة أو خفض واحد أو أكثر من مكونات الاستجابة الانفعالية (عطاالله، 2019، ص12).

ويعرفه كومبير وآخرون (Compare, el at, 2014) أن التنظيم الانفعالي هو مجموعة من العمليات المعرفية التي تؤثر في نوع الاستجابة الانفعالية، والكيفية التي يعبر بها الأفراد عن انفعالاتهم، وبناء عليه يمكن القول إن تنظيم الانفعال يشير إلى العمليات الفسيولوجية الاجتماعية السلوكية والمعرفية التي يمكن بواسطتها إدارة الانفعالات الناشئة عن الأحداث الضاغطة (سيد، 2019، ص74).

ويتضمن تنظيم الانفعال عمليتين مترابطتين وهما: الانفعال كمنظم (Emotion as a Regulation) وتعني تنظيم التغييرات كنتيجة مترتبة على الانفعال النشط، الانفعال المنتظم (Emotion as Regulated) وتعني التغير في الانفعال ذاته (غليوة، 2018، ص12).

3 – النظريات التي فسرت التنظيم الانفعالي:

نظرية التحليل النفسي:

وقد ميز فرويد بين ثلاثة أنواع من القلق وهم: القلق الموضوعي (الواقعي)، والقلق العصابي، والقلق الأخلاقي، وركز على القلق الموضوعي (الواقعي) وهو " رد فعل لخطر غريزي خارجي معروف" وعلى القلق العصابي هو "رد فعل لخطر غريزي داخلي سيكولوحي غير معروف المنشأ (مرعي، 2019، ص24).

وعدَّ أن القلق الموضوعي (الواقعي) والعصبي ينتج من علاقات الأنا والهو والأنا الأعلى على الترتيب، وأن القلق المستند إلى الواقع ينشأ عند تراكم مطالب الموقف على الأنا، وتبعاً لهذه الحالة فإن تنظيم القلق يأخذ شكل تجنب مثل تلك المواقف التي من شأنها أن تسبب في القلق المستقبلي، وبشكل أخر يعتقد فرويد أن القلق المستند إلى الهو والأنا الأعلى يتولد عن الضغط على الدوافع من أجل فعل معين، وتكون الأنا مسبوقة بالاحساس الذي تكون عليه عند التعبير عن تلك الدوافع، فإذا ما أدت المراجعة الخيالية للأنا إلى مستويات عالية من القلق يتولد عندئذ اكتئاب كاف لكبت الدوافع، وفي هذه

الحالة يتخذ تنظيم القلق شكل بتر للدوافع التي قد تسبب قلق في المستقبل (عفانة، 2018، ص24).

كما أكدت نظرية التحليل النفسي أن تنظيم القلق يلعب دوراً من خلال المساعدة التي يقدمها إلى الأفراد في السيطرة على شعورهم بالقلق وذلك عبر استخدام آليات الدفاع النفسي التي تهدف التخفيف من حدة التوتر والألم، وتقترح أن عمليات التنظيم غير الواعية يمكن توظيفها من قبل الأفراد لمساعدتهم في إصلاح خبراتهم الانفعالية السلبية (عفانة، 2018، ص25).

نظرية جولمان (Goleman Theory)

يرى "جولمان" أهمية العلاقة بين الانفعال والتفكير في المواقف المختلفة وذلك من خلال الذكاء الوجداني والذي يشير إلى قدرة الإنسان على تعريف مشاعره ومشاعر الآخرين لرفع ذاته وإدارة الانفعالات بشكل فعال داخل أنفسنا وفي علاقتنا مع الآخرين.
وإن الذكاء الوجداني هو مجموعة من المهارات الانفعالية الشخصية والاجتماعية اللازمة لنجاح الإنسان في حياته ويتضمن تلك القدرات لخمسة مجالات وهي: الوعي بالذات وإدارة الانفعالات وتحفيز النفس والتعاطف والمهارات الاجتماعية، وأشار "جولمان" أن إدارة الانفعالات تأتي ضمن المكونات الأساسية للذكاء الوجداني ويقصد به مستوى سيطرة الإنسان على مشاعره وانفعالاته بما يتلاءم مع مهاراته واتجاهاته التي تعزز قدرته على التحكم في المواقف وتنظيمها. وحسب جولمان (1995) فإن مكونات هذا البعد تتضمن الآتي:

- قدرة الإنسان على ضبط انفعالاته والتحكم بها.
- قدرة الإنسان على تغيير حالاته المزاجية حينما تتغير الظروف.
- قدرة الإنسان على تنظيم عاطفته وتوليد أفكار جديدة.
- قدرة الإنسان على التكيف مع الأحداث الجارية (عفانة، 2018، ص25).

4 – نظرية التنظيم الانفعالي:

يعدُّ جيمس غروس (James Gross) –صاحب نظرية التنظيم الانفعالي– أكثر من بحث موضوع التنظيم الانفعالي (1997–2014)، ويحدده (2002) بأنه: الاستراتيجيات الشعورية واللاشعورية التي يستخدمها الإنسان لكي يزيد أو ينقص أو

يحافظ على واحد أو أكثر من مكونات الاستجابة الانفعالية" ويحدد غروس هذه المكونات بثلاث هي: مكون الخبرة الانفعالية ويشمل المشاعر الذاتية للإنسان وفقاً لخبراته الحياتية، والمكون السلوكي ويتضمن الاستجابات السلوكية، والمكون الفسيولوجي ويتضمن الاستجابات الفسيولوجية كضربات القلب، وضغط الدم، وتصلب الشعر والجلد (سلوم، 2015، ص14). ويرى غروس أن التنظيم الانفعالي يمكن الإنسان من استخدام مجموعة استراتيجيات يدرجها في سياق نوعين:

النوع الأول استراتيجية التركيز المسبق (Antecedent–Focused Strategies): والتي يلجأ أليها الإنسان في حالة الاستعداد للاستجابة قبل أن يكون متفاعلاً بشكل كلي مع المثير الانفعالي، ويميز فيه بين أربع أنواع يمكن أن تطبق في مواقف مختلفة من عملية حدوث الانفعال وهي:

1- **اختيار الموقف (Situation Selection):** ويسمح هذا الإجراء للإنسان بالتدخل قبل أن تظهر الانفعالات وتعطي هذه الاستراتيجية أفضلية اختيار المواقف التي تمكن الإنسان أن يتجنبها أو يتابعها بطريقة تقود الإنسان إليها

2- **تعديل الموقف (Situation Modification):** وهو الموقف الذي يكون فيه لدى الإنسان أكثر من مستوى مختف من الانفعال.

3- **توزيع أو نشر الانتباه (Attention Deployment):** يشير إلى عملية تغيير الانتباه تجاه الموقف، كأن يغلق الإنسان عيناه حينما يشاهد عملية إطلاق الرصاص.

4- **التغيير المعرفي (Cognitive Change):** يشير إلى عملية انتقاء معنىً حرفياً للحدث أو الموقف، وإعادة التقييم المعرفي (Reappraisal) وتعني أن الإنسان يعيد تقييمه المعرفي للموقف لاستخلاص الانفعال المحتمل حدوثه من ذلك الموقف وخفض أثره. (Smith, 2017, 20).

. النوع الثاني التركيز على الاستجابة وتتمثل بتعديل الإستجابة (قمع الإستجابة الإنفعالية):

هذا النوع هو الإستراتيجة الثانية (التركيز- الإستجابة) وتطبق بعد حدوث الاستجابة الإنفعالية، ويدعى هذا النوع أيضاً (بكبت التعبير Suppression) وتعني أن الإنسان يكف عن المضي في سلوكه التعبيري لإنفعالاته في ذلك الموقف، أو أنه يخفي

العلامات أو الإشارات للتعبير الإنفعالي وفي الغالب تكون الغاية من هذه الإستراتيجية هي المسايرة الإجتماعية والخضوع لأوامر الجماعة أو الإنصياع للموقف (Gross, 2002, 284). حيث ركز غروس (2003) على اثنين من الاستراتيجات المحددة لتنظيم الإنفعال وهما: إعادة التقييم المعرفي وقمع الإنفعال (التعبير). هاتين الاستراتيجيتين تستخدمان عادة في الحياة اليومية من قبل الأفراد حيث يمكن التلاعب في طريقة إستخدمها حسب الموقف، حيث أجريت دراسات تجريبية وتوصلت نتائجها إلى أن هناك فروق فردية في الاستجابة الإنفعالية حسب الموقف بين المجموعة التجريبية والضابطة وكانت ردود الفعل العاطفية مختلفة (Gross, 2002, 284).

كما تشير إعادة التقييم المعرفي إلى تقييم الوضع سواء بالزيادة أو التخفيف من الحدة الانفعالية، ومن الواضح أن هذه الاستراتيجية تركز على التاريخ الإنفعالي للإنسان وردوده الإنفعالية حسب المواقف التي تعرض لها سابقاً، وتحدث قبل الاستجابة الإنفعالية إذ تقوم بالتخفيف من المشاعر السلبية وزيادة المشاعر الإيجابية وهي تستعمل في علم النفس الإيجابي الذي يركز على التكيف والتفاؤل واختيار الجوانب الإيجابية للوضع تحسباً للعواقب؛ أما قمع الانفعال (التعبير) يعمل في نفس الوقت أثناء الموقف هو منع التعبير عن العواطف وإخفائها حتى لا تصل انفعالاته الداخلية للشخص الأخر، أي تغيير الإستجابة العاطفية وتعديها بعد أن يتم انشائها (من الموقف) وتغيير الاستجابات السلوكية لتغير الحدة الانفعالية وبالتالي تستعمل للتغيير من حدة الإستجابة السلوكية الناتجة عن المشاعر أو الانفعالات السلبية والتي في نفس الوقت تؤدي إلى قمع أو إخفاء الإنفعالات الإيجابية، وبالمقابل فانه لا يمكن خفض الإنفعال في ذلك الموقف ككل وهذا يؤدي إلى الإضرار بالصحة النفسية ويشجع على ظهور اضطرابات نفسية إنفعالية معينة مثل: القلق والإكتئاب في الحالات المتطرفة (المرضية) (بوسعيد، 2016، ص32).

تم اقتراح نموذج بديل للتنظيم الانفعالي بواسطة (Gratz & Roemer, 2004) حددا أربع عمليات للتنظيم الانفعالي وهي: (وعي وفهم الانفعالات، قبول الانفعالات، القدرة على التحكم في السلوك الاندفاعي والعمل الهادف، القدرة على استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعالات تتكيف مع الوضع لتعديل المشاعر كما يريد الأفراد للوصول إلى الهدف) (Glaudia, 2015, 21).

5 – أشكال استراتيجيات التنظيم الانفعالي:

يشير مفهوم استراتيجيات التنظيم الانفعالي إلى الأساليب التي يستخدمها الأفراد بهدف تعديل التعبير عن الخبرات الانفعالية سواء الإيجابية أو السلبية بما يتناسب مع الموقف الضاغط، أو مواقف الحياة اليومية المختلفة، وتتعدد استراتيجيات التنظيم الانفعالي ونذكر منها التالي:

1- **استراتيجية كبت التعبير الانفعالي (Suppression):** وتعني تثبيط السلوك الانفعالي من خلال كبت الأفكار التي تسبب الانفعال وكبت الانفعال ذاته.

2- **استراتيجية اجترار الأفكار (Rumination\ Focus on thought):** وتعني تركيز الإنسان بشكل متكرر على الانفعالات السلبية والأسباب والعواقب المرتبطة بهذه الانفعالات.

3- **استراتيجية لوم الذات (Self-blame):** وتشير إلى الأفكار التي تضع اللوم على ما لدى الإنسان من خبرة داخلية مثل" أشعر أنني الإنسان الوحيد الذي يجب أن يلام على ما يحدث".

4- **استرايجية لوم الآخرين (Other-blame):** وتشير إلى التفكير في وضع اللوم لما حدث للإنسان على البيئة أو المحيطين بالإنسان.

5- **استراتيجية التقبل (Acceptance):** وتعني التفكير في استسلام الإنسان لما حدث أو التسليم بما حدث.

6- **استراتيجية إعادة التركيز الإيجابي (Positive Refocusing):** وتشير إلى التفكير في التجارب الإيجابية بدلاً من التفكير في الحدث الفعلي مثل أفكر أشياء أخرى أفضل من التي تعرضت لها (محمود، 2016، 78).

7- **استراتيجية رؤية الموضوع من منظور مختلف (Putting into Perspective):** وتعني أن يرى الإنسان الموضوع أو الموقف من أكثر من زاوية وعدم الانغلاق على وجهة واحدة وتوحيد منظور الرؤية.

8- **استراتيجية المشاركة الاجتماعية (Social sharing):** ويعرفها (Brans, 2013) بأنها: الحديث إلى شخص أخر حول ظروف أو ردود فعل تتعلق بحدث وإثارة

انفعالات معينة وتتميز بقدرتها على زيادة الانفعالات الإيجابية وإنقاص الانفعالات السلبية (غليوه، 2018، ص13).

9- **حل المشكلات (Problem Solving):** وهي عبارة عن استجابات يحاول الإنسان بواستطها تغيير المواقف الضاغطة أو احتواء أثارها. ولهذه الاستراتيجية آثار مفيدة على الانفعالات لكونها تعدل أو تقضي على الضغوطات، فالأفراد منخفضي التوجه لحل المشكلات، أو لديهم مهارات قليلة في حل المشكلات يمكن أن يتعرضوا لعدد من المشكلات كالاكتئاب والقلق وتعاطي المخدرات واضطرابات الأكل (سلوم، 2015، 15).

ويذكر (Evers ,2010) أن من استراتيجيات التنظيم الانفعالي إعادة التقيم Cognitive Reappraisal، وتهدف هذه الاستراتيجة إلى تغيير الطريقة التي ينظر بها الإنسان للموقف الذي يثير المشاعر بهدف تغيير التأثير الانفعالي للموقف (محمود، 2016، 79).

وقد جرى تحديد المهارات العامة التي يجب أن يمتلكها الإنسان في عملية التنظيم الانفعالي، وهي: قدرة الإنسان على معالجة الانفعالات بشكل واع، وأن يكون مدركاً للانفعالات، وقدرته على تحديد وتسمية الانفعالات، وفهم المتطلبات الانفعالية، وتقبل الانفعالات وتحملها، بالإضافة إلى قدرة الإنسان على مواجهة الحالات المؤلمة عاطفياً لتحقيق الأهداف المهمة، وقدرته على تعديل المشاعر السلبية بنشاط ليشعر على نحو أفضل، وفقاً لموريس وأخرون (Morris, et al, 2007) فإن قدرات التنظيم الانفعالي ومهاراته تكتسب من خلال العمليات الاجتماعية بما في ذلك الممارسات الوالدية، والملاحظة، والقدوة بالنمذجة، إدارة العواطف داخل الأسرة والمناخ العاطفي للأسرة (خصاونة، 2020، ص32).

6 - أهداف التنظيم الانفعالي:

يحاول الإنسان تنظيم انفعالاته بواسطة التنظيم المنخفض للانفعالات من خلال تقليل الشدة أو المدة الزمنية لها، كما هو الحال في حالة الغضب والحزن والقلق، وذلك بالتركيز على خفض النواحي التجريبية والسلوكية للانفعالات السلبية، بينما يحاول الإنسان استخدام التنظيم الانفعالي المرتفع للإنفعالات الإيجابية مثل زيادة شدتها والمدة

الزمنية ولا سيما الحب والاهتمام والمرح، غالباً من خلال مشاركة الخبرات الإيجابية مع الآخرين، فالتنظيم الانفعالي يشمل الجهود المبذولة لتقليل أو زيادة حجم أو مدة المشاعر السلبية والإيجابية، حيث أن تقليل المشاعر السلبية هو الهدف التنظيمي الأكثر شيوعاً في الحياة اليومية، تليه زيادة المشاعر الإيجابية، يحدث التنظيم الانفعالي يومياً ضمن السياق الاجتماعي وبشكل متسق مع حسابات المتعة واللذة، بغرض تنظيم الوجدان والتي تدفع الإنسان لخفض الحالات الانفعالية السلبية وزيادة الإيجابية ليعزز شعوره بالسرور أو لمنع الألم (جروان، 2012، 47). بمجرد أن تلعب الانفعالات أدوراها، قد يحاول البعض تعديل الاستجابة، وهي محاولة لتعديل التجربة أو السلوك أو علم وظائف الأعضاء، أو الثلاثة جميعاً، قد يعدل البعض استجاباتهم الانفعالية من خلال النشاط البدني أو المناقشات مع الزملاء أو من خلال المزيد من السلوكيات غير القادرة على التكيف، مثل المخدرات والكحول (Smith, 2017, 21).

10 . تصميم خطة البحث وتحديد خطواته الإجرائية:

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي إذ يفيد المنهج الوصفي في رصد ظاهرة البحث كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار أو حجم الظاهرة (عباس وآخرون، 2007، 74)، وتمَّ جمع المعلومات من خلال أدوات البحث بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة، وتمَّ اختيار مقياسين هما: (اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة ، وصعوبات التنظيم الانفعالي)، وتم إجراء معاملات الصدق والثبات لهما، ومن ثمَّ اختيار أفراد عينة البحث وتطبيق الأداتين عليهما، ثم بعد ذلك تم تحليل المعلومات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS للوصول إلى نتائج كمية، وبعدها تم التحليل الكيفي وذلك من خلال التفسير والمناقشة وربط النتائج مع نتائج الدراسات السابقة.

2 . مجتمع البحث:

تكوَّن المجتمع الأصلي من جميع الأبناء المراهقين المسجلين مرحلة التعليم الثانوي في مديرية مدارس أبناء الشهداء في محافظة دمشق للعام الدراسي (2022-2023م)، والقاطنين في مدارس أبناء الشهداء للذكور والإناث والبالغ عددهم (368) طالباً وطالبة بحسب الإحصائية الصادرة عن إدارة مديرية مدارس أبناء الشهداء.

11-3- عينة البحث

لتحقيق أهداف البحث اعتمد الباحث أسلوب العينة القصدية في السحب، وهي العينة التي يتمُّ اختيارها بعد تطبيق اختيار ضغط ما بعد الصدمة، وأخذ الباحث الطلبة الذين حصلوا على درجات في الربيعيين الثالث والرابع (الأعلى). واختار العينة بعد الرجوع إلى إدارة مدارس أبناء الشهداء في محافظة دمشق التي سُحبت العينات منها وهي: (مدارس بنين الشهداء، مدارس بنات الشهداء والمستويات الدراسية التي تضمها)، واختارت عدداً من الطلبة في مرحلة التعليم الثانوي، وسحبت عينة بنسبة تمثيل بلغت (27.17%) من المجتمع الأصلي بواقع (100) طالباً وطالبة الذين حصلوا على درجات مرتفعة في اختبار ضغط ما بعد الصدمة. وتوزَّع أفراد عينة البحث وفق متغيرات البحث من خلال الجداول الآتية:

الجدول (1) المجتمع الأصلي لعينة البحث ونسبة العينة المسحوبة وفق الفرع الدراسي

م	الفرع الدراسي	عدد الطلبة	النسبة
.1	أدبي	31	%31
.2	علمي	69	%69
	المجموع الكلي	100	% 100

الجدول (2) توزع أفراد عينة البحث وفق متغير النوع

المتغير	الفئة	عدد الطلبة	النسبة
النوع	ذكور	51	%51
	إناث	49	%49
	المجموع الكلي	100	% 100

4 . أدوات البحث

أ . مقياس اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة :

. وصف المقياس:

قام الباحث بمراجعة أدبيات البحث المتعلقة باضطّراب ضغط ما بعد الصدمة ، واطلعت على العديد من الأدوات، والدراسات النظرية، والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، وقام باختيار مقياس اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة من إعداد يعقوب العمار (2010) الذي قام بإعداده وتطبيقه على البيئة السورية، ويتكوّن المقياس من (28) سؤالاً موزعة على (5) فئات وفق الآتي:

1) الفئة الأولى: تتكوَّن من عبارات تدور حول التعرض للصدمة النفسية، وكذلك ردات الفعل والاستجابات لدى الفرد، وتتضمن البنود (1، 2، 3، 4، 5).
2) الفئة الثانية: تتكوَّن من عبارات تدور حول اجترار الحدث الصادم عن طريق: (الذكريات، الأحلام، الانزعاج النفسي، الاستجابات الفيزيولوجية)، وتتضمن البنود: (6، 7، 8، 9، 10، 11، 12).
3) الفئة الثالثة: تتكوَّن من عبارات تدور حول التجنُّب: (تجنب الأفكار، عجز عن التذكر، الانفصال عن الآخرين، غموض المستقبل)، وتتضمن البنود: (13، 14، 15، 16، 17).
4) الفئة الرابعة: تتكوَّن من عبارات تدور حول الاستثارة الدائمة: صعوبة الخلود إلى النوم، الغضب وصعوبة التركيز، تيقظ، استجابة جفله)، وتتضمن البنود: (18، 19، 20، 21، 22، 23، 24).
5) الفئة الخامسة: تتكوَّن من عبارات تدور حول مدة استمرار أعراض الاضطّراب للتفريق بين النوع الحاد والنوع المزمن لأعراض الاضطّراب، وتتضمن البنود: (25، 26، 27، 28).

. طريقة تصحيح المقياس:

وتتم الإجابة على عبارات المقياس بواحدة من الإجابات الخمس التالية حسب مقياس ليكرت: (أبداً، قليلاً، أحياناً، كثيراً، كثيراً جداً)، فالعبارات تُعطى درجاتها وبالترتيب السابق على النحو التالي: (0، 1، 2، 3، 4). حيث تبلغ الدرجة الكلية للمقياس (96) درجة، علماً أنَّ جميع بنود المقياس إيجابية تُراعى أثناء تصحيح المقياس، **ولا تدخل الإجابة** على المحور الخامس في الدرجة الكلية للمقياس.

. الخصائص السيكومترية لمقياس اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة ، ومقياس صعوبات التنظيم الانفعالي:

قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس وثباته بتطبيقه على عينة استطلاعية من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس أبناء الشهداء بمحافظة دمشق، بلغ عددهم (60) طالباً وطالبة.

. دراسة الصدق البنيوي لمقياس اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة :

1 . صدق المحتوى لمقياس اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة:

اعتمدت في التحقق من صدق المقياس طريقة صدق المحكمين إذ عرضت المقياس بشكله الأولي على مجموعة من السادة المحكمين المختصين، من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق، وبلغ عددهم (5) محكمين، للاسترشاد بآرائهم حول ما تضمنته مقياس اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة ، ومدى مناسبة الفقرات للأهداف، وطولها وصياغتها، وكانت أهم ملاحظات السادة المحكمين هي: تصويب بعض البنود من الناحية اللغوية، وإعادة صياغة بعض البنود. وقد قام الباحث بالتعديل المطلوب، فأصبح مقياس اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة بصيغتها النهائية مكوَّناً من (28) بنداً (انظر الملحق رقم /1/). ثم قام بتطبيق المقياس على عينة عرضية من (60) طالباً وطالبة من الطلبة المراهقين المقيمين في مدارس أبناء الشهداء – من غير عينة البحث الأصلية– لدراسة الصدق والثبات.

. الصدق الداخلي لمقياس اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة :

تمَّ إجراء ارتباط المجموع الكلي بالأبعاد الفرعية، كما يظهر في الجدول (3):

الجدول (3) معاملات الارتباطات (بيرسون) بين المجموع الكلي والأبعاد الفرعية لمقياس اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة

أبعاد مقياس اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
البُعد الأول: (التعرض للصدمة النفسية)	0.825**	0.000	دالة عند (0.01)
البُعد الثاني: (اجترار الحدث الصادم)	0.841**	0.000	دالة عند (0.01)
البُعد الثالث: (التجنُّب)	0.875**	0.000	دالة عند (0.01)
البُعد الرابع: (الاستثارة الدائمة)	0.856**	0.000	دالة عند (0.01)

يلاحظ من الجدول (3) وجود ارتباط إيجابي ودال إحصائياً بين المجموع الكلي والأبعاد الفرعية؛ وتراوحت قيم معامل الارتباط ما بين (0.825 – 0.875)، مما يدل على أنَّ مقياس اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة متجانس في قياس الغرض الذي وضع من أجله، ويتسم بالصدق الداخلي.

الجدول (4) معامل ارتباط البند بالدرجة الكلية لمقياس اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
.1	0.561**	.7	0.743**	.13	0.637**	.19	0.733**
.2	0.492**	.8	0.803**	.14	0.676**	.20	0.481**
.3	0.650**	.9	0.792**	.15	0.728**	.21	0.641**
.4	0.676**	.10	0.699**	.16	0.804**	.22	0.667**
.5	0.728**	.11	0.564**	.17	0.743**	.23	0.709**
.6	0.803**	.12	0.480**	.18	0.799**	.24	0.390**

يلاحظ من الجدول (4) أنَّ قيم معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والفقرات الفرعية تراوحت بين (0.390 – 0.804)، وهذا يدلُّ وجود ارتباط إيجابي ودال

إحصائياً بين المجموع الكلي والفقرات الفرعية المكوّنة له؛ مما يدل على أنَّ مقياس اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة متجانس في قياس الغرض الذي وضع من أجله، ويتسم بالصدق الداخلي.

. دراسة الثبات لمقياس اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة :

قام الباحث بتطبيق أنواع الثبات الآتية: (الثبات بالإعادة، والتجزئة النصفية، وألفا كرونباخ):

حيث تمَّ تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية مرتين متتاليتين بفارق زمني مدته أسبوعان، وتمَّ حساب معامل الارتباط سبيرمان بين استجابات الأفراد حسب الإعادة، والتجزئة النصفية، وألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (5):

الجدول (5) نتائج ثبات الإعادة وسبيرمان براون وألفا كرونباخ لمقياس اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة

أبعاد مقياس اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة	ثبات الإعادة	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
البُعد الأول: (التعرض للصدمة النفسية)	**0.827**	**0.825**	**0.758**
البُعد الثاني: (اجترار الحدث الصادم)	**0.851**	**0.841**	**0.720**
البُعد الثالث: (التجنُّب)	**0.838**	**0.845**	**0.668**
البُعد الرابع: (الاستثارة الدائمة)	**0.840**	**0.856**	**0.777**
الدرجة الكلية	**0.859**	**0.858**	**0.723**

يلاحظ من الجدول (5) أنَّ قيم معاملات الثبات بالإعادة بلغت (0.859) وهي دالة إحصائياً، كما بلغت قيمة الثبات بالتجزئة النصفية باستخدام معامل الارتباط سبيرمان (0.858)، وبلغت قيمة ألفا كرونباخ (0.723)، وهي دالة إحصائياً وتدل على ثبات مقياس اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة ، وتسمح بإجراء البحث.

ب . مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي:

استخدم الباحث مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS)، وهو من إعداد غراتز وورومر Gratz & Roemer (2004)، ويتألف من (36) بنداً، موزعة على الأبعاد الفرعية وفق الآتي:

الجدول (6) توزع بنود مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي على الأبعاد الفرعية

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

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

. التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس صعوبات التنظيم الانفعالي:

. دراسة الصدق لمقياس صعوبات التنظيم الانفعالي:

1 . صدق المحتوى لمقياس صعوبات التنظيم الانفعالي:

اعتمدت في التحقق من صدق المقياس طريقة صدق المحكمين إذ عرضت المقياس بشكله الأولي على مجموعة من السادة المحكمين المختصين، من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق، وبلغ عددهم (5) محكمين، للاسترشاد بآرائهم حول ما تضمنته مقياس اضطّراب صعوبات التنظيم الانفعالي، ومدى مناسبة الفقرات للأهداف، وطولها وصياغتها، وكانت أهم ملاحظات السادة المحكمين هي: تصويب بعض البنود من الناحية اللغوية، وإعادة صياغة بعض البنود. وقد قام الباحث بالتعديل

المطلوب، فأصبح مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي بصيغتها النهائية مكوَّناً من (36) بنداً (انظر الملحق رقم /1/). ثم قام بتطبيق المقياس على عينة عرضية من (60) طالباً وطالبة من الطلبة المراهقين المقيمين في مدارس أبناء الشهداء – من غير عينة البحث الأصلية– لدراسة الصدق والثبات.

2 . صدق البناء الداخلي:

أ . علاقة درجة البُعد بالدرجة الكلية للمقياس: تمَّ إجراء ارتباط المجموع الكلي بالأبعاد الفرعية، كما يظهر في الجدول (7):

الجدول (7) معاملات الارتباطات (بيرسون) بين المجموع الكلي لمقياس صعوبات التنظيم الانفعالي والأبعاد الفرعية

مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
البعد الأول: (عدم قبول الردود العاطفية).	**0.814	0.000	دال عند (0.01)
البعد الثاني: (صعوبات الانخراط في الأهداف).	**0.824	0.000	دال عند (0.01)
البعد الثالث: (صعوبات التحكم في الدافع).	**0.915	0.000	دال عند (0.01)
البعد الرابع: (قلة الوعي العاطفي).	**0.852	0.000	دال عند (0.01)
البعد الخامس: (محدودية الوصول إلى استراتيجيات تنظيم العاطفة).	**0.875	0.000	دال عند (0.01)
البعد السادس: (نقص الوضوح العاطفي).	**0.786	0.000	دال عند (0.01)

يلاحظ من الجدول (7) أنَّ ارتباط الدرجة الكلية مع الأبعاد الفرعية دالة إحصائياً ما يدل على أنَّ مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي متجانس في قياس الغرض الذي وضع من أجله، ويتسم بالصدق الداخلي.

ب . علاقة الدرجة الكلية للمقياس بدرجة البنود الفرعية: وهو يبين الارتباط بين الدرجة الكلية والبنود الفرعية للمقياس، كما يظهر في الجدول (8):

الجدول (8) معاملات الارتباطات (بيرسون) بين الدرجة الكلية لمقياس صعوبات التنظيم الانفعالي والبنود

رقم الفقرة	معامل الارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل الارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل الارتباط بيرسون
بند 1	0.485**	بند 13	0.719**	بند 25	0.695**
بند 2	0.460**	بند 14	0.651**	بند 26	0.672**
بند 3	0.552**	بند 15	0.646**	بند 27	0.702**
بند 4	0.522**	بند 16	0.727**	بند 28	0.708**
بند 5	0.614**	بند 17	0.622**	بند 29	0.678**
بند 6	0.553**	بند 18	0.657**	بند 30	0.657**
بند 7	0.617**	بند 19	0.516**	بند 31	0.541**
بند 8	0.676**	بند 20	0.600**	بند 32	0.494**
بند 9	0.703**	بند 21	0.534**	بند 33	0.538**
بند 10	0.715**	بند 22	0.595**	بند 34	0.448**
بند 11	0.719**	بند 23	0.638**	بند 35	0.396**
بند 12	0.609**	بند 24	0.645**	بند 36	0.419**

يلاحظ من الجدول (8) أنَّ ارتباط الدرجة الكلية مع البنود الفرعية دالة إحصائياً ما يدل على أنَّ مقياس التنظيم الانفعالي متجانس في قياس الغرض الذي وضع من أجله، ويتسم بالصدق الداخلي.

. دراسة الثبات لمقياس صعوبات التنظيم الانفعالي: تمَّ تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية مرتين متتاليتين بفارق أربعة عشر يوماً، وتمَّ حساب معامل الارتباط سبيرمان بين استجابات الأفراد حسب الإعادة، والتجزئة النصفية، وألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (9):

الجدول (9) نتائج ثبات الإعادة وسبيرمان براون وألفا كرونباخ لمقياس صعوبات التنظيم الانفعالي

مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي	ثبات الإعادة	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
البعد الأول: (عدم قبول الردود العاطفية).	0.840	814	0.717
البعد الثاني: (صعوبات الانخراط في الأهداف).	0.829	0.824	0.742
البعد الثالث: (صعوبات التحكم في الدافع).	0.863	0.815	0.687
البعد الرابع: (قلة الوعي العاطفي).	0.857	0.852	0.764
البعد الخامس: (محدودية الوصول إلى استراتيجيات تنظيم العاطفة).	0.869	0.875	0.694
البعد السادس: (نقص الوضوح العاطفي).	0.851	0.840	0.699
الدرجة الكلية	0.873	0.868	0.739

يلاحظ من الجدول (9) أنَّ قيم معاملات الثبات بالإعادة بلغت (0.873) وهي دالة إحصائياً، كما بلغت قيمة الثبات بالتجزئة النصفية باستخدام معامل الارتباط سبيرمان (0.868)، وبلغت قيمة ألفا كرونباخ (0.739)، وهي دالة إحصائياً وتدل على ثبات الأداة، وتسمح بإجراء البحث.

11. مناقشة نتائج أسئلة البحث وفرضياته

11-1- نتائج أسئلة البحث: تفسيرها ومناقشتها:

11-1-1- ما درجة انتشار اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة لدى أفراد عينة من الطلبة المراهقين في مرحلة التعليم الثانوي؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والمتوسط الرتبي لدرجات طلبة التعليم الثانوي في مدارس أبناء الشهداء بمحافظة دمشق في مقياس اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة لكل بند ثمَّ لكل المقياس، واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي يمكن التعامل مع قيم المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث، وتحديد المستويات كما يلي:

الجدول (10) تقدير درجة انتشار /اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة / لدى أفراد عينة البحث

المتوسط الحسابي	التقدير
0.8 – 0	ضعيف جداً
1.60 – 0.81	ضعيف
2.40 – 1.61	متوسط
3.20 – 2.41	مرتفع
4 – 3.21	مرتفع جداً

وتمَّ ذلك بالاعتماد على استجابات الاستبانة 5–1 ÷ 5 = 0.8 وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول (11) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الرتبي لاستجابة أفراد عينة البحث في مقياس اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة

م.	أبعاد مقياس اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة	مجموع المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الرتبي	الرتبة	التقدير
.1	البُعد الأول: (التعرض للصدمة النفسية)	18.02	2.689	3.60	4	مرتفع جداً
.2	البُعد الثاني: (اجترار الحدث الصادم)	25.29	4.053	3.61	3	مرتفع جداً
.3	البُعد الثالث: (التجنُّب)	18.46	2.761	3.69	2	مرتفع جداً
.4	البُعد الرابع: (الاستثارة الدائمة)	26.05	3.688	3.72	1	مرتفع جداً
	الدّرجة الكلية	87.82	12.468	3.65		مرتفع جداً

يلاحظ من الجدول (11) أنَّ مجموع البنود كلّها، تشير إلى وجود درجة مرتفعة لانتشار اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة لدى أفراد عينة من الطلبة المراهقين في مرحلة التعليم الثانوي وفق تقدير أفراد عينة البحث، إذ بلغ المتوسط الحسابي الرتبي لاستجابة أفراد عينة البحث (3.65).

وقد يُعزى ارتفاع درجة انتشار الصدمة النفسية لدى بعض الطلبة المراهقين من أبناء الشهداء إلى تعرضهم للخبرات الصادمة على نحو متكرر ومتزايد، فقد مرّ هؤلاء الطلبة المراهقون بظروف صعبة قبل وصولهم إلى مدارس أبناء الشهداء. وقد أخذت الظروف والأوضاع الصعبة أشكالاً وصوراً متعددة؛ عند استشهاد الأب، مما زاد من

تعرُّض الطلبة المراهقين للخبرات الصادمة؛ لأنهم الأكثر تأثراً وتضرراً من غيرهم من أفراد الأسرة.

وتترك الحوادث الصادمة على الإنسان ضغوط شديدة غير عادية، حيث تشكّل في مجملها صدمة نفسية ذات أبعاد متعدِّدة، وتهدِّد التكوين النفسي للفرد باختلاف مستوياتها، إضافة إلى أنها عبء شديد على آليات التكيف، والصدمة النفسية المرتبطة بالظروف الراهنة التي يعيشها المجتمع السوري يمكن أن تحدث في أية مرحلة عمرية، ومسبِّبات هذه الصدمة لدى الراشدين هي ذاتها المسببة لدى المراهقين، ولكن قد يكشف المراهقون عن ردود الفعل واستجابات المراهقين، فهي تختلف نسبياً عنها لدى الكبار، ومن الأعراض النفسية التي قد تظهر لدى بعض المراهقين الذين تعرَّضوا لمستويات مختلفة من الصدمة النفسية: صعوبات في تركيز الانتباه والذاكرة، وعدم القدرة على الاسترخاء، والاندفاع، والميل إلى الانزعاج، وسرعة القابلية للاستثارة، واضطّرابات النوم والقلق واليقظة الزائدة.

وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة خميس (2008) التي أظهرت نتائجها أنَّ حوالي (76,5%) من الجرحى كانوا ضحايا اضطّراب الضغوط التالية للصدمة إضافة لوجود خطر عال لعوارض مزمنة واضطّرابات نفسية أخرى كالقلق والاكتئاب.

11-1-2- ما مستوى صعوبات التنظيم الانفعالي لدى أفراد عينة البحث من الطلبة المراهقين في مرحلة التعليم الثانوي؟

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

الجدول (12) تقدير مستوى /صعوبات التنظيم الانفعالي/ لدى أفراد عينة البحث

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

وتمَّ ذلك بالاعتماد على استجابات الاستبانة (5–1 ÷ 5 = 0.8)، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول (13) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الرتبي لاستجابة أفراد عينة البحث في مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي

م.	أبعاد مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي	مجموع المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الرتبي	الرتبة	التقدير
.1	البعد الأول: (عدم قبول الردود العاطفية)	24.29	4.333	4.04	2	مرتفع
.2	البعد الثاني: (صعوبات الانخراط في الأهداف)	20.04	3.766	4.008	5	مرتفع
.3	البعد الثالث: (صعوبات التحكم في الدافع)	24.21	4.130	4.03	3	مرتفع
.4	البعد الرابع: (قلة الوعي العاطفي)	24.81	4.130	4.13	1	مرتفع
.5	البعد الخامس: (محدودية الوصول إلى استراتيجيات تنظيم العاطفة)	32.21	5.897	4.02	4	مرتفع
.6	البعد السادس: (نقص الوضوح العاطفي)	19.97	3.727	3.99	6	مرتفع
	الدّرجة الكلية	145.53	23.357	4.04		مرتفع

يلاحظ من الجدول (13) أنَّ مجموع البنود كلّها، تشير إلى وجود مستوى مرتفع لصعوبات التنظيم الانفعالي وفق تقدير أفراد عينة البحث من الطلبة المراهقين أبناء الشهداء، إذ بلغ المتوسط الحسابي الرتبي لاستجابة أفراد عينة البحث (4.04).

وقد تعود تلك النتيجة إلى تأثر مشاعر الطلبة المراهقين بالظروف الصعبة المحيطة بهم، التي أدَّت إلى افتقارهم إلى مهارات التنظيم الانفعالي، كونهم يجدون صعوبة في الاستجابة العاطفية في المواقف الاجتماعية، وبالتالي قد يجدون صعوبةً في تحقيق أهدافهم، نظراً لأن العجز في هذه القدرة في الاستجابة العاطفية يرتبط باضطّرابات نفسية مختلفة، كما تؤدي صعوبات التنظيم الانفعالي بأشكالها المختلفة إلى الاضطّرابات النفسية لدى المراهقين مثل: اضطّرابات الأكل، وإدمان المواد المخدّرة، والقلق، والمزاج واضطّرابات الشخصية، وانخفاض الأمل لديهم.

وأشار (Gratz & Roemer, 2004) إلى أنَّ صعوبات التنظيم الانفعالي لدى المراهق تعود إلى ضعف قدرته على إدراك المشاعر وفهمها، وضعف القدرة على التحكم في السلوكيات الاندفاعية أو غير اللائقة والتصرف وفقاً للأهداف المرجوة عند تجربة العواطف السلبية، وضعف القدرة على استخدام استراتيجيات تنظيم العواطف المناسبة الظرفية بمرونة لتعديل الاستجابات العاطفية حسب الرغبة من أجل تلبية الأهداف الفردية والمتطلبات الظرفية. لذلك، فإن عدم وجود أي من هذه الفئات أو كلها يشير إلى وجود صعوبات في تنظيم المشاعر، أو عدم التنظيم الانفعالي لدى المراهق.

وقد تعود تلك النتيجة أيضاً إلى العديد من التحديات التي يواجهها الطالب المراهق (مثل: التغيرات في العلاقات الأسرية والاجتماعية، وظهور اضطّرابات نفسية بعد فقدان أحد الوالدين) في مرحلة المراهقة (Allen & Sheeber, 2009). إضافة إلى التحديات العاطفية (على سبيل المثال، زيادة النزاعات مع الآباء أو فقدان أحدهم، وإيجاد مجموعة من الأقران الداعمين) التي تُغني وتطوّر تجربة المراهقين في كيفية تنظيم عواطفهم (Steinberg, 2008). ويعدُّ ربط الاستراتيجيات التنظيمية بالعواطف في الحياة اليومية أحد الطرق المهمة لفهم حياة المراهقين العاطفية والتنظيمية، والمساهمة في تقليل مشاعرهم السلبية.

11-3- نتائج فرضيات البحث

الفرضية الأولى: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة ودرجاتهم على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمَّ حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث في مقياس اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة ، ودرجاتهم في مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (14):

الجدول (14) نتائج الارتباط بيرسون بين أفراد عينة البحث في مقياس اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة ودرجاتهم في مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي

أبعاد صعوبات التنظيم الانفعالي		اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة
	القيمة الاحتمالية	0.000
الدرجة الكلية للتنظيم الانفعالي	معامل الإرتباط بيرسون	**0.795
	القيمة الاحتمالية	0.000

يتبين من الجدول (14) أنَّ قيمة بيرسون الارتباطية بين إجابات أفراد عينة البحث على مقياس اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة وإجاباتهم على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي بلغت (0.795**) والقيمة الاحتمالية (0.000) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01)؛ مما يشير إلى وجود ارتباط إيجابي ودال في إجابات أفراد عينة البحث على مقياس اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة ودرجاتهم على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي، أي كلما زادت درجة الفرد على مقياس اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة كلما ارتفعت درجته على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي.

ويمكن تفسير ذلك بأنَّ صعوبات التنظيم العاطفي تعدُّ من السمات الأساسية للاضطّرابات النفسية واضطّرابات الصدمة النفسية (Beauchaine and Thayer, 2015). كما لاحظ الباحثون وجود صلات بين خلل التنظيم الانفعالي والإصابات

الذاتية، واضطّراب الهوية واضطّراب ضغط ما بعد الصدمة (Kaufman, et al, 2015)، والاكتئاب (Crowell, et al, 2014).

إنَّ الطلاب الذين يخططون الاستراتيجيات التي سيستخدمونها لتلبية مطالب النفسية أكثر قدرة على تنظيم انفعالاتهم (Covington, 2000).

على عكس أولئك الذين لديهم توجهات إتقان، فإن أولئك الذين يظهرون استجابة عاجزة عند مواجهة التحديات والضغوطات، ويهتمون أساساً بأهداف الأداء أو الأهداف منخفضة الجهد التي تمكنهم من المظهر الجيد والتأكد من النجاح، بالتالي يواجهون صعوبات في القدرة على التنظيم الانفعالي (Dweck & Leggett, 1998). لا يزيد هؤلاء الطلاب عادة من جهودهم بعد حالات الفشل. عندما يواجهون العقبات، فإنهم يظهرون حلاً منخفضاً للمشاكل والانسحاب بسهولة من الأهداف حتى لو كانوا يؤدون أداءً جيداً في السابق (Elliott & Dweck, 1988).

الفرضية الثانية: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة وفق متغير النوع.

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

الجدول (15) نتائج اختبار (ت ستيودنت) لدلالة الفروق بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة تبعاً لمتغير النوع (ذكور – وإناث)

مقياس اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة	متغير النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكلية	ذكور	51	85.22	15.124	98	2.170	0.032	دال عند (0.05)
	إناث	49	90.53	8.226				

مناقشة الفرضية: من خلال الجدول (15) يُلاحظ أن قيمة (ت) في الدرجة الكلية قد بلغت (2.170)، وبلغت القيمة الاحتمالية (0.032)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)؛ وبالتالي تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة لأنه يوجد

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة تُعزى إلى متغير النوع (ذكور– إناث) لصالح الطالبات الإناث، أي إنَّ اضطراب ضغط ما بعد الصدمة عند الإناث أعلى.

ويمكن تفسير ذلك بأنَّ المراهق الذكر تتم تنشئته على أنه صاحب المسؤولية من بعد أبيه، مما ساعده على التكيُّف أكثر، وكذلك تتميز شخصيته بالقدرة على التحمُّل أكثر من الإناث، وتبرز لديه المسؤولية الفردية، لذا صاروا يُدركون حجم المسؤولية الملقاة على عاتقهم؛ مما يجعلهم يتوافقون مع أفراد أسرتهم، ويحاولون إثبات أنفسهم برعاية أخوتهم الصغار، وتحمُّل مسؤولياته الأخرى في الأسرة قدر المستطاع.

وتختلف نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة عشوري وآخرون (2009) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ما يخص مجموع الضغوط الثلاثة التالية للصدمات حسب متغير النوع.

الفرضية الثالثة: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة وفق متغير الفرع الدراسي.

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

الجدول (16) نتائج اختبار (ت ستيودنت) لدلالة الفروق بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة تبعاً لمتغير الفرع الدراسي

مقياس اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة	الفرع الدراسي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكلية	أدبي	31	87.29	12.122	98	0.283	0.774	غير دال
	علمي	69	88.06	12.701				

مناقشة الفرضية: من خلال الجدول (16) يُلاحظ أن قيمة (ت) في الدرجة الكلية قد بلغت (0.283)، وبلغت القيمة الاحتمالية (0.774)، وهي غير دالة إحصائياً عند

مستوى الدلالة (0.05)؛ وبالتالي تُقبل الفرضية الصفرية لأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة تُعزى إلى متغير الفرع الدراسي.

ويعزو الباحث ذلك إلى أنَّ الطلبة المراهقون باختلاف تخصُّصهم الدراسي يعيشون صدمة فقدان الأب، وأنَّ المراهق لديه إدراك للعطاء، وإدراك للمسؤولية، مما ساعده على التكيُّف أكثر، وزاد من قدرته على تحمل الخبرات الصادمة التي مر بها، وكذلك تتميز شخصيته بالقدرة على التحمُّل، وتبرز لديه المسؤولية الفردية، لذا صاروا يُدركون حجم المسؤولية الملقاة على عاتقهم؛ مما يجعلهم يتوافقون مع أفراد أسرتهم، ويحاولون إثبات أنفسهم برعاية أخوتهم الصغار، وتحمُّل مسؤولياته الأخرى في الأسرة قدر المستطاع.

كما يُعزى انعدام الفروق إلى أنَّ الطلبة باختلاف تخصُّصاتهم الدراسية تأثروا بالصدمة النفسية نتيجة أساليب التنشئة الأسرية التي تكون غير مناسبة أحياناً، مما يجعل الطلبة يشعرن بالضعف والعجز، ويؤدي ذلك إلى عدم قدرتهن على مواجهة الأحداث الصادمة والصعبة التي يواجهونها في الحياة، عكس المراهقين الذين يتاح لهم الدعم والمساندة، مما يعزز ثقتهم بأنفسهم، ويتيح لهم تحمل المسؤولية والإحساس بالثقة بالنفس، لذا يصبح الأفراد قادرون على المواجهة وتخطي ما يعترض طريقهم من أحداث صادمة.

ويُمكن تفسير ذلك بأنّ القدرة على مواجهة الخبرات الصادمة نفسياً تتأثر بالنمو الاجتماعي وبناء الشخصية الاجتماعية الفاعلة لدى الأبناء، وبالقيم والعادات السائدة في المجتمع، ولا يتأثر بالفرع الدراسي للطالب للمراهق.

وتختلف نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة عشوري وآخرون (2009) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الضغوط التالية للصدمات حسب متغير المستوى التعليمي.

الفرضية الرابعة: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي وفق متغير النوع.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمَّ حساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي، تعزى إلى متغير النوع، وذلك باستخدام اختبار ت ستيودنت (t–test)، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (17):

الجدول (17) نتائج اختبار (ت ستيودنت) لدلالة الفروق بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير النوع

أبعاد المقياس صعوبات التنظيم الانفعالي	متغير النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	القرار
البعد الأول: (عدم قبول الردود العاطفية)	ذكور	51	23.04	5.036	98	3.068	0.003	دالة عند (0.05)
	إناث	49	25.59	2.986				
البعد الثاني: (صعوبات الانخراط في الأهداف)	ذكور	51	19.10	4.337	98	2.627	0.010	دالة عند (0.05)
	إناث	49	21.02	2.780				
البعد الثالث: (صعوبات التحكم في الدافع)	ذكور	51	23.31	4.506	98	2.259	0.026	دالة عند (0.05)
	إناث	49	25.14	3.506				
البعد الرابع: (قلة الوعي العاطفي)	ذكور	51	23.49	4.880	98	3.273	0.001	دالة عند (0.05)
	إناث	49	26.18	3.120				
البعد الخامس: (محدودية الوصول إلى استراتيجيات تنظيم العاطفة)	ذكور	51	30.76	6.212	98	2.570	0.012	دالة عند (0.05)
	إناث	49	33.71	5.196				
البعد السادس: (نقص الوضوح العاطفي)	ذكور	51	19.06	4.277	98	2.564	0.012	دالة عند (0.05)
	إناث	49	20.92	2.790				
الدرجة الكلية	ذكور	51	138.76	26.350	98	3.079	0.003	دالة عند (0.05)
	إناث	49	152.57	17.399				

مناقشة الفرضية: من خلال الجدول (17) يُلاحظ أن قيمة (ت) قد بلغت (3.079)، وبلغت القيمة الاحتمالية (0.003)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05)؛ وبالتالي تُقبل الفرضية لأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي تُعزى إلى متغير النوع لصالح الطالبات الإناث.

وتعزى تلك الفروق إلى أساليب التنشئة الاجتماعية المتبعة مع الذكور والإناث، التي تدعم استقلالية الذكور ونضجه العاطفي والانفعالي عن طريق فرض القليل من القيود عليه، وتشجيعه على استطلاع واستكشاف البيئة الخارجية، وتشجيعه أكثر على تحقيق أهدافه، وتقبُّل ردوده الانفعالية أياً كانت، مما يجعله أكثر كفاية وثقة وتقديراً لذاته وقدرةً على مواجهة صعوبات التنظيم الانفعالي، بينما فرض الكثير من القيود على الإناث

يجعلهن أقل قدرة على اتخاذ القرارات، والتخطيط للأهداف المستقبلية، وأكثر اعتمادية على الآخرين من أفراد أسرتها، وأقل تقديراً لذاتهن، وأقل قدرةً على مواجهة صعوبات التنظيم الانفعالي. ويمكن القول إنَّ الثقافة السورية والعربية أعطت للذكور دوراً أقرب إلى الهيمنة، وتحمل مسؤوليات الحياة مقارنة بالإناث مما أدى إلى اختلاف التقييم الإدراكي للأحداث الضاغطة واعتياد الذكور على مواجهة المشكلات والتعامل معها بنجاح مقارنة بالإناث وساهم هذا بدوره في تمتعهم بمستوى من التنظيم الانفعالي أعلى من الإناث.

ويمكن تفسير ذلك الفروق في التنظيم الانفعالي بين الذكور والإناث في ضوء ما أشار إليه كوستا وزملاؤه (Costa, et al, 2001) بوجود توجهين أساسين في تفسير الفروق بين الجنسين في التنظيم الانفعالي، التوجه الأول والذي يتبنى وجهة النظر البيولوجية والتي تشير إلى وجود فروق فطرية في الانفعالات والمزاج بين الجنسين، وكذلك دور الإفرازات الهرمونية التي تؤثر بدورها على الاهتمامات والأنشطة والسلوك.

ويمكن أن تفسر وجهة النظر البيولوجية جزئياً انخفاض مستوى التنظيم الانفعالي عند الإناث "بأنها تعود إلى تمتعهن بمستوى مرتفع من الحساسية العاطفية، إضافة إلى التغيرات الهرمونية التي يتعرضن لها والإفرازات الغددية التي تجعلهن أكثر عصبية وقلقاً في بعض الأحيان" (Linehan, 1993, 14).

يضاف إلى ما سبق ما تتعرض له الإناث في هذه المرحلة من ضغوط اجتماعية تفوق تلك التي يتعرض لها الذكور، وغالباً ما ترتبط هذه الضغوط بموضوعات كالزواج، وإيجاد العمل المناسب، والقدرة الحرة على اتخاذ القرارات المصيرية في الحياة.

والتوجه الثاني يتضمن وجهة نظر علم النفس الاجتماعي والذي يشير إلى أنَّ الفروق في مستوى التنظيم الانفعالي يعود إلى الفروق الثقافية في أساليب التنشئة الاجتماعية التي تحدد قواعد السلوك المناسب والمتوقع للذكور والإناث (Costa, et al, 2001, 323- 324).

وتختلف نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة جراتز و رومير Gratz & Roemer (2004) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق بين النوعين في صعوبات التنظيم الانفعالي.

الفرضية الخامسة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي وفق متغير الفرع الدراسي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمَّ حساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي، تعزى إلى متغير الفرع الدراسي (أدبي، نظري)، وذلك باستخدام اختبار ت ستيودنت (t–test)، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (18):

الجدول (18) نتائج اختبار (ت ستيودنت) لدلالة الفروق بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي تبعاً لمتغير الفرع الدراسي

أبعاد المقياس صعوبات التنظيم الانفعالي	متغير الفرع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	القرار
البعد الأول: (عدم قبول الردود العاطفية)	أدبي	31	24.71	4.330	98	0.647	0.519	غير دالة
	علمي	69	24.10	4.353				
البعد الثاني: (صعوبات الانخراط في الأهداف)	أدبي	31	20.19	3.745	98	0.272	0.786	غير دالة
	علمي	69	19.97	3.800				
البعد الثالث: (صعوبات التحكم في الدافع)	أدبي	31	24.45	3.863	98	0.390	0.697	غير دالة
	علمي	69	24.10	4.267				
البعد الرابع: (قلة الوعي العاطفي)	أدبي	31	24.29	3.866	98	0.807	0.422	غير دالة
	علمي	69	25.04	4.503				
البعد الخامس: (محدودية الوصول إلى استراتيجيات تنظيم العاطفة)	أدبي	31	32.94	5.639	98	0.823	0.412	غير دالة
	علمي	69	31.88	6.021				
البعد السادس: (نقص الوضوح العاطفي)	أدبي	31	19.68	3.945	98	0.524	0.601	غير دالة
	علمي	69	20.10	3.647				
الدرجة الكلية	أدبي	31	146.26	22.208	98	0.208	0.836	غير دالة
	علمي	69	145.20	24.006				

مناقشة الفرضية: من خلال الجدول (18) يُلاحظ أن قيمة (ت) قد بلغت (0.208)، وبلغت القيمة الاحتمالية (0.836)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)؛ وبالتالي تُرفض الفرضية لأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي تُعزى إلى متغير الفرع الدراسي.

وتعزى هذه النتيجة إلى أنَّ مفهوم التنظيم الانفعالي يتضمن قدرة المراهق على تحديد وفهم وقبول التجارب العاطفية، والسيطرة على السلوكيات الاندفاعية عندما تكون محزنة، وتعديل الاستجابات العاطفية بمرونة حسب الحالة الموضعية باختلاف فرعهم الدراسية (Cole, et al, 1994; Linehan, 1993;). ولكن هذه القدرات تزداد مع تقدُّم المراهق في العمر (Orgeta, 2009). ومع ذلك، تحدث صعوبات في تنظيم المشاعر عبر العمر الافتراضي لدى الطلبة المراهقين باختلاف فرعهم الدراسية.

كما تعزى تلك النتيجة إلى طبيعة مرحلة التعليم الثانوي، والتقارب الاجتماعي والثقافي لدى طلبة التعليم الثانوي من كلا الاختصاصين، وظروف الدراسة التي يتعرض لها الطلبة من خلالها للعديد من الأحداث الضاغطة والمواقف والخبرات الانفعالية المتنوّعة، مما يحتم عليهم أنَّ يجربوا العديد من الطرائق للتعامل مع صعوبات التنظيم الانفعالي. ويعيش الطلبة في كلا الاختصاصين الدراسيين الأدبي والعلمي ظروفاً متشابهة، ويتعرضون إلى المواقف الاجتماعية والانفعالية ذاتها ضمن الثقافة والبيئة السورية.

. مقترحات البحث

بناءً على نتائج البحث توصَّلت إلى المقترحات الآتية:

1) ضرورة تخصيص برامج دعم نفسي للمراهقين الذين تعرضوا لصدمات نفسية، ومساعدتهم على إعادة تشكيل إستراتيجيات التنظيم الانفعالي لديهم.
2) الاستفادة من نتائج البحث الحالي في مجال الانفعال ونقص التعبير عن المشاعر كجانب وقائي من خلال إعداد نشرات إرشادية للطلاب للمعلمين في مدارس أبناء الشهداء؛ للتعرف على كيفية مساعدة الطلاب المراهقين ذوي صعوبات التنظيم الانفعالي على ضبط انفعالاتهم وإدارتها.
3) العمل على زيادة الأنشطة الاجتماعية والتربوية والثقافية في المدرسة التي تدعم التنظيم الانفعالي لدى الطلبة وتعززه، وتشجع اندماج الطلبة وتعاونهم مع بعضهم البعض، وبالتالي انخفاض مستوى الصدمة النفسية لديهم.
4) ضرورة تخصيص برامج دعم نفسي للمراهقين الذين تعرضوا لصدمات نفسية، ومساعدتهم على إعادة تشكيل مهارات التنظيم الانفعالي ومفهوم الذات لديهم.

قائمة المراجع

. المراجع العربية:

- بدرية، علي؛ العاسمي، رياض. (2018). التنظيم الانفعالي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة السويداء. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد (40)، العدد (3)، اللاذقية، ص. ص: 61- 86.
- بوسعيد، سعاد. (2016). *التحكم في الفكر وتنظيم الانفعال كمنبئات بظهور الاكتئاب لدى الطلبة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرياح ورقلة، ص:94.
- جروان، ولاء فوزي. (2019). *استراتيجيات التنظيم الانفعالي كمؤشر للعلاقة بين الكفاءة الذاتية والالتزام الصحي لدى عينة من المسنين المصابين بالسكري في محافظة دمشق*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- الحمادي، أنور. (2015). خلاصة الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطّرابات العقلية DSM-5. بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.
- خصاونة، آمنة حكمت.(2020). التنظيم الانفعالي وعلاقته بالتفكير الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*. مج: 11. عدد:30. ص.ص: 30-46، القدس.
- خميس، أحمد. (2008). اضطّراب الضغوط التالية للصدمة وسبل المواجهة. رسالة ماجستير غير منشورة، غزة، فلسطين.
- سعدي، ريما. (2017). اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى عينة من المراهقين النازحين: دراسة ميدانية في منطقة مصياف. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية – سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية*، المجلد (39)، العدد (6)، سورية، ص. ص: 31- 43.
- السعدي، فاطمة ذياب؛ كنين، شيماء فاضل. (2019). نمو ما بعد الصدمة لدى طلبة أبناء شهداء ضحايا الإرهاب. *مركز البحوث النفسية*، المجلد (30)، العدد (4)، جامعة البصرة، العراق، ص. ص: 303- 348.

- سلوم، هناء عباس. (2015). *استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بحل المشكلات دراسة مقارنة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية وطلاب الجامعة بمدينة دمشق*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
- سيد، الحسين حسن. (2019). الاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعال وعلاقتها بالهناء الذاتي الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، عدد (11)، ص.ص: 71-116، السعودية.
- الشرع، براءة. (2021). *الشفقة بالذات كمؤشر للعلاقة بين الغضب والتنظيم الانفعالي لدى عينة من المتعثرين دراسياً في مدينة درعا*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
- الشيخ، منال حسن. (2010). اضطراب الضغوط التالية للصدمة النفسية عند الإناث اللواتي تعرضن لحادثة غرق جماعية. بحث قيد النشر، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، دمشق، سورية.
- عباس، محمد؛ نوفل، محمد؛ العبسي، محمد؛ أبو عواد، فريال. (2007). مدخل إلى منهاج البحث في التربية وعلم النفس. ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عز الدين، رزان. (2019). اضطراب ضغط ما بعد الصدمة و علاقته بالصحة النفسية لدى الأطفال في محافظة ريف دمشق. *مجلة الآداب*، مج. 2019، ع. 128 (sup)، ص ص. 377-408.
- عشوري، مصطفى؛ خياطي، مصطفى؛ قهار، صبرنية؛ خلال، نبيلة. (2009). الاضطّرابات التالية للصدمات في الجزائر. *مجلة الثقافة النفسية*، عدد (27)، مجلد (20)، مركز الدراسات النفسية والجسدية، طرابلس، لبنان.
- عطاالله، مصطفى خليل محمود. (2019). اليقظة العقلية كمتغير وسيط بين صعوبات التنظيم الانفعالي وخداع الذات. *إدارة البحوث والنشر العملي*، مجلد (35)، عدد (2)، جامعة أسيوط، مصر.
- عفانة، محمد جاسر زكي. (2018). *التنظيم الانفعالي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطنية بمحافظة غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

- العمار، يعقوب يوسف. (2010). اضطّرابات الضغوط التالية للصدمة النفسية الناتجة عن الحرب على العراق "دراسة تشخيصية على عينة من المهجرين العراقيين في مدينة دمشق". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
- غليوة، سهام علي عبد الغفار. (2018). استراتيجيات تنظيم الانفعال وعلاقتها ببعض الاضطرابات النفسية لدى المراهقين الموهوبين. *مجلة كلية التربية ببنبها*، مجلد (4)، عدد (116)، ص.ص:1-50، مصر.
- محزري، جبران. (2021). اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقته بقلق المستقبل لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدارس الحد الجنوبي دراسة بحثية بتعليم منطقة جازان. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، المجلد (37)، العدد (7)، مصر، ص. ص: 131- 165.
- محمود، حنان حسين .(2016). التنظيم الانفعالي والمعتقدات ما وراء المعرفية وعلاقتها بقلق الامتحان لدى عينة من طلاب المرحلة الجامعية. *مجلة العلوم التربوية*. مج: 11. عدد: 4. ص.ص: 70-117، مصر.
- مرعي، رزان زهدي كامل. (2019). *التنظيم الانفعالي وعلاقته بالقلق لدى طلبة جامعتي الاستقلال والقدس*. رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، جامعة القدس، فلسطين، ص:141.
- مصطفى، محمد عبد الرزاق مصطفى. (2019). فعالية برنامج إرشادي معرفي قائم على اليقظة العقلية في خفض مشكلات التنظيم الانفعالي وتحسين صورة الجسم لدى عينة من طلاب الجامعة المكفوفين. *المجلة التربوية*. عدد:62. ص.ص: 264-455 عين شمس: مصر. جامعة عين شمس.
- النابلسي، محمد أحمد. (1995). *نحو سيكولوجية عربية*. بيروت: دار الطليعة.
- النواسية، فاطمة عبد الرحيم. (2013). *الضغوط والأزمات النفسية وأساليب المساندة*. عمان: الأردن. دار المناهج للنشر والتوزيع.

. المراجع الأجنبية:

- Allen, N. B., & Sheeber, L. B. (2009). Adolescent emotional development and the emergence of depressive disorders. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- American Psychiatric Association. (2005). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 4 the Ed. Text rev. Washington, Dc. American psychiatric association, copyright with permission.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive theory of Moral Thought and Action. In: Handbook of Moral, Behavior and Development, Kurtines, WM and. *Erwitz J,* Vol. (I), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Beauchaine, T. P; Thayer, J. F. (2015). Heart rate variability as a transdiagnostic biomarker of psychopathology. *International Journal if Psychophysiology.* doi:10.1016/j.ijpsycho.2015.08.004.
- Cole, P. M; Michel, M. K; & Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. In N. A. Fox (Ed.), The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. *Monographs of the Society for Research in Child Development,* 59 (Serial No. 240), 73-100.
- Costa, P; Terracciano, A; Mccrae, R. (2001). Gender Differences in Personality Traits across Culture: robust and Surprising Findings. *Journal of Personality and Social Psychology,* 81(2), p. p: 322-331.

- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology,* 51, 171– 200.
- Crowell, S. E; Baucom, B. R; Yaptangco, M; Bride, D; Hsiao, R; McCauley, E; & Beauchaine, T. P. (2014). Emotion dysregulation and dyadic conflict in depressed and typical adolescents: evaluating concordance across psychophysiological and observational measures. *Biological Psychology.* doi:10.1016/j.biopsycho.2014.02.009.
- Dweck, C. S.& Elliott, E. S; (1998). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology,* 54, 5–12.
- Dweck, C. S; Leggett, E. L. (1988). A social–cognitive approach to motivation and personality. Psychological Review, 95, 256–273.
- Glaudia, R .(2015). *Emotion regulation an empirical investigation in female adloescent's with nonsuicidal*. University of Basel.
- Gratz, K; Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment,* Vol. 26, No. 1, March 2004.
- Gross, J .(2002). Emotion regulation: affective congnitive and social consequences. *Socity for Psycholopysiological Research*, Vol (39), 281-291.

- Gross, J. J. (2003). Emotion regulation and mental health. Clinical Psychology: Science and Practice, 2, 151–164.
- Gross, J.J., John, O.P., (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology,* 85. Pp: 348–362.
- Kaplan, H; Sadock, B. (2015). Synopsis of Psychiatry, behavioral science/clinical psychiatry, eight edition. Egypt: Mass Publishing Co.
- Kaufman, E. A; Cundiff, J. M; Crowell, S. E. (2015). The development, factor structure, and validation of the self-concept and identity measure (SCIM): A self-report assessment of clinical identity disturbance. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment,* 9, 122–133. doi:10.1007/s10862-014-9441-2.
- Kenrick, D. T. (1999). Social psychology. Boston, Allyn and Bacon Inc.
- Leblanc, L., (2020) *Mental Health Recovery: PTSD Guide*. Stratford, Canada
- Linehan, M. M. (1993). Cognitive–behavioral treatment of borderline personality disorder. New York: The Guilford Press.
- Mennin, D. S; Heimberg, R. G; Turk, C. L; & Fresco, D. M. (2002). Applying an emotion regulation framework to integrative approaches to generalized anxiety disorder. Clinical Psychology: Science and Practice, 9, 85–90.

- Orgeta, V. (2009). Specificity of age differences in emotion regulation. Aging & Mental Health, 13, 818– 826. d oi:10.1080/ 13607860902989661.
- Smith, R. (2017). *The potential effectiveness of self-compassion cognitive emotion regulation and mindfulness based stress reduction training as stress management strategies for teachers working in an international context.* University of Bath.
- Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent
  risk-taking. *Developmental Review,* 28, 78–106.
- Van Rheenen, T. E., Murray, G., and Rossell, S. L. (2015). Emotion regulation in bipolar disorder: profile and utility in predicting trait mania and depression propensity. Psychiatry Res. 225, 425–432. doi: 10.1016/j.psychres.2014.12.001.
- Young, Katherine. S; Sandman, Christina F; Craske, Michelle G. (2019). Positive and Negative Emotion Regulation in Adolescence: Links to Anxiety and Depression. *Brain Sci. 9*, 76; doi:10.3390/brainsci9040076.

قائمة الملاحق

الملحق رقم (2) مقياس اضطّراب ضغط ما بعد الصدمة

م.	المواقف	أبداً	قليلاً	أحياناً	كثيراً	كثيراً جداً
.1	تعرضت لموقف مخيف فيه تهديد لحياتي					
.2	تعرضت لموقف مخيف فيه تهديداً لحياة الآخرين					
.3	أشعر بالخوف الشديد من رؤية مواقف تذكرني بلحظة وفاة البابا الذي تعرضت له.					
.4	أشعر بالقلق والخوف على أفراد أسرتي					
.5	أشعر بالخوف من تكرار أحداث الحرب					
.6	أشعر بالتوتر والرجفة في أطرافي عندما أتذكَّر لحظة استشهاد البابا					
.7	تخطر ببالي باستمرار ذكريات الاستشهاد المؤلمة					
.8	أشعر وكأنَّ أحداث الاستشهاد تتكرَّر أمامي.					
.9	أحلم أحلاماً مزعجة تذكرني بلحظة استشهاد بابا					
.10	أرتعد في بعض الأحيان لأي صوت مرتفع أو مفاجئ لم يكن سابقاً					
.11	تنتابني حالات دوار (إغماء).					
.12	أجد صعوبة في التنفس.					
.13	أشعر بالضيق والانزعاج إذا صادفت أشياء وأحداث لها علاقة باستشهاد البابا.					
.14	أتجنب رؤية أشخاص يذكروني باستشهاد البابا لم يتم تجنبهم سابقاً كأصدقاؤه					

.15	أشعر بالميل إلي الابتعاد عن الناس منذ استشهاد البابا					
.16	أتصرف وكأن الآخرين لا يعنون لي شيئاً					
.17	ليس لي أهداف نحو المستقبل					
.18	لا أستطيع النوم مباشرة عند ذهابي إلى السرير					
.19	استيقظ بساعات مبكرة دون داع					
.20	استيقظ خلال الليل مرات عديدة					
.21	تنتابني نوبات من الغضب والصراخ لم تكن تنتابني سابقاً					
.22	لا أستطيع التركيز والانتباه في الحصة الدراسية					
.23	أتوقع حدوث أمر سيء وهو ما لم يكن سابقاً					
.24	أضطرب وأخاف عند سماع أصوات مرتفعة					
.25	متى بدأت تعاني من الأعراض المذكورة سابقاً					
.26	لا أعاني من الأعراض المذكورة					
.27	استمرت الأعراض من شهر إلى ثلاثة أشهر					
.28	استمرت الأعراض من ثلاثة أشهر إلى ستة أشهر					

الملحق رقم (2) مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي

م	البنود	خيارات الإجابة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1.	أنا واضح في مشاعري					
2.	أود الانتباه إلى ما أشعر به					
3.	لي تجربة في مشاعري الخارجة عن نطاق السيطرة					
4.	ليس لدي أي فكرة عما أشعر به					

.5	أجد صعوبة في فهم مشاعري					
.6	أنا منتبه إلى مشاعري					
.7	أنا أعرف بالضبط ما أشعر به					
.8	ما يهمني ما أشعر به					
.9	أنا في حيرة من أمري					
.10	عندما أكون مستاءً، أقر بمشاعري					
.11	عندما أكون مستاءً، أشعر بالغضب من نفسي بسبب ذلك الشعور					
.12	عندما أكون مستاءً، أشعر بالحرج لأنني شعرت بهذه الطريقة					
.13	عندما أكون مستاءً، أجد صعوبة في إنجاز العمل					
.14	عندما أكون مستاء، أصبح خارج نطاق السيطرة					
.15	عندما أكون مستاءً، أعتقد أنني سأبقى على هذا النحو لفترة طويلة					
.16	عندما أكون مستاء، أعتقد أنني سوف ينتهي شعوري بالاكتئاب جداً					
.17	عندما أكون مستاء، أعتقد أن مشاعري هي صحيحة ومهمة					
.18	عندما أكون مستاء، أجد صعوبة في التركيز على أشياء أخرى					
.19	عندما أكون مستاءً، أشعر أنني خارج عن السيطرة					
.20	عندما أكون مستاءً ، لا يزال بإمكاني إنجاز الأمور					
.21	عندما أكون مستاءً، أشعر بالخجل من نفسي بسبب ذلك الشعور					
.22	عندما أكون مستاءً، أعلم أنه يمكنني إيجاد طريقة لشعور أفضل في النهاية					
.23	عندما أكون مستاء، أشعر وكأنني أنا ضعيف					

.24	عندما أكون مستاء، وأنا أشعر أنني يمكن أن أُسيطر على السلوكيات الخاصة بي					
.25	عندما أكون مستاءً، أشعر بالذنب بسبب الشعور بهذه الطريقة					
.26	عندما أكون مستاءً، أجد صعوبة في التركيز					
.27	عندما أكون مستاءً، أجد صعوبة في التحكم في تصرفاتي					
.28	عندما أكون مستاءً، أعتقد أنه لا يوجد شيء يمكنني فعله لجعل نفسي أشعر بتحسن					
.29	عندما أكون مستاءً، أشعر بالغضب من نفسي لأشعر بهذه الطريقة					
.30	عندما أكون مستاءً، بدأت أشعر بسوء شديد في نفسي					
.31	عندما أكون مستاءً، أعتقد أن التعلق به هو كل ما يمكنني فعله					
.32	عندما أكون مستاءً، أفقد السيطرة على تصرفاتي					
.33	عندما أكون مستاءً، أجد صعوبة في التفكير في أي شيء آخر					
.34	عندما أكون مستاءً، أستغرق وقتًا لاكتشاف ما أشعر به حقاً					
.35	عندما أكون مستاءً، فإن الأمر يستغرق وقتاً طويلاً لأشعر بالتحسن					
.36	عندما أكون مستاءً، فإن مشاعري تشعر بالذهول					

درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا في كلية التربية لبعض مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهم

دراسة ميدانية في كلية التربية في جامعة تشرين

جنان حبيب الجاويش*

أ.د. محمد اسماعيل**

الملخص

هدف البحث تعرّف درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا في كلية التربية لمهارات الحياة والمهنة من مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهم، وبلغت العينة 74 طالباً وطالبة، واتبع المنّهج الوصفي واستخدم استبانة مهارات الحياة والمهنة من إعداد الباحثة، وأظهرت النتائج أن درجة امتلاك طلبة الماجستير لمهارات القرن الحادي والعشرين جاءت بدرجة مرتفعة وبمتوسط قدره (3.49)، إذ كانت درجة امتلاك الطلبة لمهارات (المرونة والتكيف)، و(الإنتاجية والمساءلة) بدرجة مرتفعة، ودرجة امتلاكهم لمهارات (المبادرة والتوجيه الذاتي)، و(المهارات الاجتماعية وقيم الثقافات المتعددة) بدرجة متوسطة، و(القيادة والمسؤولية) بدرجة منخفضة. وأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجة امتلاك طلبة الماجستير لمهارات الحياة والمهنة من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير التخصص العلمي في الإجازة. واقترح البحث دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في الخطط الدراسيّة في جميع المستويات، والتأكيد على التدريب على مهارات القرن الحادي والعشرين أثناء المرحلة الجامعية.

كلمات مفتاحية: مهارات القرن الحادي والعشرين.

* طالبة دكتوراه، في قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة البعث.

**أستاذ دكتور في قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة البعث.

The degree to which graduate students in the College of Education possess some skills of the twenty-first century from their point of view

Field study at the College of Education at Tishreen University

Jinan Habib Jawish*
Prof. Mohammed Ismail**

Abstrac

The objective of the research is to define the degree to which graduate students in the College of Education possesses life and profession skills from the twenty-first century skills from their point of view, and the sample reached 74 students. He followed the descriptive approach and used the life and profession skills questionnaire prepared by the researcher. The twenty-first came with a high score with an average of (3.49), as the degree of students 'possession of skills (flexibility and adaptability) and (productivity and accountability) was high, and the degree of their possession of skills (initiative and self-direction), and (social skills and multicultural values) with a medium degree. And (leadership and responsibility) with a low score. And that there are no statistically significant differences in the degree of masters students 'possession of life and profession skills from their point of view, depending on the scientific specialization variable in the degree. The research suggested integrating twenty-first century skills into study plans at all levels, and an emphasis on training on twenty-first century skills during the university level.

Key Words: Twenty-first Century Skills.

* PhD student, in the Department of Curriculum and Instruction, College of Education, Al-Baath University.

** Professor in the Department of Curriculum and Instruction, College of Education, Al-Baath University.

المقدمة:

ظل الإنسان على مدى العصور القريبة والبعيدة يراقب بيئته، ويكيّف نفسه فيها وفق ما لديه من مهارات وإمكانات، ثم ما لبث أن بدأ يفكّر في قلب الصّورة، فأخذ يوظّف مهاراته؛ ليبنيَ مجتمعه، ويزيدَ من إمكاناته، فقامتِ الحضارة تلو الحضارة، وكلّ حقبة تطلّبتِ التركيز على مهارات معيّنة، وفي وقتنا الحاضر في زمن الانفجارِ المعرفيّ أصبح امتلاك مهارات المستقبل هو التحدي الأكبر أمام العالم، فظهرت قضايا القرن الحادي والعشرين الأساسيّة التي بدورها وضعت قاعدة لمهارات هذا القرن اللازم إكسابها للجيل القادم؛ ليحقق رؤية وأهداف مجتمعه.

ويبدو أن مجتمعنا ينتقل بعيداً عن الاستهلاك السلبي، لقد أصبح الناس يرغبون في الإحساس أكثر بالمشاركة والانخراط في قضايا المجتمع، وشبكات العلاقات المختلفة، إذ إنهم يرغبون فطرياً في التفاعل والتواصل[17] ص135.

كما يُعد عصرنا الحالي عصر المعرفة والمنافسة الاقتصادية بين الدول، والحاجة إلى عمال يمتلكون مهارات تمكّنهم من العمل والحياة، والاعتماد في التواصل مع الآخرين على التقنيات الحديثة، وإلى امتلاك مهارات لحل المشكلات بطرائق إبداعية، كما يتطلب هذا العصر تعليم الطلاب المهارات التي يحتاجونها في الحياة والعمل في القرن الحادي والعشرين [29] ص90. إذ إن الكثير من الشركات تواجه صعوبة متزايدة في العثور على موظفين يمتلكون مهارات التفكير النقدي، وحلّ المشكلات، ومهارات الاتصال التي يحتاجون إليها في وظائفهم [12] ص129.

وإن العمل على إيجاد أشخاص فاعلين في المجتمع، ويمتلكون مهارات القرن الحادي والعشرين الكفيلة للعمل والتعايش فيه، يلزم أي نظام تعليميّ تطوير سياسة وأنظمة تعليمه وخاصة العالي منها، وأن يسعى إلى تحقيق التغيير الإيجابي الفعال لدى المتعلّمين ليس في الشكل فقط، وإنما يأخذ في الاعتبار التحديات والتغيرات التي فرضتها ثورة المعلومات والاتصالات، وماله من أثر على المعرفة أولاً وسوق العمل المحلي والدولي ثانياً؛ إذ يعيش طالب اليوم، في كلّ مكان من العالم تقريباً، في عصر التقانة

الذي لا تغيب عنه شبكة الاتصالات، وبرامج الإنترنت، إذ تؤدي التقانة الحديثة إلى انتشار التواصل بين الأفراد والمجتمعات، وتكوين العلاقات غير المنظمة. ونتيجة لذلك، تبدو خبرات طلاب اليوم مغايرة لخبراتنا المتينة في القراءة والكتابة، التي تكوّنت من بنى معرفية خطية وهرمية، كانت مقبولة عموماً، ومؤسسة في النّظم التربويّة التي وُضعت قبل أجيال عدّة، وشكلت إطار عمل لنظام التّعليم الحالي[17] ص90.

من هنا كانت مهارات القرن الحادي والعشرين من الاتّجاهات التي بدأت تنال اهتماماً من التربويين، وذلك بهدف دعم الطلاب في المراحل التّعليميّة المختلفة، وفي الحياة العمليّة؛ لكونها تساعد في تربية جيل من المفكرين والمتعلمين يفكّرون على نحو إبداعي لحل المشكلات، ويتشاركون مع الآخرين في البيت ومواقع العمل. إذ إنّ القدرة على التعلّم وابتكار أفكار جديدة هي قدرة جوهرية للقرن الحادي والعشرين[10] ص29.

فمهارات القرن الحادي والعشرين تشمل التفكير الإيجابي بالمواقف والمهارات العملية التي تمكّن الطلاب من التعلم. إنها توفر قوة الإطار التنظيمي للقيادة والتطوير المهني، وللتعليم والتعلم الذي يحفز الطلاب ويشركهم ويبني ثقتهم بأنفسهم كمتعلمين. وهذه المهارات أيضًا تسهم في إعداد الطلاب للابتكار وقيادة مؤسسات القرن الحادي والعشرين للمشاركة الفعالة في الحياة المدنية[23].

وتعد كلية التربية من أكثر المؤسسات اهتماماً بالمعرفة والبحث والتدريس والتطبيق بهدف إعداد المعلمين وتأهيلهم؛ لذا فإن الحديث ينصب حول دور كلية التربية في تفسير تلك التحولات والتغيرات والتكيف معها ومجاراتها، سواء كانت تحولات في التركيبة السكانية، أو الأكاديمية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو السياسية، وهي كلّها تحولات لا يمكن تجنبها أو تجاهلها لفهم وتوضيح صورة المستقبل، ولكي تحتفظ كلية التربية بمشروعيتها ودورها الريادي في عالم متغير ومتحول.

بناءً على ما سبق تتضح أهميّة مهارات القرن الحادي والعشرين كاتّجاه جديد لتطوير مهارات الطلاب الحالية والمستقبلية، وقد أصبحت الحاجة ملحّة إلى ذلك في إطار متطلّبات تربية القرن الحادي والعشرين التي تتطلّب إتقان المتعلّم لتلك المهارات.

مشكلة البحث:

إنّ أي نظام تعليميّ لا يستطيع أن ينجح في مقاومة الحاجة إلى التغيير وإصلاح ذاته عندما يتغير ويتطور وينمو كلّ شيء من حوله، وتظهر مستجدات وتحديات عالمية معاصرة؛ إلا بعد الإصلاح والمراجعة، وإعادة التفكير، والتنظيم، والتأهيل لمواجهة تلك المتغيرات، والمستجدات [30] ص15.

وقد أكّد المؤتمر الدوليّ لتقويم التّعليم (2018) [26] أهميّة دمج مهارات المستقبل في المناهج الدراسيّة للتعليم العام والجامعيّ؛ لأجل تعليم يهيّئ الجيل الجديد لوظائف المستقبل. كما أكّد مؤتمر التّعليم في الوطن العربي (2018)[13] ضرورة تصميم المناهج، وتطويرها بصورة معززة لمهارات القرن الحادي والعشرين، وأوصى مؤتمر التطوير التربويّ الأول (2019)[25] المنعقد في دمشق، بضرورة إدراج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج إعداد المعلم.

ويظهر تقرير اليونيسف (2017) [28] أنه يوجد طلب على العمال المهرة المجهزين بالمهارات الرقميّة الأكثر تطوراً، وذلك للتغلّب على المشكلات المعقّدة، وللتواصل مع الآخرين في سياقاتٍ تسودها مستوياتٌ عالية من التعاون. ويجد تقرير المجلس الثقافيّ البريطانيّ (2016)[11] أنه على النّظم التّعليميّة أن تهتم بتنشئة الشباب بمهارات القرن الحادي والعشرين التي هي المهارات الأساسيّة والكفاءات التي تتعلق بالعالم الذي يعيشون فيه وبالمستقبل. كما أكّد المنتدى الأكاديميّ (2014)[1] أنه لم يعد بالإمكان الاستمرار في تعليم المتعلّمين بنهج تعليميّ يعتمد على منحى تخصصيّ واحد، وإن التّعليم في عصر العولمة يحتاج إلى التّوافق مع الحياة في القرن الحادي والعشرين، إذ ينبغي إضافة مكونات في صلب المناهج التّعليميّة، والممارسات التربويّة لمساعدة الطلاب على تطوير بيئات العمل المستقبليّة[1] ص(22–25).

وعلى الرغم من أهميّة تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين للمتعلمين من خلال توفير الأنشطة والخبرات المتنوعة؛ فإن الواقع الحالي يؤكد وجود قصور وضعف مخرجات هذا التعلم، وعدم قدرة الطلاب والطالبات على الإفادة من الخبرات العملية

والدراسات النظرية، فقد أكّدت دراسة غيث (Ghaith, 2017)[16] ضرورة أنّ تدرك الجامعات أهميّة التركيز على مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلابها، وأوصت دراسة (التوبي؛ الفواعير، 2016) [6] بقيام الجامعات بدمج وتضمين مهارات ومعارف القرن الحادي والعشرين في برامجها، وإعادة تصميم برامجها؛ لتتناسب مع متطلبات وحاجات السوق المحلي، كما أوصت دراسة (المعلوف؛ الزبون؛ عناب، 2018)[5] بضرورة صياغة وتبنّي رؤية متجددة للجامعات، وتطوير المناهج الدراسيّة وطرائق التدريس فيها، لتتضمن العمل على تنمية مختلف المهارات التي يحتاج إليها الطالب الجامعيّ بعد تخرجه، وكذلك دراسة (Andra, 2016) [8] أكدت الحاجة إلى فحص وتصميم المناهج الدراسية، ونظريات التعلم ذات الصلة؛ لتحقيق نتائج التعلم المرغوبة.

وبرامج إعداد المعلم في كلية التربية أُسّست لتسهم بفاعلية في تأهيل الطالب وإكسابه الخبرات والمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التربويّة اللازمة له في العصر المتغير الذي يعيش فيه؛ ولذا فهي بحاجة لدراسة الواقع والتأكد من درجة امتلاك طلاب كلية التربية لمهارات القرن الحادي والعشرين إذ أكّدت دراسة (ملحم، 2017) [21] تدني مستوى امتلاك مهارات تكنولوجيا المعلومات ووسائل الإعلام وهي من المهارات الأساسيّة من مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلبة كلية التربية، كما وجدت دراسة (Andra, 2016) [8] تراجع نتائج التعلم المرغوبة في التعليم العالي.

وتأكيداً على أهميّة معرفة آراء المتعلّمين حول بيئات التعلم التي يتعرضون لها، وخاصة أن معرفة هذه الآراء تعد من الأهداف الوجدانية المهمة التي تؤثر في عملية التعلم.

ونتيجة لعدم وجود دراسات تناولت مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب الجامعات بعامة، وطلاب كلية التربية في جامعة تشرين بخاصة على المستوى المحلي، وكون طلبة الماجستير أنهوا دراستهم في الإجازة الجامعية، وهم على هذا النحو في وضع جيد للتعبير عن آرائهم فيما يتعلق بفعالية هذا البحث في إعدادهم للتوظيف من خلال توفير المهارات اللازمة، فإن يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا في كلية التربية لبعض مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهم؟ ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما درجة امتلاك طلبة الماجستير في كلية التربية في جامعة تشرين لمهارات الحياة والمهنة من مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهم؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات الطلبة من وجهة نظرهم نحو درجة امتلاكهم مهارات الحياة والمهنة من مهارات القرن الحادي والعشرين تبعاً لمتغير التخصص العلمي في الإجازة؟

أهداف البحث: قد يفيد البحث في المجالات الآتية:

1. تعرّف درجة امتلاك طلبة الماجستير في كلية التربية في جامعة تشرين لمهارات الحياة والمهنة من مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهم.
2. دراسة الفروق في درجة امتلاك طلبة الماجستير في كلية التربية في جامعة تشرين لمهارات الحياة والمهنة من مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير التخصص العلمي في الإجازة لتقرير ما إذا كانت دالة أم لا.

أهميّة البحث

- توفر مؤشرات عن أهم المهارات المتوفرة في خريجي كلية التربية في جامعة تشرين.
- تساعد صانعي القرار في معرفة صدق مخرجات التخصص الجامعيّ.
- الوقوف على نقاط القوة في مهارات القرن الحادي والعشرين التي يمتلكها الطلاب لدعمها ومعرفة نقاط الضعف والعمل على تعديلها وتحسينها.
- نتائج هذه البحث ستكون مفيدة إذا ما تم استخدامها في تخطيط وتنفيذ وتعديل برامج تأهيل المعلمين في كليات التربية السورية.
- يمثل البحث استجابة لتوصية مؤتمرات عدّة، وأهمها: مؤتمر التطوير التربويّ المنعقد في دمشق (2019).

حدود البحث

- **الحدود المكانية:** كلية التربية في جامعة تشرين.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2020/2019
- **الحدود العلمية:** اقتصر البحث على (مهارات الحياة والمهنة) فقط من مهارات القرن الحادي والعشرين؛ وذلك لأهميتها في إعداد الطلبة لمهنهم المستقبلية قبل الخدمة.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

- **مهارات القرن الحادي والعشرين:** ويعرفها [27] ص176: بأنها المهارات التي يحتاجها الطلاب للنجاح في المدرسة والعمل والحياة وتتكون من مهارات التعلّم والإبداع (التفكير النّاقد وحلّ المشكلة، الاتصالات والتعاون، الابتكار والإبداع)، ومهارات الثقافة الرقميّة (الثقافة المعلوماتيّة، الثقافة الإعلاميّة، ثقافة تقنيّة المعلومات والاتّصال)، ومهارات الحياة والمهنة (المرونة والتّكيّف، المبادرة والتوجيه الذاتيّ، التفاعل الاجتماعيّ والتفاعل عبر الثقافات، الإنتاجية والمساءلة، القيادة والمسؤوليّة).
- **مهارات الحياة والمهنة:** وهي مجموعة سلوكات ضرورية للحياة والعمل في ظل القرن الحادي والعشرين تحتاج مهارات المرونة والقابلية للتّكيّف، والمبادرة والتوجيه الذاتي، والمهارات الاجتماعية ومهارات الثقافات المتعددة، والإنتاجية والمساءلة، والقيادة والمسؤولية [27] ص74.
- **وتعرّف إجرائياً:** بأنّها: مجموعة من سلوكات التعلّم النّاجح في القرن الحادي والعشرين تحتاج مهارات المرونة والقابلية للتّكيّف، والمبادرة والتوجيه الذاتي، والمهارات الاجتماعية، ومهارات الثقافات المتعددة، والإنتاجية والمساءلة، والقيادة والمسؤولية لضمان تحقيقها، التي يمكن قياسها من خلال استبانة مهارات الحياة والمهنة، ويحكم على درجة توفرها لدى طلبة الماجستير في جامعة تشرين من خلال ما يأتي: (من1–1.8) غير متوفرّ أبداً،

و(1.8–2.6) متوفّر بدرجة نادراً، (2.6– 3.4) متوفّر بدرجة أحياناً، و(3.4– 4.2) متوفّر بدرجة غالباً، و(4.2–5) متوفّر بدرجة دائماً.

الإطار النّظريّ:

أصبح التنبؤ بمهارات المستقبل في وقتنا الحاضر، في زمن الانفجار المعرفي، هو التحدي الأكبر أمام العالم فظهرت قضايا القرن الحادي والعشرين الأساسية، التي بدورها وضعت قاعدة للتنبؤ بمهارات القرن الحادي والعشرين الواجب إكسابها للجيل القادم ليحقق رؤية وأهداف مجتمعه. فالعصر يتطلب ترتيب الأولويات والتركيز على مهاراته.

مفهوم مهارات القرن الحادي والعشرين:

يشير مصطلح مهارات القرن الحادي والعشرين إلى مجموعة واسعة من المعارف، والمهارات، وعادات العمل، والسمات الشخصية التي يعتقد المعلمون، وأساتذة الجامعات، وأرباب العمل وغيرهم أنها مهمة للنجاح في عالم اليوم، ولا سيما في البرامج الجماعية والمهن المعاصرة وأماكن العمل. وبصفة عامة، يمكن تطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين في جميع المجالات الدراسية، وفي جميع البيئات التعليمية والوظيفية والمدنية طوال حياة الطالب [7] ص37، ومصطلح مهارات القرن الحادي والعشرين هو تعبير شامل عن المعرفة والمهارات والتصرفات التي ينظر إليها على أنها المتطلبات الأساسية للنجاح في مكان العمل العالمي في المستقبل [15].

ويختلف القرن الحادي والعشرون تمامًا عن القرن العشرين في القدرات التي يحتاجها الناس للعمل والمواطنة وتحقيق الذات. تختلف مهارات القرن الحادي والعشرين عن مهارات القرن العشرين بسبب ظهور تقنيات معلومات واتصالات معقدة للغاية [14].

وليست المسألة هي ضروب تعلّم قديمة في مقابل ضروب تعلّم جديدة، وإنما هي مسألة تحقيق تكامل دقيق بين الضروب القديمة والجديدة لتغيير الواقع الدراسي الجامعي تفضي إلى تخريج طلاب مستعدين للحياة والعمل فيها.

تصنيف مهارات القرن الحادي والعشرين:

تحيط بالموضوعات الجوهرية والموضوعات البينية للقرن الحادي والعشرين ثلاث مجموعات من المهارات المطلوبة بإلحاح في القرن الحادي والعشرين، هذه المهارات هي:

- مهارات التعلم والإبداع: التي تشمل: التفكير الناقد وحل المشكلة، والاتصال والتشارك، والابتكار والإبداع.
- مهارات المعلومات والإعلام والتقنية: التي تشمل: الثقافة المعلوماتية، والثقافة الإعلامية، وثقافة تقنية المعلومات والاتصال.
- مهارات الحياة والمهنة : وتشمل: المرونة والقابلية للتّكيّف، المبادرة والتوجيه الذاتي، والمهارات الاجتماعية ومهارات الثقافات المتعددة، والإنتاجية والمساءلة، والقيادة والمسؤولية [27] ص (65-74).

وبما أن البحث تناول مهارات الحياة والمهنة، فسيتم التعرض لها بشيء من التفصيل كما يأتي:

مهارات الحياة والمهنة: وهي:

- مهارة المرونة والتكيف: إذ تجبرنا السرعة الكبيرة للتغير التقني على التكيف مع الطرائق الحديثة للاتصال والتعلم والعمل والحياة، ويمكن تعلم مهارات المرونة والتكيف بالعمل على مشاريع تزداد تعقيداً بالتدرج وتتحدى الطلاب لتغيير طريقتهم في العمل، والتكيف مع التطورات الجديدة.
- المبادرة والتوجيه الذاتي: إذ يمثل توفير المستوى المناسب من الحرية لكل طالب ليمارس التوجيه الذاتي والمبادرة، تحدياً للمعلمين، وتوفر نشاطات مثل التمثيل المسرحي، ولعب الدور، والتمهن (التدريب على مهنة معينة)، وممارسة عمل ميداني، جميعها تخلق فرصاً لذلك [29] ص93. إلا أنه يجب تعليم الطلاب أن الانخراط في التوجيه الذاتي ينطوي على مخاطر ارتكاب الأخطاء وحتى الفشل في بعض الأحيان [19].
- التفاعل الاجتماعي والتفاعل متعدد الثقافات: يجب أن يتضمن التدريس والتعلم دائمًا الحب واحترام جميع الطلاب والأسر من ثقافات متنوعة [23].

- الإنتاجية والمساءلة: مع تزايد الطلب على العاملين والمتعلمين المنتجين في قطاع الأعمال والتعلم، تبرز الحاجة إلى هاتين المهارتين لجميع الطلاب، وتعمل أدوات العمل المعرفي والتقنية على تعزيز الإنتاجية الشخصية وتيسير عبء المساءلة المتعلقة بمتابعة العمل والمشاركة فيه بحيث يدير الطلاب العمل ويبرزوا نتائجه [29] ص94.
- القيادة والمسؤولية: إن ملء دور القيادة يحمل في طياته المسؤولية تجاه الآخرين ، ليس فقط لممارسة تأثير مقصود لتوجيه وتنظيم كيفية القيام بالأنشطة بشكل مكتمل، ولكن أيضًا لتسهيل تلك الأنشطة والعلاقات في العمل الذي يعزز الانسجام في العلاقات في مكان العمل، وزيادة الفعالية والكفاءة والإنتاجية[19] ويقدم نموذج لعب الأدوار (تقسيم العمل بين أعضاء فريق المشروع، وتوزيع المهام حسب نقاط قوة كلّ عضو، ومساهمتهم في مخرجات مبتكرة ومن ثم انتقال كلّ عضو إلى مشروع آخر مع مجموعة مختلفة) للطلاب نمطاً قوياً من التعلم يُمكّنهم من تحمل المسؤولية وممارسة القيادة، وهي مهارات مهمة لموظف المستقبل [29] ص94.

إذ إن بيئات الحياة والعمل في القرن الحادي والعشرين معقدة وتنافسية للغاية لدرجة أن الطلاب بحاجة إلى أكثر بكثير من مجرد مهارات التفكير البسيطة، وفهم معرفة المحتوى. بالإضافة إلى "المعلومات، مطلوبٌ من الطلاب أن يولوا اهتمامًا شديدًا لتطوير المهارات الحياتية والوظيفية الملائمة.

دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم:

إن متطلبات القرن الحادي والعشرين تحتم تهيئة الفرد، وبالتالي المجتمع لحقائق ومفاهيم، ومتغيرات وتفاعلات جديدة، وإطار قيمي يختلف جذرياً عن مقومات حياتنا المعاصرة، نظراً لأن عالمنا المعاصر يموج بألوان وأنواع عديدة ومعقدة من التحديات والصراعات، التي تؤثر في جميع جوانب الحياة في العالم أجمع سواء العالم المتقدم أو الذي يحاول أن يلحق به عن طريق التقدم ويسمى العالم النامي أو شبه المتقدم. وعالمنا العربي والمحلي جزء لا يتجزأ من هذا، لذلك كان لزاماً علينا فهم واستيعاب المتغيرات العالمية وما يحدث من ظواهر عالمية وما ينتج عنها من قضايا عالمية تهم العالم أجمع بحكم ما يعرف بالعولمة أو الكونية أو الكوكبة نظراً لحدوث الثورة المعرفية وازدياد وتيرتها في القرن

الحادي والعشرين وارتباط ذلك بتطور الثورة التكنولوجية الثالثة أو ثورة الاتصالات ومن ارتبط بها من تغيرات عديدة أثرت في جميع جوانب الحياة السياسية والاقتصادية، والاجتماعية، والفكرية، والأيديولوجية إلى آخر بقية الجوانب [24] ص65-66.

إن الحاجة قائمة الآن إلى مناهج معتمدة على مزيج من طرائق التعلم هذه مع أساليب تدريس مباشرة لبناء المعرفة والفهم والإبداع ومهارات أخرى للقرن الحادي والعشرين.

إن أحد الأهداف المعقولة لأغلب نظم التعلم للانتقال من نموذج القرن العشرين إلى نموذج القرن الحادي والعشرين، ربما يكون تخصيص (50%) من الوقت لنشاطات الاستنباط والتصميم ومشاريع التعلم التعاوني و(50%) من الوقت يخصص لطرائق التدريس التقليدية المباشرة. إذا تحقق هذا الهدف، فإن المزيد من التدريس المباشر سيحدث في سياق الأسئلة والمشكلة التي تثار في مشاريع التعلم وينبغي تناولها من قبل الطلاب مما يمكّنهم من تحقيق التقدم في تنفيذ مشاريعهم يحقق الدرس الذي ينفذ بهذه الطريقة ارتباطاً أكبر بحياة الطلاب، ومن المحتمل أن يتم تذكره من قبلهم.

إن تصميم وتنظيم تسلسل نشاطات محفّزة للمشاركة بحيث تقابل معايير التعلم، وتعمق الفهم على نحو متزايد، وتساعد على بناء مهارات القرن الحادي والعشرين في أثناء تقدم الطالب في التعلم المدرسي، سوف يكون تحدياً للعديد من نظم التعلم، ولحسن الحظ، يتنامى عدد المكتبات الإلكترونية والمستودعات التي تحوي ثروة من مشاريع التعلم الفعّالة على الإنترنت، مما يساعد على تطوير هذا النوع من مشاريع تعلم ثانوية متعددة، أو منهج مبني على وحدة دراسية[27] ص136-137.

ومن أجل جعل مهارات القرن الحادي والعشرين ذات جدوى ومعنى لطلاب معيّنين، فإن المفتاح لذلك هو تحويلها إلى تطبيقات ملموسة، ترتبط بكلٍّ من أنماط القياس ومحتوى المنهاج. ويعد دمج هذه المهارات العميقة في إعداد خريطة المنهاج طريقة طبيعية لضمان تطورها الحقيقي لدى الطلاب[17] ص36.

إن تغيير أنماط القياس والمهارات هو نوع آخر من التحديث يختلف عن تعديل المحتوى، فهذه العناصر يعتمد بعضها على بعض عند تصميم المنهاج، لكنها في الوقت نفسه مختلفة تماماً، فإنّ اتخاذ قرارات تتعلق بمحتوى المناهج سيحتاج إلى مناظرات ومناقشات مدروسة [17] ص38.

إن المشرفين على التعليم في جميع المستويات، خاصة في التعليم العالي، يجب أن ينضموا إلى حركة التعليم في القرن الحادي والعشرين؛ لمساعدة جميع الطلاب على أن يصبحوا مواطنين وقوى عاملة مهيئة جيداً وستنجح في عالم الغد مدفوعة بالتفكير النقدي والتواصل والتعاون والإبداع، والمرونة والقابلية للتّكيّف، المبادرة والتوجيه الذاتي، والمهارات الاجتماعية ومهارات الثقافات المتعددة، والإنتاجية والمساءلة، والقيادة والمسؤولية وتدعمها التكنولوجيا الرقمية.

إذ يبحث أصحاب العمل بنشاط عن خريجين لا يتمتعون بالحيلة والقدرة على التكيف فحسب، بل يمكّنهم أيضًا التحلي بالمرونة ولديهم القدرة على التكيف مع الظروف والبيئات المتغيرة والترحيب بالأفكار والطرائق الجديدة وإتمام المهام.

دراسات سابقة:

1. دراسات عربية

- **دراسة البحراوي (2015)** [3] في السعوديّة، بعنوان: معايير الأداء المهني اللازمة للطلاب المعلمين في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

هدفت التعرّف على درجة امتلاك الطلاب المعلمين لمعايير الأداء المهني في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وبلغت العينة 179 طالباً وطالبةً، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على الاستبانة، وقد أظهرت النتائج بأن معايير الأداء المهني المطلوب توفرها لدى الطلاب المعلمين في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين المتعلقة بكل من (التفكير النّاقد وحلّ المشكلات، الإبداع والابتكار– التعاون والعمل في فريق– التعلّم المعتمد على الذات) جاءت جميعها بدرجة عالية من وجهة نظر أفراد عينة

البحث. ومعايير الأداء المهني الواجب توفرها لدى الطلاب المعلمين في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين المتعلقة بالحوسبة ونقل المعلومات جاءت بدرجة متوسطة. ووجود فروق دالة إحصائياً في آراء أفراد عينة البحث حول محاور الاستبانة ككل وفقاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، ووفقاً لمتغير التخصص لصالح متخصصي الشريعة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في آراء أفراد عينة البحث حول الدرجة الكلية وفقاً لمتغير المستوى الدراسي.

- **دراسة التوبي والفواعير (2016) [6]** في عُمان، بعنوان: دور مؤسسات التّعليم العالي في سلطنة عُمان في إكساب خريجيها مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين.

هدفت إلى تحديد دور مؤسسات التّعليم العالي في سلطنة عُمان في إكساب خريجيها مهارات ومعارف القرن الحادي والعشرين. وقد بلغت العينة (70) طالباً وطالبة من طلبة التأهيل التربويّ الملتحقين في جامعة نزوى، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وتمّ اعداد استبانة مهارات القرن الحادي والعشرين من قبل الباحثان، وقد أظهرت النتائج أن دور مؤسسات التّعليم العالي في سلطنة عُمان في إكساب خريجيها مهارات ومعارف القرن الحادي والعشرين كان متوسطاً. وأن أكبر دور لها كان في المهارات الحياتية والوظيفية، يليه مهارات تكنولوجيا المعلومات والإعلام. أما أقل دور لها كان في المهارات العامة (كالوعي بقضايا العالم المحيط، والثقافة الصحية والبيئية، وثقافة المواطنة وريادة الأعمال، يليها مهارات التعلّم والابتكار). ولم يكن هناك فروق دالة إحصائياً في دور مؤسسات التّعليم العالي في إكساب خريجيها مهارات ومعارف القرن الحادي والعشرين وفقاً للجامعة التي تخرج منها الطالب.

- **دراسة الحربي والجبر (2016) [4]** في السعودية، بعنوان: وعي معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في محافظة الرس بمهارات المتعلمين للقرن الحادي والعشرين.

هدفت التعرف على مستوى وعي معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية بمهارات المتعلّمين للقرن الحادي والعشرين في محافظة الرس بالمملكة العربية السعوديّة، واتبعت المنهج الوصفي، وبلغت العينة (54) معلماً للعلوم، واستخدمت الاستبانة، وأظهرت النتائج

أن مستوى وعي معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمهارات القرن الحادي والعشرين كان عالياً، كما وأظهرت انخفاضاً في مستوى وعي معلمي العلوم بمهارات التفكير عن المتوسط العام لمهارات القرن الحادي والعشرين، وأظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى وعي معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية تبعاً للخبرة في مجال التدريب.

- **دراسة بعطوط (2017)[9]** في السعودية، بعنوان: مدى اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر خريجي وخريجات قسم التربية الفنية بجامعة طيبة.

هدفت تعرّف مدى اكتساب الخريجين والخريجات من جامعة طيبة بكلية التربية الفنية لمهارات القرن الحادي والعشرين، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وتمّ استخدام الاستبيان كأداة للدراسة، طبقت على عينة (71) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أن درجة اكتساب الطلاب والطالبات للمهارات على النحو الآتي: (الاتصال والتواصل، الإدارة الذاتية التفكير الأكاديمية التخصصية) بدرجة غالباً، (التكنولوجيا) بدرجة أحياناً وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير المؤهل الدراسي.

- **دراسة ملحم (2017)**[21] في فلسطين، بعنوان: درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر التكنولوجيا للمرحلة الأساسية العليا ودرجة امتلاك الطلبة لتلك المهارات.

هدفت إلى تحديد درجة توفر مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر التّكنولوجيا للمرحلة الأساسيّة العليا في محافظة طولكرم، ودرجة امتلاك الطّلبة لتلك المهارات، اتبعت المنهج الوصفي، وكانت العينة عشوائية طبقية مكونة من (346) طالباً وطالبة. وتم استخدام أداة لتحليل المحتوى في ضوء مهارات مؤسسة الشّراكة للقرن الحادي والعشرين ومؤشراتها، واستخدمت استبانة لقياس امتلاك الطّلبة لمهارات القرن الحادي والعشرين. وأظهرت النتائج إلى أن نسبة مهارات الحياة والعمل بلغت (46.4%) من النّسبة الكليّة من المهارات، ونسبة مهارات التّعلم والابتكار قد بلغت (35.7%)، ونسبة مهارات تكنولوجيا المعلومات ووسائل الإعلام قد بلغت (17.9%)، وأن بعض المؤشرات التّابعة للمهارات لم تُظهر بشكل مباشر في مقرر التكّنولوجيا. كما وتشير النتائج إلى أن درجة

امتلاك طلبة الصف العاشر لمهارات التعلم والابتكار كانت كبيرة بلغت (78.1%)، وأن امتلاك الطّلبة لمهارات تكنولوجيا المعلومات ووسائل الاتصال كانت كبيرة جداً بلغت (81.1%)، أما بالنسبة لامتلاك الطّلبة لمهارات الحياة والمهنة كانت كبيرة جداً بلغت(80.4%).

- **دراسة المعلوف والزبون وعناب (2018)[5]** في الأردن، بعنوان: تصورات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنيّة للمهارات التي يفضل أن يمتلكها الطالب الجامعيّ في القرن الحادي والعشرين.

هدفت التعرّف إلى تصورات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنيّة للمهارات التي يفضل أن يمتلكها الطالب الجامعيّ في القرن الحادي والعشرين، وقد بلغت العينة (250) عضواً، واتبعت المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة بحث، وأظهرت النتائج أن تصور عينة البحث للمهارات التي يفضل أن يمتلكها الطالب الجامعي في القرن الحادي والعشرين جاءت بدرجة مرتفعة، وأشارت إلى عدم وجود فروق دالة تبعاً لأثر متغيرات الجنس والرتبة العلمية في تقدير عينة البحث للمهارات اللازمة.

- **دراسة مهدي (2018)[20]** في فلسطين، بعنوان: فاعلية استراتيجية في التعلم الذكي تعتمد على التعلم بالمشروع وخدمات جوجل في إكساب الطلبة المعلمين بجامعة الأقصى بعض مهارات القرن الحادي والعشرين.

هدفت إلى التعرف على استراتيجية في التعلم الذكي تعتمد على التعلم بالمشروع وخدمات جوجل، ومن ثم الكشف عن فاعليتها في إكساب الطلبة المعلمين بجامعة الأقصى بعض مهارات القرن الحادي والعشرين، وتم استخدام المنهج التجريبي، وقد طبقت البحث على عينة طبقية عشوائية وبلغت (45) طالباً وطالبةً، وقد توصلت إلى الكشف عن وجود أثر فاعل للاستراتيجية المقترحة في التعلم الذكي القائم على التكامل بين التعلم بالمشروع وخدمات جوجل في إكساب الطلبة المعلمين في جامعة الأقصى بعض مهارات القرن الحادي والعشرين في المجالات الثلاثة، إذ تبين وجود فروق دالة

إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في مهارات التعلم والابتكار ومهارات التكنولوجيا الرقميّة والمهارات الحياتية.

2. دراسات أجنبية

- **دراسة خصاونة (Khasawneh, 2009)[18]** في الأردن، بعنوان: المهارات المهنية المتطلبة للطلبة المعلمين في الجامعة الهاشمية والقابلة للتوظيف خلال القرن الواحد والعشرين، وذلك من وجهة نظرهم.

Vocational Skills Required for Pre-Service Teachers at the Hashemite University that are Employable in the 21st Century from their Perspectives

هدفت التعرف الى وجهة نظر خريجي الجامعة الهاشمية في الاردن لمستوى كفايتهم للمهارات القابلة للتوظيف واللازمة لمهنة المعلم. بلغت العينة 140 طالباً وطالبةً مشاركين في برنامج التدريب الميداني من قسم المناهج والتدريس في الجامعة الهاشمية. واستخدمت استبانة تكونت من 67 مهارة توظيفية موزعة على أحد عشر مجالاً . أظهرت النتائج أن المشاركين يتوفر لديهم مستوى عال من المهارات التوظيفية، وأن أفضل ثلاثة مجالات منها كانت مهارات الاتصال، ومهارات حل الصراع، ومهارات التعلم مدى الحياة .

- **دراسة فونك وسيدهو وفووك (Fong; Sidhu; Yuen Fook, 2014)[32]** في ماليزيا، بعنوان: استكشاف مهارات القرن الحادي والعشرين بين طلاب الدراسات العليا في ماليزيا

Exploring 21st century skills among postgraduates in Malaysia

إلى تحقيق مهارات القرن الحادي والعشرين بين طلاب الدراسات العليا من الجمهور وجامعة خاصة في ماليزيا. بلغت العينة (59) من طلاب الدراسات العليا و(4) محاضرين. واستخدمت الاستبيان ومقابلة شبه منتظمة. وأظهرت النتائج أنه على الرغم من المحاولات الجارية التي اتخذت من قبل الحكومة ومؤسسات التعليم العالي لتخريج

طلاب مع سمات نجاح العمل في القرن الحادي والعشرين لا تزال هناك أوجه القصور حتى بين طلبة الدراسات العليا.

- **دراسة غيث (Ghaith, 2017)[16]** في لبنان، بعنوان: دراسة استكشافية لتحقيق مهارات القرن الواحد والعشرين في التعليم العالي.

An exploratory study of the achievement of the twenty-first century skills in higher education

هدفت إلى القيام بدراسة استكشافية لمعرفة مدى تحقيق مهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم العالي، وقد بلغت العينة (196) طالباً وطالبةً، نم اختيارهم بالطريقة العشوائية وقد اتبعت المنهج الكيفي، واستخدمت استبانة مهارات القرن الحادي والعشرين، وأظهرت النتائج أن مجموعة المهارات الأساسية لمحو الأمية العلمية والتقنية حققت أفضل النتائج، تليها مجموعة مهارات التفكير الابتكاري. و تمَّ تصنيف مجموعة مهارات المعلومات المرئية ومجموعة الوعي الثقافي العالمي أقل، واحتلت مجموعة مهارات الاتصال التفاعلي المرتبة الأدنى. وأظهرت النتائج فروق دالة إحصائياً في التحصيل العلمي والمهارات الفنية بين الذكور والإناث لصالح الذكور. وبالعكس أظهرت النتائج تفوق الإناث على الذكور النظراء تبعاً لمتغير الوعي الثقافي والعالمي وعدم وجود فروق دالة إحصائياً حسب متغير الجنس على المتغيرات التابعة البصرية/ المعلوماتية ، الابتكارية مهارات التفكير والتفاعل.

أوجه الإفادة من الدّراسات السّابقة:

الاطلاع على الأدب التربوي النّظري لمهارات القرن الحادي والعشرين، وصوغ أسئلة البحث وفروضه، والإفادة من الأدوات المستخدمة، ومن المنّهجية العلمية المستخدمة فيها.

أوجه الاتفاق والاختلاف مع الدّراسات السّابقة:

الاتفاق: الأهمية الكبيرة المعطاة للمهارات التي تتطلبها الحياة والمهنة لدى طلاب الجامعات، واتباع معظم الدّراسات المنّهج الوصفي، واستخدام استبانة مهارات القرن الحادي والعشرين كأداة رئيسة لجمع البيانات.

الاختلاف: يختلف البحث الحالي عن الدّراسات السّابقة في:
الهدف منه: المتمّثل في معرفة درجة امتلاك طلاب الماجستير لمهارات الحياة والمهنة من مهارات القرن الحادي والعشرين.
العينة المستهدفة: طلاب الماجستير في جامعة تشرين.
البيئة: في مدينة اللاذقية.

الإطار الميداني:

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنّهج الوصفيّ الّذي يقوم على دراسة الأوضاع الرّاهنة للظواهر من حيث خصائصها، وأشكالها والعوامل المؤثّرة في ذلك، ولا يقف عند حدود وصف الظّاهرة بل يذهب إلى أبعد من ذلك، فيحلّل، ويفسرّ، ويقارن، ويقيّم للوصول إلى تقيّيمات ذات معنى[2] ص97، وهذا المنّهج يتناسب مع هذا البحث.

مجتمع البحث:

اشتمل مجتمع البحث على طلبة الماجستير المسجلين في كلية التربية في جامعة تشرين في العام الدراسي 2020/2019. وعددهم (126) طالباً وطالبة. وقد تم توزيع الاستبانة على جميع أفراد مجتمع البحث. وتشكلت عينة البحث نتيجة استرداد (74) استبانة.

جدول (1) عينة البحث موزعة حسب التخصص العلمي لطالب الماجستير في الإجازة.

التخصص العلمي في الإجازة	عدد الطلبة
معلم صف	20
إرشاد نفسي	14
المناهج وطرائق التدريس	40
المجموع	74

أداة البحث

أعدّت الباحثة استبانة مهارات الحياة والمهنة من مهارات القرن الحادي والعشرين، التي تكونت من (44) فقرة موزعة على (5) مجالات رئيسة على النحو الآتي: مهارة المرونة والتّكيّف، ومهارة المبادرة والتوجيه الذاتي، والمهارات الاجتماعية ومهارات قيم الثقافات المتعددة، ومهارات الإنتاجية والمساءلة، ومهارة القيادة والمسؤولية.

تمّ إعدادها بعد مراجعة الأدب التربويّ والدراسات السّابقة المتعلقة بمهارات القرن الحادي والعشرين(ترلينج؛ فادل، 2013)، دراسة بعطوط (2017)، ودراسة التوبي والفواعير (2016). وتمّ عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدق المحتوى لأداة البحث. أما تعليمات الإجابة الخاصة بالاستبانة، فقد طلبت الباحثة من أفراد عينة البحث تحديد درجة اكتسابهم لمهارات الحياة والمهنة من مهارات القرن الحادي والعشرين وفق سلم ليكرت الخماسي.

- **طريقة تصحيح الأداة:**

لحساب مدى تطبيق المهارات استخدم مقياس ليكرت الخماسي (مرتفع جداً- مرتفع- متوسط- منخفض- منخفض جداً)، وتمّ تقسيم الدرجات من خلال المعادلة الآتية:

$\frac{5-1}{5} = 0.8$ والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) مفتاح تصحيح الاستبانة

درجة امتلاك مهارات المهنة والحياة في القرن الحادي والعشرين				
مرتفع جداً	مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جداً
4.2– أقل من 5	3.4– أقل من4.2	2.6– أقل من 3.4	1.8–أقل من 2.6	1– أقل من 1.8

صدق أداة البحث

للتأكد من صدق المحتوى لأداة البحث تم تقديمها بصورتها الأولية للمحكمين يتضمن تحديد رأيهم بكل فقرة من حيث الملاءمة، ووضوح اللغة، والانتماء، وإمكانية تطبيقها على العينة المستهدفة.

وقد تكونت مجموعة المحكمين من (6) أعضاء هيئة تدريس من الجامعات السورية (البعث– تشرين– دمشق). فضلاً عن عرض الاستبانة على (20) طالباً من طلبة الماجستير للتأكد من وضوح الفقرات. وقد كان هناك بعض الملاحظات البسيطة من قبل لجنة المحكمين تدور حول حذف بعض الكلمات من بعض الفقرات وتوضيح بعضها. من جهة أخرى، كان هناك إجماع من اللجنة على ملاءمتها للمجال وإمكانية تطبيقها على العينة المستهدفة.

ثم تمّ حساب درجة الصدق البنائي للتأكد من صدق الأداة. بحساب ارتباط بيرسون بين كلّ محور والمحور الكلّي.

جدول (3) الصدق البنائي لأداة البحث

	أول	ثاني	ثالث	رابع	خامس
ارتباط بيرسون	0.408**	0.131*	0.045*	0.170*	0.592**
sig	0.000	0.025	0.01	0.017	0.000

** عند مستوى دلالة 0.01

من نتائج الجدول السابق يتبين أن معامل الإرتباط دال إحصائياً عند 0.05، 0.01 وعليه، فجميع المحاور تتمتع بصدق بنائي.

ثبات أداة البحث

تمّ التحقق من ثبات أداة البحث عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي– ألفا كرونباخ. وقد بلغت قيمته لاستبانة مهارات القرن الحادي والعشرين ككل (0.832). ومن خلال تطبيق التجزئة النصفية، بوضع العبارات الفردية في البداية ثم تليها العبارات الزوجية كانت النتائج الآتية: (0.883) ثبات التجزئة بطريقة جتمان، و(0.856) الثبات بعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان– براون.

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

السؤال الأول: ما درجة امتلاك طلبة الماجستير في كلية التربية لمهارات الحياة والمهنة من مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهم؟

الجدول (4) درجة امتلاك الطلبة لمهارات القرن الحادي والعشرين

	العبارات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
الأول	المرونة والتكيف	8	4.0541	0.70013	مرتفع
الثاني	المبادرة والتوجيه الذاتي	9	2.8649	0.8452	متوسط
الثالث	المهارات الاجتماعية وقيم الثقافات المتعددة	9	3.0946	0.82626	متوسط
الرابع	الإنتاجية والمساءلة	9	3.8311	0.7036	مرتفع
الخامس	القيادة والمسؤولية	9	2.4324	1.02478	منخفض
الكلي		44	3.49	0.996	مرتفع

من خلال الجدول (4) نرى أن درجة امتلاك طلبة الماجستير لمهارات الحياة والمهنة جاءت بدرجة مرتفعة وبمتوسط قدره (3.49)، إذ كانت درجة امتلاك الطلبة لمهارات المحور الأول (المرونة والتكيف) والرابع (الإنتاجية والمساءلة) بدرجة مرتفعة، ودرجة امتلاكهم لمهارات المحورين الثاني(المبادرة والتوجيه الذاتي) والثالث (المهارات الاجتماعية وقيم الثقافات المتعددة) جاء بدرجة متوسطة، أما المحور الخامس (القيادة والمسؤولية)فجاء بدرجة منخفضة.

الجدول (5) المعالجة الإحصائية لفقرات المحور الأول (مهارة المرونة والتكيف) مرتبة تنازلياً.

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	رقم العبارة في الأداة
1	أستثمر التغذية الراجعة بفاعلية.	4.16	0.861	مرتفع	8
2	أعدل أفكاري استجابة لمعطيات الموقف.	4.11	0.769	مرتفع	6
3	أتكيف مع مختلف الشخصيات، وأنماط التواصل، **والثقافات**	4.05	0.842	مرتفع	3
4	أتعامل إيجابياً مع الثناء والمعوقات والنقد.	4.04	0.851	مرتفع	4
5	أتعامل بفاعلية مع ضغوط الحياة والعمل.	4.03	0.091	مرتفع	7
6	أتكيّف مع أدوار ومسؤوليات وجداول وسياسات متنوعة.	3.95	1.071	مرتفع	1
7	أملك المرونة الكافية لتوظيف مساحات تعليمية متنوعة.	3.92	0.790	مرتفع	5
8	أغير أولوياتي في العمل تبعاً للظروف.	2.43	1.444	منخفض	2

وقد قورنت المتوسطات الناتجة بمفتاح التصحيح لمعرفة درجة التطبيق.

يشير الجدول (5) إلى أن أعلى متوسط هو (4.16) للعبارة (8)، والتي نصها "أستثمر التغذية الراجعة بفاعلية" وبدرجة مرتفع، وقد يرجع ذلك لسعي الإنسان دائماً للإفادة من أخطائه، إذ إن المهارات والمعرفة التي يمكن أن يلتقطها ويتعلمها يتم استخدامها أو إعادتها لإجراء تحسينات في بنية التفكير.

بينما أدنى متوسط (2.43) للعبارة (2) في هذا المحور، والتي نصها "أغير أولوياتي في العمل تبعاً للظروف" وبدرجة منخفض، وقد يعزى ذلك لأن الطلاب في هذه المرحلة لا يتوقعون من المشرفين والمدرسين أن يخبروهم بكيفية الاستجابة للتغييرات والظروف. فهم يجب أن يكونوا قادرين على الاستجابة لهذا التغيير حسب الحاجة عند حدوثه وهذا يتطلب مبادرة شخصية أو استجابة مستقلة لظروف العمل المتغيرة وهذا من الممكن أن لا يتوفر لدى جميع الطلبة؛ لذا ترى دراسة(Kivunja, 2015)[19] أنه يجب تعليمهم ليكونوا مرنين بحيث يمكّنهم تحويل انتباههم بسرعة إلى التغيير الجديد الذي حدث، مع الحد الأدنى من التوجيه الإشرافي أو بدونه.

جدول (6) المعالجة الإحصائية لفقرات المحور الثاني (مهارات المبادرة والتوجيه الذاتي) مرتبة تنازلياً.

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	رقم العبارة في الأداة
1	أتأمل بطريقة ناقدة خبراتي الماضية لتوجيه تقدمي في المستقبل.	4.3	0.872	مرتفع جداً	4
2	أستطيع الحصول على المعرفة ذاتياً.	4.16	0.759	مرتفع	5
3	أتجاوز إتقان المهارات الاساسية أو متطلبات المنهج إلى استكشاف وتوسيع التعلم الشخصي والفرص لاكتساب الخبرة.	3.95	0.964	مرتفع	3
4	أراقب المهام وأحددها وأنجزها دون إشراف مباشر.	3.76	1.156	مرتفع	2
5	أبادر إلى وضع حلول للمشكلات والقضايا العلمية.	3.51	1.037	مرتفع	8
6	أناقش الأفكار العلمية مع الزملاء خارج الجامعة.	3.45	1.16	مرتفع	7
7	أبدي الرأي المناسب أثناء المناقشات.	3.43	1.136	مرتفع	9
8	أحقق التوازن بين الأهداف قصيرة الأمد والأهداف الاستراتيجية (طويلة الأمد).	2.3	1.258	منخفض	1
9	أصمم أبحاثاً بناءً على الفضول العلمي.	2.2	1.293	منخفض	6

يشير الجدول (6) إلى أعلى متوسط هو (4.3) للعبارة (4)، والتي نصها "أتأمل بطريقة ناقدة خبراتي الماضية لتوجيه تقدمي في المستقبل" وبدرجة مرتفع جداً، وقد يرجع ذلك لقناعة الطلبة أن النجاحات الصغيرة والأخطاء المتكررة هي وسيلة للإبداع والابتكار، وتوليد أفكار جديدة وجديرة بالاهتمام، وكذلك تنقيح الأفكار الموجودة بالفعل. وكما ورد في نتيجة المحور الأول ارتفاع توفر مهارة استثمار التغذية الراجعة بفاعلية، فهي التي تمنح الطلبة الفرصة لمراقبة تقدمهم، وتحمل المزيد من المسؤولية عن تعلمهم أثناء التفكير في أدائهم، وكيف يمكّنهم تحسينه.

بينما أدنى متوسط (2.2) للعبارة (6) في هذا المحور، والتي نصها "أصمم أبحاث بناءً على الفضول العلمي" وبدرجة منخفض، وقد يعزى ذلك لأن الأبحاث التي يقدمها طلبة الماجستير مرتبطة بمقرراتهم ومرتبطة بتوجيهات كلية التربية والقسم الذي يتبع له الطالب ومرتبطة بواقع وإشكاليات نفسية وتربوية مما يحدد فضوله العلمي وتحويله إلى جهود تبذل لتقديم أفضل ما يمكن ضمن البحوث المتاحة.

الجدول (7) المعالجة الإحصائية لفقرات المحور الثالث (المهارات الاجتماعية وقيم الثقافات المتعددة) مرتبة تنازلياً.

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	رقم العبارة في الأداة
1	أعمل بفاعلية مع أفراد من خلفيات اجتماعية وثقافية واسعة.	4.12	0.9	مرتفع	1
2	أستجيب بعقلية متفتحة لأفكار وقيم مختلفة.	4.11	0.973	مرتفع	7
3	أعزز الاتجاهات الإيجابية نحو الثقافات الأخرى.	4.01	1.014	مرتفع	8
4	أنظر للقضايا والمشكلات في سياقها الاجتماعي.	3.81	0.871	مرتفع	6
5	أمتلك الشجاعة الفكرية لتقبل الرأي الآخر.	3.77	1.092	مرتفع	4
6	أفعّل الاختلافات الاجتماعية والثقافية لابتكار أفكار جديدة.	3.45	1.009	مرتفع	3
7	أعد أنشطة تعاونية قائمة على التشارك مع الآخرين.	3.14	1.064	متوسط	5
8	أشير إلى ما يميز ثقافات البلدان المختلفة في مختلف الأنشطة.	2.42	1.314	منخفض	9
9	أهتم بالعمل التطوعي.	2.27	1.264	منخفض	2

يشير الجدول (7) إلى أن أعلى متوسط هو (4.12) للعبارة (1)، والتي نصها "أعمل بفاعلية مع أفراد من خلفيات اجتماعية وثقافية واسعة" وبدرجة مرتفع، وقد يرجع ذلك لأن الطلاب يسعون إلى تعلم المهارات الاجتماعية حتى يتمكّنوا من التواصل الفعال مع بعضهم البعض، فوجودهم بالجامعة يحتم عليهم التعامل مع الآخرين من بلدان وديانات وخلفيات اجتماعية وثقافية، وعليهم أن يتفهموا ويحترموا ذلك؛ ليتمكّنوا من إنجاز الأعمال معهم، ويفهموا كيف يفكر الآخرون ويتفاوضون ويعملون.

بينما أدنى متوسط (2.27) للعبارة (2) هذا المحور، والتي نصها "أهتم بالعمل التطوعي" وبدرجة منخفض، وقد يعزى ذلك لأن كلية التربية لا تتضمن ضمن خططها ومناهجها مشروعات أو أنشطة تدعم العمل التطوعي، والعمل التطوعي هو عمل مجاني وطالب الماجستير بحاجة –في حال توفر الوقت– لعمل مأجور يتيح له التخفيف من عبء الدراسة المادي على أقل تقدير.

الجدول (8) المعالجة الإحصائية لفقرات المحور الرابع (مهارات الإنتاجية والمساءلة) مرتبة تنازلياً.

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	رقم العبارة في الأداة
1	أحقق أهدافي حتى في حالة العقبات والضغوط المنافسة.	4.62	0.716	مرتفع جداً	3
2	أحترم وأقدر تنوع الفريق.	4.57	0.723	مرتفع جداً	4
3	أشارك بنشاط ودقة في العمل وأكون محل ثقة.	4.36	0.587	مرتفع جداً	2
4	أوضح أهمية أخلاقيات العمل وأمارسها.	4.11	0.945	مرتفع	7
5	أدير الوقت والمشروعات بفاعلية.	4.01	0.63	مرتفع	6
6	أستخدم أدوات مناسبة لإتمام مهمة أو الوصول إلى الهدف.	3.99	0.819	مرتفع	8
7	أقدم نفسي بشكل حَسَن وأتحلى بآداب التعامل الجيد.	3.92	0.918	مرتفع	1
8	أتحمل مسؤولية النتائج.	3.74	0723.	مرتفع	9
9	أمتلك المقدرة لإنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار.	2.7	1.702	متوسط	5

يشير الجدول (8) إلى أن أعلى متوسط هو (4.62) للعبارة (3)، والتي نصها " أحقق أهدافي حتى في حالة العقبات والضغوط المنافسة"، وبدرجة مرتفع جداً، وقد يرجع ذلك لأن العقبات والضغوط تشكل عامل تحدٍ؛ لتحقيق الهدف، ويصبح الوقت ذو قيمة أكبر، فيسعى الطالب إلى استثماره بأقصى ما يمكن.

بينما أدنى متوسط (2.7) للعبارة (5) في هذا المحور، والتي نصها "أمتلك المقدرة لإنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار" وبدرجة متوسط، ويعزى ذلك إلى أن إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار من صفات التفكير الإبداعي والابتكاري، وهذا النوع من التفكير يحتاج إلى تنميته بشكل مركز، وهذا قد لا يتوفر عند البعض.

الجدول (9) المعالجة الإحصائية لفقرات المحور الخامس (القيادة والمسؤولية) مرتبة تنازلياً.

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	رقم العبارة في الأداة
1	ألتزم بقواعد العمل داخل الجماعة.	4.55	0.622	مرتفع جداً	6
1	أتصرف بمسؤولية عند قيادة مجموعة أو فريق.	4.53	0.780	مرتفع جداً	8
3	ألهم الآخرين للوصول إلي أفضل ما يستطيعون من خلال القدوة .	4.22	0.969	مرتفع جداً	7
4	أبرهن على تأثير السلوك المستقيم والأخلاقي في العمل.	4.12	0.793	مرتفع	2
5	أظهر الرغبة في تشارك المعرفة مع الغير.	4.11	1.006	مرتفع	4
6	أوزع المسؤوليات بين أفراد الجماعة.	3.99	0.986	مرتفع	5
7	أتصرف بمسؤولية نحو اهتمامات المجتمع الأكبر ومصالحه.	2.54	1.640	منخفض	9
8	أستثمر نقاط قوة الآخرين لتحقيق هدف مشترك.	2.32	1.406	منخفض	1
9	أعطي قيمة للمساهمات الفردية لكل عضو في الفريق.	2.22	1.076	منخفض	3

يشير الجدول (9) إلى أن أعلى متوسط هو (4.55) للعبارة (6)، والتي نصها "ألتزم بقواعد العمل داخل الجماعة " وبدرجة مرتفع جداً، وقد يرجع ذلك إلى تطبيق العمل الجماعي للطلبة في المواد العملية من خلال القيام بالأنشطة والممارسات التعلمية المتنوعة، وقد يعود ذلك للطرائق المستخدمة في التدريس في مرحلة الماجستير والتي تعتمد على المشاركة والعمل ضمن فريق والالتزام بقواعد العمل في المجموعات، كما أن العمل مع الآخرين بطريقة جيدة يساعد الفريق على الشعور بالرضا حيال ما يفعلونه.

بينما أدنى متوسط (2.22) للعبارة (3) في هذا المحور، والتي نصها " أعطي قيمة للمساهمات الفردية لكل عضو في الفريق" وبدرجة منخفض، وقد يعزى ذلك إلى أنه ضمن العمل الجماعي يتم التركيز على ما تستطيع المجموعة إنجازه دون إعطاء أهمية كبيرة للمساهمات الفردية لتعزيز أهمية التعاون في العمل الجماعي واعتبار أي مساهمة هي انجاز جماعي.

يتضح من خلال الجداول السابقة (4-9) ممارسة طلبة الماجستير في كلية التربية للعديد من مهارات الحياة والمهنة، ولكن في نفس الوقت يفتقد الطلبة مهارات

مهمة، وهي تغيير الطالب لأولوياته في العمل تبعاً للظروف، وتحقيقهم التوازن بين الأهداف قصيرة الأمد والأهداف طويلة الأمد، وتصميم أبحاث بناءً على الفضول العلمي، والإشارة إلى ما يميز ثقافات البلدان المختلفة في مختلف الأنشطة، والاهتمام بالعمل التطوعي، والتصرف بمسؤولية نحو اهتمامات المجتمع الأكبر ومصالحه، واستثمار نقاط قوة الآخرين؛ لتحقيق هدف مشترك، وإعطاء القيمة للمساهمات الفردية لكل عضو في الفريق،.

ويمكن تفسير ذلك بأن المقررات في الجامعة عبارة عن فصول عدّة مأخوذة من كتب عدّة أو هي كتاب ومرجع علمي محكم لكنها تفتقر إلى اتباعها لخطة ذات أهداف ومعايير ومهارات مطلوبة تدعم الجامعة، وإن المتعلمين اعتادوا على دراستهم الجامعية على أسلوب التلقين الذي يهمل دور المتعلم في العملية التعليمية، مما انعكس سلباً على وعيهم بتلك المهارات.

ويرجع ذلك جزئيًا إلى أن الاختبارات الجامعية لا تقيم هذه المهارات. وتركز التقييمات والاختبارات على قياس قدرات الطلبة في مختلف المهارات الروتينية والتجريدية.

لذلك تجد دراسة (Kivunja, 2015)[19] من الأهمية بمكان أن يقوم مقدمو خدمات التعليم، لا سيما في قطاع التعليم العالي المسؤول الأكبر بشكل مباشر عن إعداد الطلبة للعمل عند التخرج ، والتفكير بجدية في إعطاء كلّ واحد لطلابه فرصة تعلم هذه المهارات، جنبًا إلى جنب مع المجالات الأخرى للتعلم.

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات الطلبة من وجهة نظرهم نحو درجة امتلاكهم مهارات الحياة والمهنة من مهارات القرن الحادي والعشرين تبعاً لمتغير التخصص العلمي في الإجازة؟

تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة إن كان هناك فروق دالة إحصائياً، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10) اختبار تحليل التباين الأحادي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوط المربعات	قيمة ف	الدلالة
	بين المجموعات	1.793	2	0.897	0.997	0.374
	داخل المجموعات	63.829	71	0.899		
	الكلي	65.622	73			

يتضح من الجدول (10) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين درجة تقدير أفراد عينة البحث لدرجة اكتسابهم مهارات الحياة والمهنة تبعاً لمتغير التخصص العلمي في الإجازة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن متطلبات البحث العلمي تقريباً متشابهة في جميع اختصاصات الماجستير في كلية التربية، لذلك تشابهت المهارات التي يمتلكها جميع الطلبة، وكما أنه تمّ الإبلاغ عن البيانات ذاتيًا بشكل أساسي، وقد ينظر إليها على أنها تصورات وليست حقائق. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة بعطوط (2017)[9].

مقترحات البحث

1. دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في الخطط الدراسيّة في جميع المستويات الدراسية.
2. التأكيد على التدريب على مهارات القرن الحادي والعشرين أثناء المرحلة الجامعية.
3. عقد دورات تدريبية متخصصة لتدريب أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية على مهارات القرن الحادي والعشرين.
4. توثيق الشراكة بين كليات التربية والمجتمع المحلي المتمثل بالمدارس والمراكز ، وتشكيل فريق للتحسين والتطوير المستمر.
5. إعداد اختبار وطني مهني للطلبة الخريجين، للتأكد من امتلاكهم المهارات اللازمة والضرورية لمهنة التدريس، على أن يقيس الاختبار الوطني مهارات القرن الحادي والعشرين أيضاً.
6. إعداد دراسات عربية مماثلة على عينات أكبر بحيث تشمل مختلف كليات الجامعات السورية.
7. التشجيع على القيام بالأبحاث لسد الفجوة بين التّعليم وسوق العمل.

المراجع

1. Academic Forum. (2014). **-Conference on Challenges and Opportunities in Language Learning and Education in the Twenty-first Century**-. Knowledge Center, Dubai 13-15 November. In Arabic
2. Al-AZZAWI. R,. (2008).- **An introduction to the scientific research method**-. Tigris House, Jordan. In Arabic
3. Al-BAHRAWI. F,. (2015). Professional performance standards needed for student teachers in light of twenty-first century skills**.** In Arabic
4. **Arab Studies in Education and Psychology (ASEP)**. 63.435-484. In Arabic
5. Al-HARBI. A, ; Al-JABR. J,. (2016). Awareness of science teachers at the primary level in Al-Rass Governorate about learners' skills for the twenty-first century. **The International Journal of Specialized Education**. 5 (5). 24-38. In Arabic
6. Al-MAALOUF. L, M, ; AL-ZABOON. M, S, ; ENAB. R, A,. (2018). Perceptions of faculty members in Jordanian universities of the skills that a university student would prefer to possess in the twenty-first century. **The Arab Journal for Quality Assurance of University Education**. 36 (11). 133-152. In Arabic
7. Al-TAWBI. A; Al-FAWAEER. A,. (2016). The role of higher education institutions in the Sultanate of Oman in providing their graduates with the skills and knowledge of the twenty-first century**. Global Institute for Study and Research**. 2 (2). 18-34. In Arabic
8. Al-TUWAIRQI. N, (2017). -**Teaching life skills-** i 1. E. kutub, London, p. 74. In Arabic
9. ANDRADE, M. (2016). Curricular Elements for Learner Success—21st Century Skills. **Journal of Education and Training Studies**. 4(8). 143−149
10. BAOTOT. S, .(2017). The extent of acquiring the skills of the twenty-first century from the point of view of the graduates of the

Department of Art Education at Taibah University. Arab **Studies in Education and Psychology**. 89.331-348. In Arabic

11. BEERS. S, (2014). **-Teaching twenty-first century skills-.** Translation: Muhammad Bilal Al Jayyousi. Arab Education Library for the Gulf States, Riyadh, p. 279. In Arabic
12. BRITISH COUNCIL. (2016). **-Essential skills for learning**-, work and society. In Arabic
13. BYBEE. R, (2010). **−The Teaching of science: 21st century perspectives**−. NSTA: Virginia. 202.
14. Conference on Education in the Arab World "Towards a differentiated educational system. The campus of the University of Jordan. Jordan. April 25 and 26 (2018)" at the Faculty of Educational Sciences at the University of Jordan. In Arabic
15. DEDE. C, (2009). **Comparing Frameworks for "21st Century Skills**. http://watertown.k12.ma.us/dept/ed_tech/research/pdf/chrisDede.pdf
16. GERMANE. R, RICHARDS. J, KOELLER. M, (2016). Purposeful Use of 21st Century Skills in Higher Education. **Journal of Research in Innovative Teaching**.9(1). 19−27.
17. GHAITH. G,. (2017). An exploratory study of the achievement of the twenty−first century skills in higher education. **Journal of American University of Beirut**. 52(6). 489−498. www.emeraldinsight.com/0040−0912.htm
18. JACOBS. H, (2012). **The Twenty-First Century Curriculum Basic Education for a Changing World.** First Arabic Edition. Translation: Nevin Zagha. The Year of Translation (2015). Al-Obeikat Publishing, Riyadh, p. 253. In Arabic

19. KHASAWNEH. S, (2009). Vocational Skills Required for Pre-Service Teachers at the Hashemite University that are Employable in the 21st Century from their Perspectives. **Jordan Journal of Educational Sciences**. 6(3). 237-244

20. KIVUNJA. C, (2015). Teaching Students to Learn and to Work Well with 21st Century Skills: Unpacking the Career and Life Skills Domain of the New Learning Paradigm. **International Journal of Higher Education**. 1(4). 1-11.

21. MAHDI. H, R, (2018). A strategic effectiveness in smart learning that depends on project learning and Google services in providing student teachers at Al-Aqsa University with some twenty-first century skills**. Journal of Educational Sciences**. 1 (30). 101-126. In Arabic

22. MELHEM. A, (2017). The degree of availability of twenty-first century skills in the technology course for the higher basic stage and the degree to which students possess these skills. Unpublished MA thesis**, An-Najah National University**, Palestine. In Arabic

23. MUHAMMAD. A, (2015). **The art of decision-making when the young leader**. The Arab Group for Training and Publishing, p. 186. In Arabic

24. SMITH. J, ; HU. R, (2013). Eastern and Western Views of Teaching and Learning to Promote 21st Century Skills and Global Perspectives. **Education research and perspectives an international journal**. 40. 86-108.

25. TAMAM. T, I, (2000). **New horizons in developing educational curricula in light of the challenges of the twenty-first century**. Dar Al-Hoda for Publishing and Distribution, Egypt, p. 207. In Arabic

26. The first development conference in Syria (2019)**.- A future educational vision to promote human and nation building-**. 26-28 September. Conference Palace, Damascus. In Arabic

27. The Saudi International Conference on Education Evaluation 2018 during the period from 28-26 of Rabi` Al-Awwal of 1440 AH, corresponding to 4-6 of December (Illuminations of future skills. Saudi Arabia). In Arabic
28. TRILLING. B, ; FADEL. C, (2013). **21st Century Skills Learning for Life in Our Time**. Translation: Badr bin Abdullah Al-Saleh. King Saud University for Scientific Publishing and Printing Press, Riyadh, p. 207. In Arabic
29. UNICEF (2017). Life Skills and Citizenship Education Initiative in the Middle East and North Africa. Rethinking life skills and citizenship education in the Middle East and North Africa A systems and four dimensions approach towards realizing twenty-first century skills. **Regional Office for the Middle East and North Africa.** Ammaan, Jordan. Available at: www.lsce-mena.org In Arabic
30. YUNUS. I, ; JASSIM. S, (2020). **-Critical thinking in a kindergarten child-.** Academic Book Center. In Arabic
31. ZAITOUN. A,. (2009). **-Contemporary global trends in science curricula and teaching them-**. T. Dar Al-Shorouk, Amman, p. 613. In Arabic.
32. FONG. L,; SIDHU. G,; YUEN FOOK. C,. (2014). Exploring 21st century skills among postgraduates in Malaysia. **Procedia Social and Behavioral Sciences.** 123. 130-138.

المراجع العربية

- التوبي، عبد الله بن سيف؛ الفواعير، أحمد محمد جلال (2016). دور مؤسسات التّعليم العالي في سلطنة عُمان في إكساب خريجيها مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين. **المعهد العالمي للدراسة والبحث**. 2(2). 18-34.
- بعطوط، صفاء عبد الوهاب بلقاسم (2017). مدى اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر خريجي وخريجات قسم التربية الفنية بجامعة طيبة. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**. 89. 331- 348.
- ترلينج، بيرني؛ فادل، تشارلز (2013) **مهارات القرن الحادي والعشرين التعلّم للحياة في زمننا**. ترجمة: بدر بن عبد الله الصالح. جامعة الملك سعود للنشر العلميّ والمطابع، الرياض، ص207.
- العزاوي، رحيم. (2008). **مقدّمة في منهج البحث العلميّ**. دار دجلة، الأردن.
- المجلس الثقافيّ البريطانيّ. (2016). **المهارات الأساسيّة للتعلّم والعمل والمجتمع**.
- المنتدى الأكاديمي (2014). **مؤتمر التحديات والفرص في تعلم اللغات والتّعليم في القرن الحادي والعشرين.** مركز المعرفة، دبي 13-15 نوفمبر.
- **مؤتمر التّعليم في الوطن العربي "نحو نظام تعليميّ متمايز**. حرم الجامعة الأردنيّة. الأردن . 25و 26 نيسان (2018)" في كلية العلوم التربويّة في الجامعة الأردنيّة.
- **المؤتمر الدوليّ السعوديّة لتقويم التّعليم** (2018) خلال المدة من 28-26 من شهر ربيع الأول من عام 1440هـ، والموافق من 4-6 من شهر ديسمبر (إضاءات لمهارات المستقبل. السعوديّة).
- **مؤتمر التطوير الأول في سورية** (2019)._رؤية تربوية مستقبلية لتعزيز بناء الإنسان والوطن-. 26-28 أيلول. قصر المؤتمرات، دمشق.
- اليونيسف (2017). **مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. إعادة النظر في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا مقاربة الأنظمة والأبعاد الأربعة نحو تحقيق مهارات القرن الحادي**

والعشرين. المكتب الإقليمي للشرق الأوسط وشمال إفريقيا. عمان: الأردن. موجود على الرابط: www.lsce-mena.org

- جاكوبز، هايدي هايز (2012). ***منهاج القرن الحادي والعشرين التّعليم الأساسي لعالمٍ متغيّر***. الطبعة العربية الأولى. ترجمة: نيفين الزاغة. عام الترجمة (2015). العبيكات للنشر، الرياض، ص 253.
- الطويرقي، نسيم ونس (2017). **تدريس مهارات الحياة**.ط1. E. kutub، لندن، ص74.
- يونس، إيمان؛ جاسم، سعدي (2020). **التفكير النّاقد لدى طفل الروضة**. مركز الكتاب الأكاديمي.
- ملحم، أماني محمد (2017). **درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر التكنولوجيا للمرحلة الأساسيّة العليا ودرجة امتلاك الطلبة لتلك المهارات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- مهدي، حسن ربحي (2018). فاعلية استراتيجية في التعلم الذكي تعتمد على التعلم بالمشروع وخدمات قوقل في إكساب الطلبة المعلمين بجامعة الأقصى بعض مهارات القرن الحادي والعشرين. **مجلة العلوم التربوية**. 1(30). 101-126.
- المعلوف، لينا ماجد؛ الزبون، محمد سليم؛ عناب، رشا علي . (2018). تصورات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية للمهارات التي يفضل أن يمتلكها الطالب الجامعي في القرن الحادي والعشرين. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**. 36 (11). 133-152.
- الحربي، عبد الله بن عبد الكريم؛ الجبر، جبر بن محمد (2016). وعي معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في محافظة الرس بمهارات المتعلمين للقرن الحادي والعشرين. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**. 5(5). 24-38.
- بيرز، سوز (2014). **تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين**. ترجمة: محمد بلال الجيوسي. مكتبة التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ص 279.

- زيتون، عايش (2009). **الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها**. ط1.دار الشروق، عمان، ص613.
- البحراوي، فتحي مبروك (2015). معايير الأداء المهني اللازمة للطلاب المعلمين في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)**. 63. 435-484.
- محمد، عبد العظيم (2015). **فن صناعة القرار عند القائد الصغير**. المجموعة العربية للتدريب والنشر، ص186.
- تمام، تمام إسماعيل (2000). **آفاق جديدة في تطوير مناهج التعليم في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين**. دار الهدى للنشر والتوزيع، مصر، ص207.

درجة توافر مهارات التفكير المنتج في مناهج العلوم المطوّرة للصفين الخامس والسادس من وجهة نظر المُعلمين في محافظة اللاذقية

الباحثة: د. رزان حكمت سلمان

قائم بالأعمال في كلية التربية – كلية: التربية – جامعة تشرين

ملخص

هدف هذا البحث إلى تحديد درجة توافر مهارات التفكير المنتج في مناهج العلوم المطوّرة للصفين الخامس والسادس من وجهة نظر المُعلمين، وأثر متغيرات (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية على المناهج المطورة) في ذلك ومن أجل تحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي من خلال تصميم استبانة تكونت من (21) عبارة توزعت على سبعة أبعاد، أما عينة البحث فقد تكونت من(221) معلماً ومعلمة من معلمي مناهج العلوم المطوّرة للصفين الخامس والسادس في مدارس الحلقة الأولى في محافظة اللاذقية، وقد توصل البحث إلى النتائج الآتية:

- جاءت درجة توافر مهارات الاستنتاج والتفسير والمرونة والتنبؤ بالافتراضات بدرجة مرتفعة، بينما جاءت مهارات الأصالة والطلاقة والتقويم بدرجة متوسطة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بدرجة توافر مهارات التفكير المنتج في منهاج العلوم للصفين الخامس والسادس وفق متغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل الأعلى.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بدرجة توافر مهارات التفكير المنتج في منهاج العلوم للصفين الخامس والسادس وفق متغير عدد سنوات الخبرة.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بدرجة توافر مهارات التفكير المنتج في منهاج العلوم للصفين الخامس والسادس وفق متغير الدورات التدريبية على المناهج المطورة لصالح المعلمين المتبعين أكثر من دورة.

كلمات مفتاحية: مهارات التفكير المنتج، مناهج العلوم المطوّرة.

The Degree Of Availability Of Productive Thinking Skills In The Developed Science Curricula For The Fifth And Sixth Grades From The Teachers' Point Of View In Lattakia Governorate

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the degree of availability of productive thinking skills in the science curricula for the fifth and sixth grades from the teachers' point of view, and the impact of the variables (educational qualification, number of years of experience, training courses on the developed curricula) in this. In order to achieve the objectives of the research, the descriptive approach was used through Designing a questionnaire consisting of (21) phrases distributed on seven dimensions. As for the research sample, it consisted of (221) male and female teachers of science curricula for the fifth and sixth grades in the first cycle schools in Lattakia Governorate. The research reached the following results:

- The degree of availability of the skills of deduction, interpretation, flexibility, and prediction of assumptions came to a high degree, while the skills of originality, fluency, and evaluation came to a medium degree.
- There are statistically significant differences between the mean scores of the research sample with respect to the degree of availability of productive thinking skills in the science curriculum for the fifth and sixth grades according to the scientific qualification variable in favor of the higher qualification.
- There are no statistically significant differences between the mean scores of the research sample with regard to the degree of availability of productive thinking skills in the science curriculum for the fifth and sixth grades according to the number of years of experience variable.
- There are statistically significant differences between the mean scores of the research sample regarding the degree of availability of productive thinking skills in the science curriculum for the fifth and sixth grades according to the variable of training courses on the developed curricula for the benefit of teachers who follow more than one course.

Keywords: productive thinking skills, science curricula.

- مقدمة:

تُعد مهارات التفكير أحد نواتج التعلم الرئيسة التي تهدف عمليتي التعليم والتعلم إلى تنميتها لدى المتعلمين استجابة لمتطلبات مواجهة التقدم العلمي والتكنولوجي في جوانب الحياة المختلفة، ولذلك أولت المؤسسات التعليمية اهتماماً كبيراً بتنميتها من أجل تنشئة جيل قادر على التفكير بحرية وإبداع وتميز في شتى المجالات، والتغلب على تحديات الحياة المختلفة واتخاذ القرارات المناسبة، وحل المشكلات التي تواجه، والمساهمة في تقديم المجتمع وتطوره.

ولكي يكون المتعلم مفكراً جيداً، لابد من إكسابه مهارات التفكير من خلال خطوات واضحة، تلائم مرحلة نموه وقدرة استيعابه، ويستند هذا التوجه إلى ما ذهب إليه الباحثون من أن المقدرة على التفكير مُكتسبة أو مستحدثة أكثر من كونها فطرية، وان اكتساب مهارات التفكير يحقق آثار إيجابية بالنسبة للتحصيل والإبداع(الصافي؛ سليم، 2010، 34)،

ويُعد التفكير المنتج أحد أهم أنماط التفكير التي تدمج بين نمطين من التفكير هما التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لما لهما من قدرة على التنظيم الذاتي للمعلومات والأفكار وتوظيفهما لتحقيق نتائج إيجابية أثناء عمليتي التعليم والتعلم، ويتمثل التفكير المنتج في توظيف مهارات التفكير الإبداعي المتمثلة في: الطلاقة، والمرونة، والأصالة؛ بغرض إنتاج أفضل الحلول والبدائل المقترحة للموقف التعليمي، أو المشكلات التي يتعرض لها الطلاب، ثم توظيف مهارات التفكير الناقد ثانياً والمتمثلة في التحليل، والاستنتاج، والتفسير، والتنبؤ، وتقويم الحجج؛ بغرض إصدار حكم وإجراء تقييم لهذه الحلول والبدائل المقترحة، ثم اختيار أنسبها وأمثلها للحل(Heractitus, 2012, p. 3)، وللتفكير المنتج إسهامات إيجابية على عمليتي تعلم العلوم وتعلمها، وتأثير مثمر في بناء شخصية المتعلم، حيث يحول التفكير المنتج هذه العملية إلى عملية عقلية نشطة، تجعل المتعلم ذا شخصية متوازنة، قادرة على تحليل المعلومات والحكم على مدى صدقها وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو المادة المتعلمة والمؤسسة التعليمية ككل؛ الأمر الذي ينمي ثقته بكفاءته، وقدراته العلمية والمعملية والاجتماعية، ويزيد من احترامه

لذاته، ويجعله قادراً على القيام بمعالجات عقلية صعبة(خواجي؛ كاسي، 2022، ص 107).

وبما أن المنهج المدرسي هو الركنَ الرئيس في المؤسسات التربوية باعتباره الأرض الخصبة لتعلم التفكير وتنميته، لذا فقد ركزت الاتجاهات التربوية الحديثة على دور المناهج الدراسية في تهيئة الفرد لممارسة مهارات التفكير المختلفة، وعلى مختلف مستوياتها، ولاسيما مهارات التفكير المنتج؛ وتأسيساً على ما سبق، ونظراً للاهتمام بتنمية التفكير المنتج لدى المتعلمين في تعليم وتعلم العلوم فقد جاء هذا البحث من أجل التعرّف على درجة توافر مهارات التفكير المنتج في مناهج العلوم المطوّرة للصفين الخامس والسادس من وجهة نظر المعلمين.

1- مشكلة البحث:

تقوم وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية بعملية تطوير شاملة لمناهج التعليم في مختلف المراحل الدراسية، وتهدف المناهج المطورة بشكل رئيس إلى تحويل المتعلم من متلق إلى مشارك في حل المشكلات واتخاذ القرارات، وذلك من خلال إكسابه العديد من المهارات الحياتية والتي من أبرزها مهارات التفكير المنتج.

وقد سعت المناهج المطورة للارتقاء بمهارات التفكير لدى المتعلّمين من خلال تقليص المواد الدراسية والتخفيف من أعباء المعلّم التدريسية؛ لإتاحة فرصة أكبر له لممارسة الأنشطة الصفية التفاعلية مع المتعلّمين، وتهيئة الأجواء المناسبة لتنفيذ أنشطة وتدريبات ومواقف تعلّمية تتحدى فكر المتعلّم، وقد اهتم المركز الوطني لتطوير المناهج التربويّة بإدخال هذا المنحى عبر وسائط محددة مثل المواد الدراسيّة، ومصادر التعلّم، والأنشطة الصفية واللاصفية بغية أن يصبح التفكير موضوعاً معايشاً وخبرة مألوفة يمارسها المتعلّم في كل موقف يواجهه،

وتعد مناهج العلوم المطوّرة من أكثر المناهج مناسبة لإكساب المتعلم هذه المهارات؛ نظراً لتنوعها وغناها وتضمنها الكثير من المواقف العملية المرتبطة بحياة المتعلم، وتكتسب هذه المناهج أهمية خاصة في الحلقة الأولى ولاسيما الصفين الخامس والسادس؛ إذ إن هذه المناهج لها علاقة بأغلب المواد الدراسية كما أنها تتضمن معارف ومهارات تمهد السبل وتوفر الأساس العلمي للمواد الدراسية في الصفوف التالية.

وقد أكدت العديد من الدراسات السابقة على أهمية تضمين مهارات التفكير المنتج في المناهج الدراسية ولاسيما مناهج العلوم مثل دراسة علي(2018)، وشاهين(2020)، والمشاقبة (2021) لما لهذه المهارات من أهمية علمية وعملية ليس بالنسبة للفرد فقط وإنما بالنسبة للمجتمع كل؛ إذ بينت تلك الدراسات أن تلك المهارات تكاد تكون الأساس الذي يتوقف عليه تقدم المجتمع وتطوره ولاسيما التطور المادي والتقني.

ومن خلال عمل الباحثة في الميدان التربوي لاحظت قلة توفر مهارات التفكير المنتج لدى المتعلمين في الحلقة الأولى، لذلك أجرت دراسة استطلاعية شملت مقابلات مع (10) مُعلمين ومُعلمات لمناهج العلوم المطوّرة بينت نتائجها وجود تباين في الآراء حول درجة توافر مهارات التفكير المنتج في مناهج العلوم المطوّرة.

ونظراً لأن مناهج العلوم المطورة في الصفين الخامس والسادس تحتل أهمية خاصة كونها صلة الوصل بين مناهج الحلقة الأولى ومناهج الحلقة الثانية، كما أنها غنية بالمعلومات والمعارف وتزود المتعلم بالمهارات التي تمكنه من مواجهة المشكلات اليومية، فقد تحددت مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال الآتي: **ما درجة توافر مهارات التفكير المنتج في مناهج العلوم المطوّرة للصفين الخامس والسادس من وجهة نظر المعلمين؟**

2- أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في النقاط الآتية:

- يؤمل أن تسهم نتائج البحث في تطوير مناهج العلوم من خلال التوصل إلى قائمة بمهارات التفكير المنتج التي يجب توفرها في هذه المناهج.
- يمكن أن يستفيد من نتائج البحث المعلمون من خلال لفت نظرهم إلى أهمية إكساب المتعلمين مهارات التفكير المنتج المتوفرة في مناهج العلوم المطوّرة.
- يتوقع أن يستفيد من نتائج البحث مُطوري المناهج الدراسية في تحقيق التوازن في تضمين مهارات التفكير المنتج بشكل متوازن في مناهج العلوم المطوّرة.

3- أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحديد الآتي:

- تحديد درجة توافر مهارات التفكير المنتج في مناهج العلوم المطوّرة للصفين الخامس والسادس من وجهة نظر المعلمين.

- تحديد دلالة الفروق في آراء المعلمين حول درجة توافر مهارات التفكير المنتج في مناهج العلوم المطوّرة للصفين الخامس والسادس وفق متغيرات (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية على المناهج المطورة).

4- متغيرات البحث:

تتحدد المتغيرات المستقلة بـ:

- المؤهل العلمي:(معهد متوسط، إجازة جامعية، دبلوم تأهيل تربوي).
- عدد سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات، من خمس إلى عشر سنوات، أكثر من عشر سنوات).
- الدورات التدريبية على المناهج المطورة: (متبع دورة واحدة، متبع أكثر من دورة).

أما المتغيرات التابعة فتتحدد باستجابات أفراد عينة البحث على محاور الاستبانة.

5- حدود البحث:

- الحدود العلمية: درجة توافر مهارات التفكير المنتج (الأصالة، الطلاقة، المرونة، الاستنتاج، التنبؤ بالافتراضات، التقويم، التفسير) في مناهج العلوم المطوّرة للصفين الخامس والسادس.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2022/2021م.)
- الحدود المكانية: محافظة اللاذقية.
- الحدود البشرية: معلمو منهاج العلوم للصفين الخامس والسادس.

6- فرضيات البحث:

سيتم اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0.05):

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بدرجة توافر مهارات التفكير المنتج في منهاج العلوم للصفين الخامس والسادس وفق متغير المؤهل العلمي (معهد متوسط، إجازة جامعية، دبلوم تأهيل تربوي).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بدرجة توافر مهارات التفكير المنتج في منهاج العلوم للصفين الخامس والسادس وفق متغير عدد سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات، من خمس إلى عشر سنوات ، أكثر من عشر سنوات).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بدرجة توافر مهارات التفكير المنتج في منهاج العلوم للصفين الخامس والسادس وفق متغير الدورات التدريبية على المناهج المطورة (دورة واحدة، أكثر من دورة).

7- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

- **التفكير المنتج:** عرّفه ساريس(Sarris, 2020) بأنه مجموعة من النشاطات الذهنية، والتي تهدف إلى تجميع الحقائق وبناء الأدوات وتجميع المعلومات والخبرات في أبنية وتراكيب جديدة، لإيجاد حلول غير مألوفة لحلّ المشكلات، ويكون ذلك بالجمع بين مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد(p21)
- **مهارة الطلاقة:** يقصد بها القدرة على توليد عدد كبير من البدائل والمترادفات أو الأفكار أو حلول المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين والسرعة والسهولة في توليدها، كما يعرفها جيلفورد بأنها القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار ذات الدلالة في وحدة الزمن وهي إحدى القدرات الرمزية للتفكير التباعدي(القحطاني، 2021، 188).
- **مهارة الأصالة:** هي القدرة على إنتاج الأفكار الجديدة أو الفريدة وغير الشائعة التي تتسم بالندرة والجدة والغرابة، كما يعرفها جيلفورد بأنها القدرة على إنتاج أفكار جديدة وجيدة وماهرة وطريفة وتعكس المهارة في النفاد إلى ما وراء الظاهر والمباشر والمألوف من الأفكار وتقوم على التداعيات البعيدة من حيث الرمز والمنطق(القحطاني، 2021، 188).

- **مهارة المرونة:** وهي تعبر عن القدرة على توليد أفكار غير متوقعة من خلال تحويل مسار التفكير مع تغير متطلبات الموقف(القحطاني، 2021، 188)
- **مهارة الاستنتاج:** وهو قدرة المتعلمين على استنباط أو استخلاص النتائج وفقاً للبيانات المعطاة، وتقديم المعلومات والأفكار الرياضية من العام إلى الخاص المراغي، 2018، 17).
- **مهارة التنبؤ بالافتراضات:** وهي قدرة المتعلمين على مناقشة الأفكار المطروحة وتوظيف الحواس في الملاحظة وتوقع النتائج المراغي، 2018، 17)..
- **مهارة التقويم:** تقييم جميع المواقف والأدلة المتصلة بالموقف وتحديد نقاط الضعف أو القوة(القحطاني، 2021، 188).
- **مهارة التفسير:** وهو قدرة المتعلمين على اكتشاف الحقائق العلمية القوية والضعيفة وتحويل الاستنتاج إلى مجموعة من الملاحظات المرتبطة به(المراغي، 2018، 17).

8- منهج البحث:

يعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي؛ إذ يقوم هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع والتعبير عنها كيفياً بوصفها وصفاً دقيقاً وتوضيح خصائصها، وكمياً بإعطائها وصفاً رقمياً من خلال أرقام وجداول توضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها بالظواهر والمتغيرات الأخرى (قنديلجي، 2015، 81). وسوف يتم استخدام هذا المنهج من خلال تطبيق أداة البحث (الاستبانة)، على عينة البحث وتفريغها ومناقشة نتائجها، بهدف تحديد درجة توافر مهارات التفكير المنتج في مناهج العلوم المطوّرة للصفين الخامس والسادس من وجهة نظر المُعلمين.

9- دراسات سابقة:

- **دراسة (Cawley and Chase ,2014) في الولايات المتحدة الامريكية بعنوان:**

هدفت الدراسة إلى مقارن درجة توافر التفكير المنتج لدى الأطفال العاديين والأطفال الذين يعانون من التخلف العقلي، حيث تكونت عينة الدراسة من (78) طفلاً من نفس المرحلة العمرية تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة الأطفال العاديين ومجموعة والأطفال الذين يعانون من التخلف العقلي، وأظهرت النتائج أن الذاكرة المعرفية تفسّر العمليات المعرفية التي تتضمن التفاعل الشفوي، بينما تم تفسير 80 % من عمليات التفكير المعرفية من قبل الأطفال ذوي التخلف العقلي ً، بينما وجد أن التفكير التقييمي والاستدلالي كان نادراً في البيانات.

- دراسة الأسمر(2016) في فلسطين:

هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات التفكير المنتج الواجب توافرها في محتوى مناهج الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا، و إلى معرفة مدى توافرها، و مدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها، تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، وإعداد قائمة مهارات التفكير المنتج تكونت من (7) مهارات، وأداة تحليل محتوى، و اختبار لقياس مدى اكتساب الطلبة لمهارات التفكير المنتج، وتكونت عينة الدراسة من (110) طالباً و طالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي بمدينة رفح، و من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن أداء أفراد العينة لاختبار مهارات التفكير المنتج في الصف العاشر الأساسي جاء ضعيفاً، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير المنتج في محتوى مناهج الرياضيات تعزى للجنس، و كانت الفروق في التفكير الناقد لصالح الذكور، أما في التفكير الإبداعي فكانت لصالح الإناث.

- دراسة الشهري(2017) في المملكة العربية السعودية :

هدفت الدراسة إلى تعرُّف مهارات التفكير المنتج الرياضي السائدة بالمرحلة المتوسطة ومستوى اكتسابها لدى طلاب الصف الأول المتوسط. ولتحقيق

ذلك، أُستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد اختبار لهذه المهارات، ووزع على عينة قصدية قدرها (786) طالبًا وطالبة بالصف الأول من المدارس المتوسطة الحكومية (أي الصف السابع) في مدينتي أبها وجازان في المملكة العربية السعودية، و توصلت النتائج إلى تحديد مهارات التفكير المنتج الرياضي السائدة بالمرحلة المتوسطة (التفسير، والتبرير، والاستنتاج، والافتراض، والطلاقة، والمرونة، والأصالة)، وكان مستوى اكتساب العينة لهذه المهارات أقل من المستوى المقبول تربويًا، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اكتساب العينة لهذه المهارات تبعًا للنوع الاجتماعي لصالح الطلاب، ونوع الإدارة لصالح إدارة التعليم بأبها.

- دراسة علي(2018) في العراق :

هدفت الدراسة إلى تعرُّف مهارات التفكير المنتج لدى الطالبات في الصف الخامس العلمي الاحيائي في مادة علم الأحياء. ولتحقيق ذلك، أُستخدم المنهج الوصفي التحليلي ، وتم إعداد اختبار لهذه المهارات تكون من مجالين هما مجال التفكير الناقد تألف من خمس مهارات، ومجال التفكير الإبداعي تكون من ثلاث مهارات ووزع على عينة الدراسة المكونة من (110) طالبًا وطالبة في الصف الخامس، وتوصلت النتائج إلى أن أداء أفراد العينة لاختبار مهارات التفكير المنتج في الصف الخامس العلمي الاحيائي ضمن المستوى المقبول.

- **دراسة شاهين(2020) في فلسطين :.**

هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى مدى تضمن محتوى كتاب العلوم الجديد للصف الثامن الأساسي بفلسطين لمهارات التفكير المنتج، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي للمحتوى، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام بطاقة تحليل محتوى لقائمة مهارات التفكير المنتج، واشتملت على 15 مؤشراً، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن المرتبة الأولى هي مهارة التفسير، وأن المرتبة الثانية هي مهارة الاستنتاج، والمرتبة الثالثة هي مهارة الطلاقة والمرتبة الرابعة هي مهارة المرونة، والمرتبة الأخيرة هي لمهارة الأصالة.

- **دراسة المشاقبة (2021) في الأردن :**

هدفت الدراسة التعرّف على مهارات التفكير المنتج الواردة في كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في الأردن، وعلى درجة ممارسة معلمي العلوم لمهارات التفكير المنتج، في ضوء متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، ولتحقيق أهداف الدراسة، تمّ إعداد بطاقة تحليل المحتوى، واستخدمت استبانة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة. وتكوّن عينة الدراسة من (60) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي في منطقة البادية الشمالية الغربية، و بيّنت نتائج الدراسة أن مهارات التفكير المنتج الواردة في كتاب العلوم للمرحلة الأساسية في الأردن جاءت بمستوى تقدير مرتفع، وإن درجة ممارسة معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي لها جاءت أيضا مرتفعة.

10- التعقيب على الدراسات السابقة:

تم استعراض عدد من الدراسات السابقة التي تناولت التفكير المنتج، واتفق البحث مع جميع الدارسات السابقة بالنسبة لمنهج الدراسة حيث استخدمت المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لمثل هذه الدراسات، وتشابه مع بعضها من حيث الأداة والعينة، واختلف عن الدراسات السابقة من حيث تناوله لمنهاج العلوم للصفين الخامس والسادس من حيث درجة تضمينها لمهارات التفكير المنتج، وأفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث واختيار المنهج وبناء الأداة.

11- الإطار النظري:

- **أهمية التفكير المنتج:**

يعد التفكير المنتج من أرقى أنماط التفكير، وهو الأداة المنهجية للجمع بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي؛ للوصول لحلّ المشكلات(Murtianto et al, 2019, p 1392)، ويذكر (رزوقي وآخرون، 2018، 21-22) أمور عديدة تبين أهمية التفكير المنتج منها:

- يعمل التفكير المنتج على مساعدة المتعلمين في الاطلاع على المصادر المختلفة التي تساعد في تنويع اهتماماتهم، وزيادة حصيلتهم المعرفية في كل مادة من المواد التعليمية.

- إن عملية توظيف التفكير المنتج في التعليم والاهتمام به يؤدي إلى فهم أكثر عمقاً للمحتوى المعرفي، وينقل عملية اكتساب المعرفة من عملية عقلية خاملة إلى عملية عقلية نشطة ويساعد على استيعاب أفضل للمحتوى وربط عناصره بعضها مع بعض، فضلًا عن الخروج بنتائج وأفكار جديدة أكثر دقة.
- تتجلى أهميته في حياة المتعلم من خلال قدرته على حل الكثير من المشكلات وتجنب الوقوع في الأخطار نتيجة لما يقوم به من استدلالات وتحليل.
- يفسح التفكير المنتج المجال أمام المتعلم لممارسة طرح الأفكار والحلول للمشكلات التي تواجه الفرد وتوسيع آفاقه.
- يحفز التفكير المنتج المتعلمين على التفكير الجدلي الذي لا يكون المتعلم بدونه مكتملًا من الناحية العقلية والوجدانية، حيث إن التفكير الجدلي يجعل من المتعلم مستقلًا في تفكيره، ويحرره من التبعية، ويبتعد به عن التمحور الضيق حول الذات، وينطلق في مجالات أكثر اتساعًا، فضلًا عن تحفيز روح البحث والتساؤل لديه، وعدم الركون للحقائق والمعلومات والتسليم بها دون تحرٍ واستكشاف.
- **مكونات التفكير المنتج:**

ذكر العراك وحمد الله(2018) أن التفكير المنتج يتكون من مهارات التفكير الإبداعي ومهارات التفكير الناقد، وقد أشار Thinkx Intellectual Capita Inc(2012, 2) أن المبدأ الأساسي للتفكير المنتج يعتمد على نوعين من التفكير هما ناقد وإبداعي، إذ يتم أولاً تفكير إبداعي وتتولد أفضل حلول ممكنه ثم تفكير بشكل ناقد لتقييم هذه الحلول واختيار أفضلها، وفيما يلي بعض التفصيل لهده المكونات:

- التفكير الإبداعي: يمكن تعريف التفكير الإبداعي بأنه: "عملية ذهنية تستخدم للوصول إلى الرؤى والأفكار الجديدة، أو التي تؤدي إلى الدمج والتأليف بين الأفكار، أو الأشياء التي تعتبر غير مترابطة سابقاً(سليمان،2011 ، 286)، في حين عرّفه (Griffiths, 2019) بأنه القدرة على إدراك الأنماط غير الواضحة، وابتكار طرق جديدة لتنفيذ المهام، ومحل المشكلات، ومواجهة التحديات، ويتضمن التفكير الجانبي(67p)، أما في مجال العلوم فقد عرّفه

ناظر (2018،6) نشاط عقلي تخيلي ابتكاري مركب وهاجف توجهه رغبة قوية في توليد أفكار جيدة، والحث عن حلول علمية في مادة العلوم، أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً، ويتضمن التفكير الإبداعي بشكل رئيس ثلاث مهارات هي (الأصالة والمرونة والطلاقة).

- التفكير الناقد: تعرف Ennis (2011, 5) التفكير الناقد بأنه: "تفكير تأملي يظهر فيه الوعي بخطوات التفكير للوصول إلى استنتاجات وقرارات سليمة، ويتضمن التفكير الناقد مهارات (الاستنتاج، والتنبؤ بالافتراضات، والتقويم، والتفسير).

خصائص التفكير المنتج:

- يتضمن إعادة تشكيل الأفكار من خلال قدرته على تخطي بنية وإعادة صياغتها في إطار مختلف.
- يتطلب حرية الفكر مما يتطلب ترك مشكلة لبرهة من الزمان للسماح بالاستبصار الداخلي لاستيعاب حلول وأفكار غير مألوفة.
- يشتمل على عناصر تفكير تشعبي وتفكير تقاربي، ووضع حلول في مجموعات واعتماد معايير لاختيار حل مشكله.
- هو تفكير منظم يبنى على مجموعة من مبادئ، ويمتاز بالحرص في الاستنتاج بطريقة موضوعية وعدم التأثر بالعوامل الذاتية(أسود، 2021، 218).

12- المجتمع الأصلي للبحث وعينته:

شمل المجتمع الأصلي للبحث جميع المعلمين الذين يعلمون منهاج العلوم للصفين الخامس والسادس في مدارس الحلقة الأولى في محافظة اللاذقية للعام الدراسي (2022/2021م)، والبالغ عددهم حوالي (750) معلماً ومعلمة، وقد تم سحب عينة البحث بالطريقة الطبقية العشوائية، وذلك بعد الرجوع إلى التوزع الجغرافي لمدارس الحلقة الأولى المعتمد في مديرية التربية في مدين محافظة اللاذقية ، ليكون عدد الاستبانات الموزعة (300) استبانة، تم استرجاع (255) استبانة منها، وبعد استبعاد الاستبانات غير

المكتملة بلغ العدد النهائي لعينة البحث (221) معلماً ومعلمة. وقد تم توزيع العينة من خلال الطرق الآتية:

- التوزيع المباشر للاستبانات من خلال زيارة الباحثة الميدانية للمدارس.
- توزيع الاستبانات من خلال الدورات التدريبية على المناهج المطورة، إذ تم توزيع عدد من الاستبانات على المعلمين في أثناء تنفيذ تلك الدورات.
- توزيع بعض الاستبانات من خلال تعاون الموجهين التربويين المشرفين على مدارس الحلقة الأولى.

13- أداة البحث:

قامت الباحثة ببناء استبانة وذلك بالاستناد إلى عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث وقد تكونت أداة البحث من (21) عبارة تمثل مؤشرات لمهارات التفكير المنتج والجدول (1) يبين توزع عبارات الاستبانة على محاورها.

الجدول (1) توزع عبارات الاستبانة على محاورها

م	مهارات التفكير المنتج	مؤشرات المهارة	المجموع
1	الأصالة	1-3	3
2	الطلاقة	4-6	3
3	المرونة	7-9	3
4	الاستنتاج	10-12	3
5	التنبؤ بالافتراضات	13-15	3
6	التقويم	16-18	3
7	التفسير	19-21	3

حيث طُلب من المعلمين إبداء رأيهم حول درجة توافر كل مهارة في المنهاج بناء على خبرتهم في تدريس المنهاج، حيث يحدد المعلم درجة توافر المهارة بناء على مقياس ليكرت الخماسي في تفريغ النتائج من خلال مفتاح التفريغ الآتي:

الجدول (2) مفتاح التفريغ لاستجابات أفراد العينة

درجة توافر المهارة	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً
التقدير	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

وبهدف تحديد درجة توافر المهارة في المنهاج تم استخدام قانون مدى الفئة؛ إذ تم حساب طول الفئة على النحو الآتي: تقسيم المدى (أكبر قيمة في مفتاح التصحيح – أصغر قيمة في مفتاح التصحيح) على عدد الفئات (5-1)÷ 5= 0.8 (وهو طول الفئة)، وبعد إضافة طول الفئة إلى أصغر قيمة في مفتاح التصحيح تم تحديد خمس مستويات للتعامل مع متوسطات الدرجات والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (3) فئات قيم المتوسط الحسابي والقيم الموافقة لها

فئات القيم	من 1إلى 1.79	من 1.8 إلى 2.59	من 2.6 إلى 3.39	من 3.4 إلى 4.19	من 4.2 إلى 5
درجة توافر المهارة	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً

14- التحقق من صدق الاستبانة وثباتها:

- **صدق المحكمين (صدق المحتوى):** جرى التحقق من صدق المحتوى من خلال عرض الاستبانة على مجموعة من السّادة المحكّمين من أعضاء الهيئَة التّدريسيّة في كلية التّربية في جامعتي دمشق وتشرين، بالإضافة إلى عدد من الموجهين التربويين والموجهين الاختصاصيين لمادة العلوم من ذوي الخبرة في مديرية التربية في اللاذقية، بهدف التحقق من وضوح عبارات الاستبانة وارتباطها بموضوع البحث، وسلامة صياغتها.
- **صدق الاتساق الداخلي:** جرى تطبيق الاستبانة على (20) معلماً ومعلمة من خارج العينة النهائية للبحث بهدف التحقق من صدقها وثباتها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، فتم التّحقّق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال استخراج قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ومجموع الدرجات الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، والجدول (4) يبين نتائج ذلك.

الجدول (4) صدق الاتساق الداخلي للاستبانة

رقم العبارة	قيم معاملات الارتباط	رقم العبارة	قيم معاملات الارتباط
1	0.752**	12	0.634**
2	0.635**	13	0.582**
3	0.715**	14	0.637**
4	0.639**	15	0.574**
5	0.792**	16	0.663**
6	0.582**	17	0.719**
7	0.831**	18	0.778**
8	0.771**	19	0.638**
9	0.839**	20	0.688**
10	0.712**	21	0.712**
11	0.793**		

يتبين من الجدول أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائياً ما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

- **ثبات الاستبانة:** جرى التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ والجدول (5) يوضح نتائج ذلك

الجدول (5) ثبات الاستبانة

م	المهارة	قيم ألفا كرونباخ
1	الأصالة	0.852
2	الطلاقة	0.881
3	المرونة	0.805
4	الاستنتاج	0.831
5	التنبؤ بالافتراضات	0.826
6	التقويم	0.811
7	التفسير	0.893

يتبين من الجدول (5) أن قيم ألفا كرونباخ أكبر من (0.8) مما يدل على ثبات عال للاستبانة، وصلاحيتها للتطبيق في البحث الحالي.

15- النتائج والمناقشة:

- **الإجابة عن السؤال الرئيس للبحث:**

ما درجة توافر مهارات التفكير المنتج في مناهج العلوم المطوّرة للصفين الخامس والسادس في من وجهة نظر المعلمين؟

بهدف الإجابة عن السؤال الرئيس للبحث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على كل محور من محاور الاستبانة. وتم تحديد درجة توافر كل مهارة بناء على استجابات أفراد عينة البحث على مؤشرات تلك المهارة.

- **المحور الأول" مهارة الأصالة":**

يبين الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على عبارات المحور الأول" مهارة الأصالة

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على عبارات المحور الأول" مهارة الأصالة

مؤشرات مهارة الأصالة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر
يتضمن محتوى المنهاج مُشكلات علمية غير مألوفة للمتعلم	3.55	0.77	مرتفعة
يوجه محتوى المنهاج المتعلم إلى تقديم حلول تتسم بالندرة والجدّة	3.21	1.73	متوسطة
يوجه محتوى المنهاج المتعلم إلى تقديم أفكار جديدة غير متوقعة	3.41	1.23	مرتفعة
المتوسط العام	3.39	1.25	متوسطة

يتبين من الجدول (6) أن درجات أفراد عينة البحث على محور مهارة الأصالة قد تراوحت بين المرتفعة والمتوسطة، كما يتبين أن المتوسط العام لهذا المحور قد بلغ (3.39) ما يدل على أن درجة توافر مهارة الأصالة في مناهج العلوم المطوّرة للصفين الخامس والسادس من وجهة نظر المعلمين متوسطة، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (1.25) ما يدل على وجود بعض التباين في درجات استجابات أفراد عينة البحث عن المتوسط الحسابي لهذا المحور.

- **المحور الثاني" مهارة الطلاقة ":**

يبين الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على عبارات المحور الثاني" مهارة الطلاقة

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على عبارات المحور الثاني" مهارة الطلاقة

مؤشرات مهارة الطلاقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر
يمكّن محتوى المنهاج المتعلم من تطبيق المعارف والمعلومات في أكبر عدد من المواقف الحياتية	3.25	0.66	متوسطة
يساعد محتوى المنهاج المتعلم على توظيف خبرات المتعلمين في تقديم حلول إبداعية	3.33	1.63	متوسطة
يساعد محتوى المنهاج المتعلم على توظيف أكبر عدد من المعلومات والأفكار والحلول للمشكلات المطروحة.	3.05	0.84	متوسطة
المتوسط العام	3.21	1.04	متوسطة

يتبين من الجدول (7) أن درجات أفراد عينة البحث على محور مهارة الطلاقة قد جاءت متوسطة، كما يتبين أن المتوسط العام لهذا المحور قد بلغ (3.21) ما يدل على أن درجة توافر مهارة الطلاقة في مناهج العلوم المطوّرة للصفين الخامس والسادس من وجهة نظر المعلمين متوسطة، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (1.04) ما يدل على وجود بعض التباين في درجات استجابات أفراد عينة البحث عن المتوسط الحسابي لهذا المحور.

- **المحور الثالث" مهارة المرونة ":**

يبين الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على عبارات المحور الثالث" مهارة المرونة.

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على عبارات المحور الثالث" مهارة المرونة

مؤشرات مهارة المرونة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر
يوفر محتوى المنهاج أمثلة متنوعة لتوضيح المفاهيم العلمية	3.55	1.52	مرتفعة
يوجه محتوى المنهاج المتعلم للتعبير عن حل المشكلات بلغته الخاصة	3.43	1.19	مرتفعة
يقدم محتوى المنهاج مشكلات علمية يمكن حلها بأكثر من طريقة	3.41	0.85	مرتفعة
المتوسط العام	3.46	1.19	مرتفعة

يتبين من الجدول (8) أن درجات أفراد عينة البحث على محور مهارة المرونة قد جاءت مرتفعة، كما يتبين أن المتوسط العام لهذا المحور قد بلغ (3.46) ما يدل على أن درجة توافر مهارة المرونة في مناهج العلوم المطوّرة للصفين الخامس والسادس من وجهة نظر المعلمين مرتفعة، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (1.19) ما يدل على وجود بعض التباين في درجات استجابات أفراد عينة البحث عن المتوسط الحسابي لهذا المحور.

- **المحور الرابع" مهارة الاستنتاج ":**

يبين الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على عبارات المحور الرابع" مهارة الاستنتاج

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على عبارات المحور الرابع" مهارة الاستنتاج

مؤشرات مهارة الاستنتاج	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر
يوجه محتوى المنهاج المتعلم إلى التوصل إلى استنتاجات معينة بناء على المعلومات المقدمة	3.43	1.01	مرتفعة
يساعد محتوى المنهاج المتعلم على تنظيم الأفكار العلمية وتصنيفها في مجالات	3.61	1.33	مرتفعة
يوجه محتوى المنهاج المتعلم إلى توظيف الخبرات السابقة للتوصل إلى استنتاجات جديدة	3.63	1.12	مرتفعة
المتوسط العام	3.56	1.15	مرتفعة

يتبين من الجدول (9) أن درجات أفراد عينة البحث على محور مهارة الاستنتاج قد جاءت مرتفعة، كما يتبين أن المتوسط العام لهذا المحور قد بلغ (3.56) ما يدل على أن درجة توافر مهارة الاستنتاج في مناهج العلوم المطوّرة للصفين الخامس والسادس من وجهة نظر المعلمين مرتفعة، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (1.15) ما يدل على وجود بعض التباين في درجات استجابات أفراد عينة البحث عن المتوسط الحسابي لهذا المحور.

- **المحور الخامس" مهارة التنبؤ بالافتراضات":**

يبين الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على عبارات المحور الخامس" مهارة التنبؤ بالافتراضات

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على عبارات المحور الخامس" مهارة التنبؤ بالافتراضات

مؤشرات مهارة التنبؤ بالافتراضات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر
يوجه محتوى المنهاج المتعلم إلى التنبؤ بالنتائج بناء على معلومات متوفرة	3.41	1.06	مرتفعة
يوجه محتوى المنهاج المتعلم إلى اقتراح أفكار وأمثلة لاختبار الفروض	3.44	0.96	مرتفعة
يوجه محتوى المنهاج المتعلم إلى توظيف جميع الحواس في الملاحظة	3.45	1.25	مرتفعة
المتوسط العام	3.43	1.09	مرتفعة

يتبين من الجدول (10) أن درجات أفراد عينة البحث على محور مهارة التنبؤ بالافتراضات قد جاءت مرتفعة، كما يتبين أن المتوسط العام لهذا المحور قد بلغ (3.43) ما يدل على أن درجة توافر مهارة التنبؤ بالافتراضات في مناهج العلوم المطوّرة للصفين الخامس والسادس من وجهة نظر المعلمين مرتفعة، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (1.09) ما يدل على وجود بعض التباين في درجات استجابات أفراد عينة البحث عن المتوسط الحسابي لهذا المحور.

- **المحور السادس" مهارة التقويم ":**

يبين الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على عبارات المحور السادس " مهارة التقويم".

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على عبارات المحور السادس " مهارة التقويم".

مؤشرات مهارة التقويم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر
يوجه محتوى المنهاج المتعلم إلى الحكم على مصداقية المعلومات	2.61	1.33	متوسطة
يوجه محتوى المنهاج المتعلم إلى وضع معايير للحكم على الحلول المحتملة للمشكلات المطروحة	2.65	0.73	متوسطة
يوجه محتوى المنهاج المتعلم إلى اتخاذ القرار المناسب بناء على المعلومات المعطاة	2.85	1.36	متوسطة
المتوسط العام	2.70	1.14	متوسطة

يتبين من الجدول (11) أن درجات أفراد عينة البحث على محور مهارة التقويم قد جاءت متوسطة، كما يتبين أن المتوسط العام لهذا المحور قد بلغ (2.70) ما يدل على أن درجة توافر مهارة التقويم في مناهج العلوم المطوّرة للصفين الخامس والسادس من وجهة نظر المعلمين متوسطة، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (1.14) ما يدل على وجود بعض التباين في درجات استجابات أفراد عينة البحث عن المتوسط الحسابي لهذا المحور.

- **المحور السابع" مهارة التفسير ":**

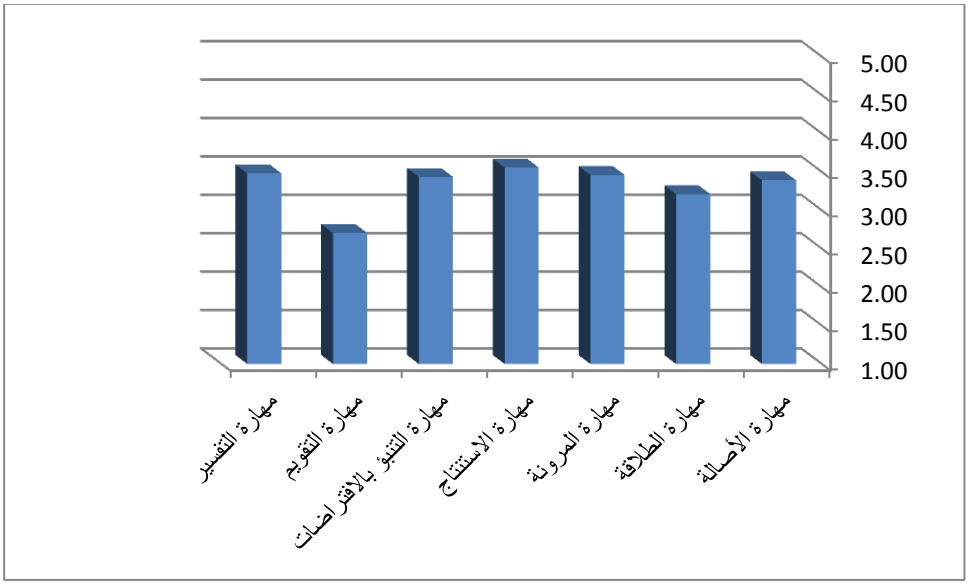
يبين الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على عبارات المحور السابع " مهارة التفسير

الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد عينة البحث على عبارات المحور السابع " مهارة التفسير

مؤشرات مهارة التفسير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر
يوجه محتوى المنهاج المتعلم إلى تفسير الحقائق العلمية	3.78	0.99	مرتفعة
يوجه محتوى المنهاج المتعلم إلى تطبيق الاستنتاج في المواقف العملية المرتبطة به	3.15	1.22	متوسطة
يساعد محتوى المنهاج المتعلم على توظيف الترابط المنطقي بين الموضوعات أو المفاهيم العلمية وتوظيفها في التفسير	3.51	1.35	مرتفعة
المتوسط العام	3.48	1.19	مرتفعة

يتبين من الجدول (12) أن درجات أفراد عينة البحث على محور مهارة التفسير قد جاءت مرتفعة، كما يتبين أن المتوسط العام لهذا المحور قد بلغ (3.48) ما يدل على أن درجة توافر مهارة التفسير في مناهج العلوم المطوّرة للصفين الخامس والسادس من وجهة نظر المعلمين مرتفعة، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (1.19) ما يدل على وجود بعض التباين في درجات استجابات أفراد عينة البحث عن المتوسط الحسابي لهذا المحور.

ويبين الشكل (1) درجة توافر مهارات التفكير المنتج في منهاج العلوم للصفين الخامس والسادس من وجهة نظر المعلمين.



الشكل (1) درجة توافر مهارات التفكير المنتج في منهاج العلوم للصفين الخامس والسادس من وجهة نظر المعلمين

يتبين من الشكل السابق أن مهارات الاستنتاج والتفسير والمرونة والتنبؤ بالافتراضات بدرجة مرتفعة، بينما جاءت مهارات الأصالة والطلاقة والتقويم بدرجة متوسطة.

ويمكن تفسير حلول مهارتي الاستنتاج والتفسير بالمراتب الأولى بأن منهاج العلوم يتضمن أسئلة ومواقف تعليمية تدرب المتعلم على طرحِ أسئلَة ذاتِ معنى، وإجراءِ تحقيقات دقيقَة تعدُّ أساساً لفهمِ أيِّ مفهوم أو ظاهرة، ومعالجتِها بشكلٍ منهجي من خلال ملاحظة الظواهر الطبيعية وتفسيرها، وبناء توقعات الفرضيات على أساس علاقة السبب والنتيجة، كما يوجه محتوى المنهاج المتعلم إلى إجراء تجارب متعددة لاختبار التوقعات واستخلاص النتائج، كما أعطى المنهاج أهمية للبحث العلمي ما يكسب المتعلم مهارات التفكير المنتج ولاسيما المرونة والتنبؤ بالافتراضات، والأصالة والطلاقة، كما يتضمن محتوى المنهاج أنشطة فكرية تتحدى عقل المتعلّم وتحفزه للانخراط في التفكير المنطقي وتقدير العمل المنتج.

- **اختبار فرضيات البحث:**
- **الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بدرجة توافر مهارات التفكير المنتج في منهاج العلوم للصفين الخامس والسادس وفق متغير المؤهل العلمي (معهد متوسط، إجازة جامعية، دبلوم تأهيل تربوي).**

لاختبار هذه الفرضية جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على أبعاد الاستبانة ودرجتها الكلية، وتم استخدام الاختبار الإحصائي "تحليل التباين الأحادي(ANOVA) وفق متغير المؤهل العلمي. والجدول (13) يوضح ذلك.

الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي وفق متغير المؤهل العلمي.

المهارة	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمF	قيمة الدلالة	القرار
الأصالة	معهد متوسط	66	9.18	1.12	52.69	0.00	توجد فروق
	إجازة جامعية	125	10.37	1.15			
	دبلوم تأهيل	30	11.73	1.31			
الطلاقة	معهد متوسط	66	8.88	1.02	45.17	0.00	توجد فروق
	إجازة جامعية	125	9.79	0.93			
	دبلوم تأهيل	30	10.90	1.16			
المرونة	معهد متوسط	66	9.59	0.89	41.38	0.00	توجد فروق
	إجازة جامعية	125	10.65	1.07			
	دبلوم تأهيل	30	11.53	1.17			
الاستنتاج	معهد متوسط	66	9.39	1.24	51.92	0.00	توجد فروق
	إجازة جامعية	125	11.06	1.36			
	دبلوم تأهيل	30	12.10	1.47			
التنبؤ بالافتراضات	معهد متوسط	66	9.32	1.07	46.95	0.00	توجد فروق
	إجازة جامعية	125	10.51	1.15			
	دبلوم تأهيل	30	11.63	1.25			
التقويم	معهد متوسط	66	6.55	1.61	46.80	0.00	توجد فروق
	إجازة جامعية	125	8.30	1.79			
	دبلوم تأهيل	30	10.20	2.07			
التفسير	معهد متوسط	66	9.58	0.91	40.04	0.00	توجد فروق
	إجازة جامعية	125	10.66	1.10			
	دبلوم تأهيل	30	11.50	1.14			

يتبين من الجدول (13) أن قيم الدلالة الإحصائية لاختبار (Anova) أنوفا أصغر من (0.05) بالنسبة لجميع محاور الاستبانة ما يعني رفض الفرضية الصفرية وبالتالي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بدرجة توافر مهارات التفكير المنتج في منهاج العلوم للصفين الخامس والسادس وفق متغير المؤهل العلمي، ومن أجل معرفة مصدر هذه الفروق تم

استخدام اختبار (شيفيه) الذي بينت نتائجه أن مصدر الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بدرجة توافر مهارات التفكير المنتج في منهاج العلوم للصفين الخامس والسادس وفق متغير المؤهل العلمي هي بين المؤهلات الثلاث (معهد متوسط، إجازة جامعية، دبلوم تأهيل تربوي)، ومن خلال مقارنة المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول (13) يتبين أن هذه الفروق لصالح المؤهل الأعلى، ويمكن تفسير النتائج السابقة بأن المعلمين الحاصلين على إجازة في التربية والمعلمين الذين أتموا برنامج دبلوم التأهيل التربوي أكثر قدرة على تعرف المهارات التي يتضمنها المنهاج، وأكثر قدرة على معرفة الأهداف المتوقعة من كل موقف تعليمي، وذلك من خلال المقررات الدراسية النظرية والعملية التي يتلقونها في كلية التربية مثل أصول التدريس وطرائق التدريس وتصميم التعليم وبرنامج التربية العملية حيث يكتسبون من خلال هذه المقررات مهارات تحليل المحتوى، ويتعرفون على المهارات المختلفة التي يمكن أن تستهدفها المناهج المطورة مثل مهارات التفكير المنتج.

- **الفرضية الثانية:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بدرجة توافر مهارات التفكير المنتج في منهاج العلوم للصفين الخامس والسادس وفق متغير عدد سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات، من خمس إلى عشر سنوات ، أكثر من عشر سنوات).

لاختبار هذه الفرضية جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على أبعاد الاستبانة ودرجتها الكلية، وتم استخدام الاختبار الإحصائي "تحليل التباين الأحادي(ANOVA) وفق متغير عدد سنوات الخبرة. والجدول (14) يوضح ذلك.

الجدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي وفق متغير عدد سنوات الخبرة.

المهارة	عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمF	قيمة الدلالة	القرار
الأصالة	أقل من 5	25	10.32	1.38	0.46	0.63	لا توجد فروق
	5-10	113	10.26	1.39			
	أكثر من 10	83	10.08	1.46			
الطلاقة	أقل من 5	25	9.82	1.09	0.59	0.55	لا توجد فروق
	5-10	113	9.71	1.13			
	أكثر من 10	83	9.57	1.25			
المرونة	أقل من 5	25	10.56	1.26	0.32	0.73	لا توجد فروق
	5-10	113	10.49	1.19			
	أكثر من 10	83	10.37	1.24			
الاستنتاج	أقل من 5	25	10.84	1.57	0.40	0.67	لا توجد فروق
	5-10	113	10.76	1.59			
	أكثر من 10	83	10.58	1.70			
التنبؤ بالافتراضات	أقل من 5	25	10.44	1.36	0.83	0.44	لا توجد فروق
	5-10	113	10.39	1.33			
	أكثر من 10	83	10.16	1.40			
التقويم	أقل من 5	25	8.20	2.18	0.33	0.72	لا توجد فروق
	5-10	113	8.11	2.08			
	أكثر من 10	83	7.89	2.17			
التفسير	أقل من 5	25	10.60	1.29	0.43	0.65	لا توجد فروق
	5-10	113	10.48	1.20			
	أكثر من 10	83	10.36	1.25			

يتبين من الجدول (14) أن قيم الدلالة الإحصائية لاختبار(Anova) أنوفا أكبر من (0.05) بالنسبة لجميع محاور الاستبانة ما يعني قبول الفرضية الصفرية وبالتالي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بدرجة توافر مهارات التفكير المنتج في منهاج العلوم للصفين الخامس والسادس وفق متغير عدد سنوات الخبرة ، وتشير هذه النتيجة إلى اتفاق آراء المعلمين حول درجة توافر مهارات التفكير المنتج بغض النظر عن سنوات خبرتهم نظراً لأن المناهج المطورة قد صدرت حديثاً ويتم تعديلها وتطويرها بشكل مستمر.

- **الفرضية الثالثة:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بدرجة توافر مهارات التفكير المنتج في منهاج العلوم للصفين الخامس والسادس وفق متغير الدورات التدريبية على المناهج المطورة (دورة واحدة، أكثر من دورة).

لاختبار هذه الفرضية جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على محاور الاستبانة وجرى استخدام اختبار (Independent Samples) ت ستيودنت، وفق متغير الدورات التدريبية على المناهج المطورة والجدول (15) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (15) نتائج اختبار Independent Samples وفق متغير الدورات التدريبية على المناهج المطورة

المهارة	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيم (t)	الدلالة الإحصائية	القرار
الأصالة	دورة واحدة	143	9.54	1.01	12.195-	0.00	توجد فروق
	أكثر من دورة	78	11.41	1.22			
الطلاقة	دورة واحدة	143	9.19	0.80	9.750-	0.00	توجد فروق
	أكثر من دورة	78	10.54	1.25			
المرونة	دورة واحدة	143	9.84	0.83	13.998-	0.00	توجد فروق
	أكثر من دورة	78	11.58	0.97			
الاستنتاج	دورة واحدة	143	10.01	1.34	10.383-	0.00	توجد فروق
	أكثر من دورة	78	11.96	1.32			
التنبؤ بالافتراضات	دورة واحدة	143	9.71	0.92	11.099-	0.00	توجد فروق
	أكثر من دورة	78	11.41	1.35			
التقويم	دورة واحدة	143	7.00	1.44	13.153-	0.00	توجد فروق
	أكثر من دورة	78	9.94	1.83			
التفسير	دورة واحدة	143	9.84	0.88	13.499-	0.00	توجد فروق
	أكثر من دورة	78	11.56	0.96			

يتبين من الجدول (15) أن قيم الدلالة الإحصائية لاختبار ت ستيودنت أصغر من (0.05) بالنسبة لجميع محاور الاستبانة ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث فيما يتعلق بدرجة توافر مهارات التفكير المنتج في منهاج العلوم للصفين الخامس

والسادس وفق متغير الدورات التدريبية على المناهج المطورة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن تلك الدورات تمكن المعلمين من التعرف على المنهاج من حيث مدخل التصميم والأهداف ومؤشرات الأداء، و مهارات تحليل محتوى المنهاج، وبالتالي يكونوا أقدر على تعرف مهارات التفكير المنتج المتضمنة في المنهاج.

16- التوصيات والمقترحات:

- تضمين منهاج العلوم للصفين الخامس والسادس مزيداً من مهارات التقويم كأحد مهارات التفكير المنتج.
- إجراء دراسات أخرى حول درجة توافر مهارات التفكير المنتج في مناهج العلوم لمرحلة الحلقة الثانية والمرحلة الثانوية.
- تقديم حوافز مادية ومعنوية للمعلمين تشجعهم على اتباع الدورات التدريبية على المناهج المطورة.
- تقديم تسهيلات للمعلمين الراغبين باتباع برنامج دبلوم التأهيل التربوي.

المراجع:

- الأسمر، آلاء رياض صابر.(2016). **مهارات التفكير المنتج المتضمنة في محتوى مناهج الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
- أسود، رافع مطلك.(2021) التفكير المنتج وعلاقته بمهارات القرن الواحد والعشرين لدى طلبة قسم الرياضيات في كلية التربية، **مجلة الفنون والأدب وعلوم الانسانيات والاجتماع**، المجلد(63)، العدد(63)، ص215-224.
- خواجي، أيمن طاهر محمد؛ كاسي، عبدالله علي. (2022). أنموذج مقترح لتدريس الكيمياء قائم على نظريتي تجهيز المعلومات ومعالجة المعلومات والذكاء الناجح وأثره على تنمية التفكير المنتج لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية، **المجلة المصرية للتربية العلمية**، المجلد الخامس والعشرون، العدد الثالث. ص101-143.
- رزوقي، رعد مهدي؛ محمد، نبيل رفيق. (2018). **سلسلة التفكير وأنماطه**. بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.
- سليمان، سناء. (2011). **التفكير :أساسياته، وأنواعه، وتعليمه، وتنمية مهاراته**. القاهرة: عالم الكتب.
- شاهين، ابراهيم محمد .(2020).مهارات التفكير المنتج المتضمنة في كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي بفلسطين، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**. مجلد 28، عدد 2 .
- الشهري، ظافر فراج.(2017). مهارات التفكير المنتج الرياضي السائدة بالمرحلة المتوسطة ومستوى اكتسابها لدى طلاب الصف الأول المتوسط، **مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد(26)، العدد (6)، ، ص 110-129.
- الصافي، عبد الحكيم محمود، قار، سليم محمد.(2010) **تضمين برنامج الكورت لتعليم التفكير في المناهج الدراسية**، عمان: دار الثقافة،.

- العراك، دنيا جعفر؛ وحمد الله، حيدر مسير.(2018). بناء برنامج تدريبي وفقاً للتفكير المنتج لمدرسي علم الأحياء وأثره في التفكير الحاذق لطلبتهم. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، جامعة بابل، عدد(41)، ص 1750-1770.
- علي، حمزية حسين.(2018) مهارات التفكير المنتج لدى طالبات الصف الخامس العلمي الاحيائي في مادة علم الأحياء، **مجلة دراسات تربوية**، ملحق العدد الرابع والأربعون، تشرين الأول، ، ص 341-360.
- القحطاني، ريحانة مسفر. (2021). معوقات استخدام مهارات التفكير المنتج في تعلم اللغة العربية لدى متدربات الكلية التقنية للبنات بخميس مشيط في المملكة العربية السعودية، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد(29)، العدد(1)، ص 181-208.
- قنديلجي، عامر ابراهيم.(2015) **منهجية البحث العلمي**، عمان: دار اليازوري العلمية.
- المراغي، إيهاب السيد شحاته. (2018) استخدام نموذج EX24 في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات التفكير المنتج والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **المجلة العلمية لكلية التربية**. جامعة الوادي الجديد.
- المشاقبة، عدالة نايف سليمان.(2021). مهارات التفكير المنتج المتضمنة في محتوى كتاب العلوم المطور (كولينز) **للصف الرابع الأساسي ومدى ممارسة معلمي العلوم لها في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت. كلية العلوم التربوية.
- ناظر، نوال. (2018) **التفكير الإبداعي ودوره في تدريس العلوم**، دمشق، سورية: دار البيئة للطباعة والنش.

المراجع الأجنبية:

- Cawley, J. And Chase, D. (2014). **Productive Thinking in retarded and non-retarded children**, (From Eric NO. ED010027
- Ennis, R. (2011). **Critical thinking: Reflection and Perspective Part II. Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines**. 26 (2), 5-19.
- Griffths, C. (2019). **The Creative Thinking Handbook: your step-by-step guide to problem solving**. Kogan publishers
- Heractitus, (2012**). "Productive Thinking Fundamentals Participant Workbook**. Think X intellectual capital, IP,Inc.
- Hurson, T. (2008). Think better. **An innovator's guide to productive thinking**. New York: mcgraw-Hill
- Murtianto,Y. H., Muhtarom,M, Nizaruddin, N.& Suryaningsih, S. (2019**). Exploring Students' Productive Thinking in Solving Algebra Problem**. TEM Journal, 8(4), Nov, 1392-1397
- Sarris, V. (2020). **Max Wertheimer Productive Thinking**. Birrkhauser Ltd.
- Thinkx Intellectual Capital IP INC . (2012). **Productive Thinking , Fundamentals Participant Workbook** , Kanad

الملحق (1) الاستبانة

أداة البحث (الاستبانة)

استبانة موجهة إلى معلمي مناهج العلوم المطوّرة للصفين الخامس والسادس

يهدف هذا البحث إلى تحديد درجة توافر مهارات التفكير المنتج في مناهج العلوم المطوّرة للصفين الخامس والسادس من وجهة نظر المُعلمين.

نرجو من سيادتكم إغناء هذا البحث من خلال الاستجابة على عبارات الاستبانة التي بين أيديكم وذلك بعد ملئ الحقل المخصص بالبيانات الأساسية.

يرجى وضع إشارة تحت الكلمة أو العبارة المناسبة

المؤهل العلمي	معهد متوسط	إجازة جامعية	دبلوم تأهيل تربوي

الدورات التدريبية على المناهج المطورة	متبع دورة واحدة	متبع أكثر من دورة

عد سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	من خمس إلى عشر سنوات	أكثر من عشر سنوات

المهارة	مؤشرات المهارة	درجة التوفر				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
الأصالة	يتضمن محتوى المنهاج مُشكلات علمية غير مألوفة للمتعلم					
	يوجه محتوى المنهاج المتعلم إلى تقديم حلول تتسم بالندرة والجدّة					
	يوجه محتوى المنهاج المتعلم إلى تقديم أفكار جديدة غير متوقعة					
الطلاقة	يمكّن محتوى المنهاج المتعلم من تطبيق المعارف والمعلومات في أكبر عدد من المواقف الحياتية					
	يساعد محتوى المنهاج المتعلم على توظيف خبرات المتعلمين في تقديم حلول إبداعية					
	يساعد محتوى المنهاج المتعلم على توظيف أكبر عدد من المعلومات والأفكار والحلول للمشكلات المطروحة.					
المرونة	يوفر محتوى المنهاج أمثلة متنوعة لتوضيح المفاهيم العلمية					
	يوجه محتوى المنهاج المتعلم للتعبير عن حل المشكلات بلغته الخاصة					
	يقدم محتوى المنهاج مشكلات علمية يمكن حلها بأكثر من طريقة					
الاستنتاج	يوجه محتوى المنهاج المتعلم إلى التوصل إلى استنتاجات معينة بناء على المعلومات المقدمة					
	يساعد محتوى المنهاج المتعلم على تنظيم الأفكار العلمية وتصنيفها في مجالات					
	يوجه محتوى المنهاج المتعلم إلى توظيف الخبرات السابقة للتوصل إلى استنتاجات جديدة					
التنبؤ بالافتراضات	يوجه محتوى المنهاج المتعلم إلى التنبؤ بالنتائج بناء على معلومات متوفرة					
	يوجه محتوى المنهاج المتعلم إلى اقتراح أفكار وأمثلة لاختبار الفروض					
	يوجه محتوى المنهاج المتعلم إلى توظيف جميع الحواس في الملاحظة					

درجة توافر مهارات التفكير المنتج في مناهج العلوم المطوّرة للصفين الخامس والسادس من وجهة نظر المُعلمين في محافظة اللاذقية

التقويم	يوجه محتوى المنهاج المتعلم إلى الحكم على مصداقية المعلومات					
	يوجه محتوى المنهاج المتعلم إلى وضع معايير للحكم على الحلول المحتملة للمشكلات المطروحة					
	يوجه محتوى المنهاج المتعلم إلى التحقق من صدق ودقة المعلومات					
التفسير	يوجه محتوى المنهاج المتعلم إلى تفسير الحقائق العلمية					
	يوجه محتوى المنهاج المتعلم إلى تحويل الاستنتاج العلمي إلى مجموعة من الملاحظات المرتبطة به					
	يساعد محتوى المنهاج المتعلم على توظيف الترابط المنطقي بين الموضوعات أو المفاهيم العلمية وتوظيفها في التفسير					

درجة توفر المهارات الاجتماعية في محتوى منهاج التربية الوطنية للصف السابع الأساسي في سورية

طالب الدراسات العليا: رهف جمول كلية: التربية – جامعة: البعث

الدكتور المشرف: محمد اسماعيل + د. أحمد خليفة

الملخص

هدف البحث الحالي إلى تعرف درجة توفر المهارات الاجتماعية في منهاج التربية الوطنية للصف السابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واقتصرت عينة البحث على محتوى منهاج التربية الوطنية للصف السابع الأساسي المكون من(4)وحدات دراسية مقسمة على الفصلين الأول والثاني، لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد قائمة بالمهارات الاجتماعية اللازم توفرها في محتوى منهاج التربية الوطنية والتي تكونت من أربع مهارات رئيسية يتفرع عنها (39) مؤشراً وكانت على الشكل الآتي (مهارة التواصل مع الآخرين، مهارة التعاون والمشاركة، مهارة التعامل مع الآخرين، مهارة التعاطف الاجتماعي)، وتم التوصل إلى مجموعة من النتائج أهمها:

-حصلت مهارة التعاون والمشاركة على المرتبة الأولى بنسبة(76.92%)

-حصلت مهارة التواصل مع الآخرين على المرتبة الثانية بنسبة(64.10%)

-في حين احتلت مهارة التعامل مع الآخرين المرتبة الثالثة بنسبة(20.51%)

-أما مهارة التعاطف الاجتماعي جاءت في المرتبة الرابعة والأخيرة بنسبة (12.82%)

وبناء على هذه النتائج توصلت الدراسة إلى مقترحات من أهمها:

-ضرورة التوازن في تناول المهارات الاجتماعية في محتوى منهاج التربية الوطنية.

-الاهتمام بالأنشطة التي تنمي قدرة المتعلم على أداء المهارة في المواقف الحياتية المختلفة.

الكلمات المفتاحية: المهارات الاجتماعية، التربية الوطنية، الصف السابع الأساسي.

Abstract

The aim of the current research is to know the availability of social skills in the national education curriculum for the seventh grade in the Syrian Arab Republic .The researcher used the descriptive analytical method. The research sample was limited to the national education curriculum for the seventh grade which consisted of 4 study units divided in to the first and second semesters. To achieve the objective of the study a list of the social skills required to be available in the content of the national education curriculum was prepared which consisted of four main skills and 39 indicators were divided into the following from (The skill of communication with others, the skill of cooperation and participation, the skill of dealing with others, the skill of social empathy).

-A number of results were reached the most important of which are: The skill of cooperation and participation ranked first with arate of (76.92%)

-While the skill of communicating with others ranked second with arate of (64.10%)

-While the skill of dealing with others ranked third with (20.51%).

- As for the skill of social empathy it ranked fourth and last with ararte of (12.82%)

Based on these results the study came up with several proposals the most important of which are:

-The need for balance in dealing with social skills in the content of the national education curriculum.

-Attention to activities that develop the learners ability to perform the skill in different life situations.

Key words: social skills, national education, seventh grade

1-مقدمة البحث:

يتميز العصر الذي نعيشه بأنه عصر علم وفكر وإبداع، عصر تتسارع فيه ثورة التقدم العلمي في مجالات الحياة كافة، ويتحمل مسؤولية إعداد الأفراد للحياة في عصر الثورة العلمية والتكنولوجية جميع مؤسسات المجتمع مثل الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام....الخ. فلم تعد التربية في عالم اليوم تقف عند جانب معين من جوانب النمو، وإنما هي تربية مستمرة متكاملة تتصدى لمهمة أكثر عمقاً في إعداد التلميذ إعداداً في شتى المجالات، وتحرص على بناء شخصيته بناءً متكاملاً ومتوازناً ليكون قادراً على مواجهة متطلبات الحياة المعاصرة. كما أن العملية التعليمية التعلمية أصبحت كلاً متكاملاً لا ينفصل فيها الفكر عن العمل ويتفاعل بها الجانب النظري مع التطبيقي لتكون الحصيلة متوازنة وفاعلة، وللمدرسة دور مهم في هذا المجال هو الموازنة بين الجانب العقلي المعرفي والجانب الجسمي والاجتماعي ،ولم تعد المناهج بمفهومها الحديث مقتصرة على تنمية المعارف والمعلومات للتلاميذ فحسب بل أصبحت تنظر لمتطلبات العصر وتهتم بالمهارات الحياتية اللازمة للتلاميذ بشكل عام والمهارات الاجتماعية على وجه الخصوص ،وذلك من خلال الأنشطة التي تعد من أحد العناصر الأساسية للمنهاج. فالمهارات الحياتية كما عرفتها منظمة الصحة العالمية هي القدرات التي تمكن الفرد من القيام بسلوك تكيفي وإيجابي يجعلهم قادرين على التعامل الفعال مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها.(وزارة التربية والتعليم ،2007،10) ومن هذه المهارات : المسؤولية الذاتية، والمهارات الاجتماعية والوطنية، ومهارات التواصل (تأكيد الذات، التفاوض،الإصغاء)،وحل المشكلات وصنع القرار ،والتفكير الناقد،والتفكير الإبداعي والابتكار، والعمل الجماعي والتعاون، والقيادة، وتقدير الذات والثقة بالنفس، والاستخدام الرشيد للموارد، والتعامل مع الضغط النفسي،والتعاطف، وقبول التنوع والاختلاف في الرأي مع الآخر، وهذه المهارات بالغة الأهمية لمواجهة مواقف الحياة المتنوعة على نحو إيجابي يمكّن الفرد من المشاركة في العالم المتطور بما في ذلك اقتصاد المعرفة ،وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

كما اهتمت منظمة اليونيسيف بمشروع إعادة صياغة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الدول العربية فدفعت بمبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الدول

العربية(LSCE) والتي بدأت في عام (2015) بهدف دعم بلدان المنطقة من الناحية المفاهيمية والبرمجية والتقنية لتحسين التعلم واستثمار مثل هذا التعلم على نحو أفضل في التنمية الفردية والاجتماعية والاقتصادية(اليونيسيف،2020،6)

وقد حظي موضوع المهارات الاجتماعية باهتمام ملحوظ في الآونة الأخيرة لكونها من العناصر المهمة التي تحدد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به في مجالات الحياة المختلفة،والتي تعد في حالة اتصافها بالكفاءة من عوامل التوافق النفسي على المستويين الشخصي والمجتمعي(شوقي،2003،17)

كما يعد التفاعل الاجتماعي عملية إنسانية طبيعية يتصف بها أبناء الجنس البشري ومنهم التلاميذ الذين يجتمعون في حجرة دراسية واحدة بهدف التواصل لتبادل الأفكار والمشاعر فيما بينهم وذلك بهدف إشاعة جو من الإيجابية والعلاقات الصحيحة (الأشقر،2008،464)

فهناك العديد من الدراسات السابقة التي تناولت المهارات الحياتية الاجتماعية كدراسة البلعاوي (2011) التي أكدت على الاهتمام بالمهارات الاجتماعية بشكل متوازن عند وضع محتوى كتب التربية الإسلامية ،إضافة إلى الاهتمام بالأنشطة العملية،وربط المناهج بالحياة، وتنمية قدرة المتعلم على أداء المهارة في المواقف الحياتية المختلفة في المجتمع،لتمتد قيمة تعلمه خارج حدود المدرسة.

وكذلك دراسة السعيد(2020)التي هدفت إلى التعرف على درجة توفر المهارات الحياتية في منهاج التربية الإسلامية في سورية،كما أكدت على تصميم أنشطة وإعداد أدلة خاصة تهتم بالمهارات الحياتية لمادة التربية الدينية الإسلامية.

أما دراسة سباعنة،سويدان (2020) فقد هدفت إلى التعرف على درجة تضمين منهاج التربية الوطنية للصفين الأول والثاني الأساسين للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في فلسطين، فالتلميذ في مرحلة التعليم الأساسي بحاجة ماسة إلى تنمى لديه المهارات الحياتية وبالتحديد المهارات الاجتماعية فهي توفر له فرصاً أكبر للدخول في سوق العمل بنجاح من خلال القدرة على الإدارة الذاتية والعمل بشكل جيد كجزء من فريق وحل جميع المشكلات التي تواجه، والتوافق مع الحياة المدرسية ومتطلباتها مما يساعد ذلك على التنمية العقلية وزيادة مستوى التحصيل الدراسي لديه،

وبناء على ما سبق جاءت الدراسة الحالية للتعرف على درجة توفر المهارات الاجتماعية في منهاج التربية الوطنية للصف السابع الأساسي في سورية.

2-مشكلة البحث:

قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية وذلك من خلال إعداد استبانة من قائمة المهارات الاجتماعية وتم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (15) معلماً من معلمي مادة التربية الوطنية للصف السابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية بهدف معرفة ما يتضمنه محتوى الكتاب من مهارات اجتماعية بحسب وجهة نظرهم،حيث أظهرت النتائج عدم تضمين المحتوى على المهارات الاجتماعية اللازمة بنسبة مئوية مرتفعة قدرها (85.3%).

كما قامت الباحثة بتحليل محتوى وحدة من منهاج التربية الوطنية للصف السابع الأساسي بهدف معرفة ما يحتويه الكتاب من مهارات اجتماعية، وأظهرت نتائج التحليل افتقار المحتوى للمهارات الاجتماعية الضرورية. وكانت النسب المئوية للمهارات على الشكل الآتي: مهارة التواصل مع الآخرين(76.9%)،مهارة التعاون والمشاركة(64.1%)مهارة التعامل مع الآخرين(20.5%)،مهارة التعاطف الاجتماعي(12.8%).

وذلك فضلاً عن توصيات العديد من المؤتمرات التي أكدت أهمية الاستمرار في تطوير المناهج التربوية بشكل عام والتربية الوطنية على وجه الخصوص، وأهمية التقويم المستمر للمناهج الحالية تلبية لاحتياجات العصر من خبرات ومهارات جديدة، وهذا ما جاء في مؤتمر التطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية (2019) ومؤتمر التطوير التربوي التي عقدته وزارة التربية والتعليم الأردنية عام (2015)، استناداً إلى ما سبق شعرت الباحثة بوجود مشكلة تتحدد بضعف المهارات الاجتماعية في منهاج التربية الوطنية للصف السابع الأساسي، ويمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤالين الآتيين :

1-ما المهارات الاجتماعية اللازم توفرها في منهاج التربية الوطنية للصف السابع الأساسي في سورية؟

2-ما درجة توفر المهارات الاجتماعية في منهاج التربية الوطنية للصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي؟

3-أهمية البحث:

قد يفيد البحث فيما يلي:

1-تحديد المهارات الاجتماعية اللازمة لتلاميذ الصف السابع الأساسي التي يمكن الاسترشاد بها في تطوير منهاج التربية الوطنية.

2-توجيه معلمي مرحلة التعليم الأساسي إلى ضرورة الاهتمام بالأنشطة التي تنمي المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ لما لها من دور تنمية قدرتهم على مواجهة متطلبات المجتمع.

3-يمكن أن يستفيد من نتائج الدراسة مصممو ومطورو المناهج عند إعادة صياغة المناهج وتطويرها وكذلك طلبة الدراسات العليا وكل من له صلة بالعملية التربوية(مدرسين-إداريين-أولياء أمور التلاميذ)

4-أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى :

1-إعداد قائمة بالمهارات الاجتماعية اللازم توفرها في محتوى منهاج التربية الوطنية للصف السابع الأساسي في سورية.

2-تحليل محتوى منهاج التربية الوطنية للتعرف على درجة توفر المهارات الاجتماعية اللازمة لتلاميذ الصف السابع الأساسي.

3-تقديم مجموعة من المقترحات التي تسهم في تطوير منهاج التربية الوطنية للصف السابع الأساسي اعتماداً على نتائج البحث.

5-مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

1-تحليل المحتوى:(Content Analysis)

تعرف دائرة المعارف الدولية للعلوم الاجتماعية تحليل المحتوى بأنه:

أحد المناهج المستخدمة في دراسة مضمون وسائل الاتصال المكتوبة أو المسموعة بوضع خطة منظمة تبدأ باختيار عينة من المادة المراد تحليلها وتصنيفها كماً وكيفاً.(طعيمة،2004،71)

-وتعرفه الباحثة إجرائياً:

هو إحدى أساليب المنهج الوصفي لتحليل محتوى منهاج التربية الوطنية وفقاً لقائمة المهارات الاجتماعية التي تم إعدادها من قبل الباحثة.

2- المهارات الاجتماعية:(Social Skills)

هي أي سلوك متعلم مقبول اجتماعياً يمكّن الشخص من التفاعل مع الآخرين بفاعلية، ويتجنب بفعله الشخص الاستجابات غير المقبولة اجتماعياً.(الدخيل،2014،15)

-وتعرفها الباحثة إجرائياً:

هي مجموعة من السلوكيات التي ينبغي لتلاميذ الصف السابع اكتسابها والتدرب عليها من خلال دراستهم لمحتوى منهاج التربية الوطنية في مرحلة التعليم الأساسي بحيث تجعلهم قادرين على التعامل مع مواقف الحياة المختلفة.

3-منهاج التربية الوطنية: (National Education Curriculum)

هو الكتاب الذي أقرته وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية للعام الدراسي 2020-2021 على تلاميذ الصف السابع الأساسي.

4-مرحلة التعليم الأساسي: (Basic Education Stage)

هي مرحلة إلزامية مجانية مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول حتى الصف التاسع، وتشتمل على حلقتين: الأولى من الصف الأول وحتى الصف السادس

الثانية من الصف السابع وحتى الصف التاسع، تنتهي الدراسة في هذه المرحلة بامتحان عام يمنح الناجحون فيه شهادة التعليم الأساسي. (وزارة التربية،2020،2)

6-الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تناولت المهارات الحياتية بشكل عام والمهارات الاجتماعية على وجه الخصوص ولعل من أهمها:

-**دراسة السعيد (2020):** بعنوان المهارات الحياتية المتضمنة في منهاج التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة توفر المهارات الحياتية في محتوى منهاج التربية الإسلامية المطور للصف السابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية، ولتحقيق هدف البحث اتبعت الباحثة المنهج الوصفي ، اعتمدت الباحثة المهارات الحياتية التي وضعتها

وزارة التربية في دليل المهارات الحياتية بالتعاون مع منظمة اليونيسيف وكانت على الشكل الآتي:[1-تمكين الذات: (إدارة الذات- الصمود-التواصل) - 2-التعلم - 3- المواطنة الفاعلة : (المشاركة،التعاطف، احترام التنوع) 4- المقدرة على خلق فرص عمل:(التعاون، التفاوض،صنع القرار] ،تكونت عينة الدراسة من جميع صفحات كتاب التربية الإسلامية الذي أقرته وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية للصف السابع الأساسي ما عدا مقدمة الكتاب والفهرس، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

-كان مستوى تضمين المهارات الحياتية في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي بدرجة متوسطة بلغت (25%).

-جاء مستوى تضمين المهارات الحياتية في المجالين (المواطنة الفاعلة) و(التعلم) بنسبة تضمين متوسطة بلغت(30.7%)و(28.63%).

-مستوى تضمين المهارات الحياتية للمجالين (تمكين الذات)و(التوظيف) بنسبة تضمين منخفضة بلغت(19.5%)و(21.16%).

- **دراسة سباعنة (2020):** بعنوان درجة تضمين منهاج التربية الوطنية للصفين الأول والثاني الأساسين للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في فلسطين.

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى درجة تضمين منهاج التربية الوطنية للصفين الأول والثاني الأساسين للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في فلسطين، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي ،كذلك تم بناء مقياس المهارات الحياتية المكون من(42)فقرة، أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة تضمين منهاج التربية الوطنية للصفين الأول والثاني الأساسين للمهارات الحياتية كانت بدرجة كبيرة، وعلى ضوء النتائج أوصى الباحثان بتوفير الوسائل والمواد والتقنيات لإتاحة الفرصة أمام معلمي منهاج التربية الوطنية على توظيف الأنشطة بشكل مناسب وكذلك تعزيز شخصية الطالب من خلال اعتماد برامج متنوعة في المدارس مثل المدرسة صديقة الطفل، بالإضافة إلى عقد ورشات تدريبية للمعلمين الجدد حول المهارات الحياتية بشكل عام والمهارات الاجتماعية على وجه الخصوص المتضمنة في منهاج التربية الوطنية وطرق تعزيزها.

-دراسة الصبحين وآخرون(2016): بعنوان تقويم كتب الدراسات الاجتماعية لصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسية في ضوء المهارات الحياتية الاجتماعية والبيئية

هدفت الدراسة إلى إعداد قائمة بالمهارات الحياتية الاجتماعية والبيئية اللازم توفرها في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية لصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسية في الأردن، ومن ثم الكشف عن درجة تضمينها في محتوى هذه الكتب، اتبع المنهج الوصفي التحليلي المناسب لتحقيق أهداف الدراسة . وقد توصلت الدراسة إلى قائمة بالمهارات الاجتماعية والبيئية اللازمة لمحتوى كتب الدراسات الاجتماعية لهذه المرحلة الدراسية، إذ اعتبرت هذه القائمة أداة لتحليل محتوى هذه الكتب. وتكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من مجالين و(27) فقرة على النحو الآتي: مجال المهارات الاجتماعية(15) فقرة، ومجال المهارات البيئية (12) فقرة، وتشير النتائج إلى أن هناك تفاوت في درجة توفر فقرات الأداة مابين المناسب والمتدني، كما أشارت النتائج إلى أن أغلب فقرات مجال المهارات البيئية جاءت بدرجة متدنية في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية لهذه المرحلة، وتقترح الدراسة عدة مقترحات أبرزها الاستفادة من الفقرات الواردة في أداة الدراسة، والاهتمام بالمجال البيئي في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية لصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسية في الأردن.

-دراسة البلعاوي(2011): بعنوان المهارات الاجتماعية في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية ومدى اكتساب الطلبة لها

هدفت الدراسة إلى تعرف المهارات الاجتماعية في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية ومدى اكتساب الطلبة لها في غزة، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، كما أعدت الباحثة قائمة بالمهارات الاجتماعية ، واختبار لقياس مدى اكتساب طلبة الصف الثاني عشر للمهارات الاجتماعية الموجودة في كتب التربية الإسلامية حيث تضمن أربع مهارات اجتماعية رئيسية هي (المهارات القيمية- مهارات الاتصال والتواصل-مهارات حل المشكلات-مهارات العمل ضمن الفريق) وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

-حصول مهارات العمل ضمن الفريق على المرتبة الأولى بنسبة(76.78)% ثم مهارات حل المشكلات على المرتبة الثانية بوزن نسبي (72.88)%، ثم المهارات القيمية على

المرتبة الثالثة بنسبة(61.94)%، وأخيراً جاءت مهارات الاتصال والتواصل في المرتبة الرابعة بنسبة(56.84)%

-وأكدت هذه الدراسة على الاهتمام بالمهارات الاجتماعية بشكل متوازن عند وضع محتوى كتب التربية الإسلامية، إضافة إلى الاهتمام بالأنشطة العملية، وربط المناهج بالحياة، وتنمية قدرة التلميذ على أداء المهارة في المواقف الحياتية المختلفة في المجتمع، لتمتد قيمة تعلمه خارج حدود المدرسة.

-**دراسة سعيد(2009):** بعنوان المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين المهارات الاجتماعية والتفوق الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة في الجزائر، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي، كما استخدم الباحث مقياس اختبار المهارات الاجتماعية وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

-وجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) بين كل من مهارة الضبط الاجتماعي ومهارة الحساسية الاجتماعية، ومهارة الحساسية الانفعالية والتفوق الدراسي.

-وجود ارتباط دال وضعيف بين كل من مهارة الضبط الاجتماعي ومهارة التعبير الاجتماعي والمستوى الدراسي عند مستوى الدلالة (0.01)،ودال عند مستوى الدلالة(0.05) بين مهارة التعبير الانفعالي والمستوى الدراسي.

-انعدام العلاقة بين كل من مهارة الحساسية الاجتماعية، ومهارة الضبط الانفعالي والمستوى الدراسي، ووجود علاقة غير دالة بين مهارة الحساسية الانفعالية والمستوى الدراسي.

-**دراسة دانييل Danielle** (2010): بعنوان ربط المهارات الاجتماعية بالتعلم التعاوني (Connecting Social skills and cooperative learning)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى مساهمة المهارات الاجتماعية في مجموعات التعلم التعاوني الناجحة داخل الصف في التعليم الرسمي في نيويورك، تم استخدام المنهج التجريبي، تكونت أداة الدراسة من استبانة قبل وبعد مكونة من (20) بنداً، بالإضافة إلى

ملاحظات المعلم، تم تنفيذ المهارات الاجتماعية داخل الصف الدراسي لمدة (3) أسابيع، وتم التوصل إلى العديد من الملاحظات الإيجابية أثناء عمل التلاميذ في مجموعات متعاونة حيث عمل التلاميذ جيداً على الاستماع لبعضهم البعض باستخدام لغة الجسد المناسبة مثل التواصل البصري والإيماء وطرح الأسئلة. كان هناك بعض الملاحظات السلبية أن التلاميذ كانوا مدركين تماماً لضيق الوقت سيؤدي ذلك إلى تسرعهم في العمل ونسخ المعلومات فقط بدلاً من تعليمها لأعضاء مجموعتهم مما أدى ذلك إلى إهدار الفرصة للتوضيح أو طرح الأسئلة عندما كان التلاميذ غير متأكدين من المعلومات المقدمة لهم. ومن النتائج التي توصلت لها الدراسة: انخفاض بنسبة 10% في المهارة الاجتماعية (الاستماع) حيث أجاب 70% من التلاميذ أنهم يستخدمون المهارة الاجتماعية المتمثلة في الاستماع كثيراً أو دائماً تقريباً.

-المهارة الاجتماعية في حل المشكلات لم يكن لها تغيير كبير قبل وبعد في الاستبانة.

-تدريس المهارات الاجتماعية في الصف الدراسي بشكل منتظم يفيد التلاميذ أثناء العمل في مجموعات متعاونة.

-هناك زيادة في بعض المهارات الاجتماعية المستهدفة في هذا الوقت المحدود، وتقترح الدراسة بضرورة وجود منهج لمدة عام يدمج تدريس المهارات الاجتماعية في الصف الدراسي مما يزيد من تفاعل التلاميذ بطريقة إيجابية.

-تعقيب على الدراسات السابقة:

يمكننا إبراز أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة كما يلي:

-تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث المنهج ،حيث استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي وهو ما اعتمدته معظم الدراسات السابقة كدراسة(السعيد2020)(سباعنة2020)(الصبحين2016)(البلعاوي2011).

-تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الأدوات،حيث استخدمت الدراسة الحالية قائمة بالمهارات الاجتماعية واستمارة تحليل المحتوى وهو ما اعتمدته أغلب الدراسات المعروضة سابقاً كدراسة(السعيد2020)(الصبحين2016)(البلعاوي2011).

-تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تحديد عينة البحث حيث لم تتعرض الدراسة الحالية لجميع الصفوف والمراحل الدراسية وإنما اقتصرت فقط على كتاب التربية الوطنية للصف السابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية 2021-2020

-استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فيما يلي:

- الاستعانة ببعض المصادر لجمع المعلومات حول المهارات الاجتماعية.
- التعرف على نتائج الدراسات وتوصياتها والاستفادة منها في تحديد مشكلة البحث.
- الاطلاع على الأدوات المستخدمة والاستفادة منها في تصميم الأداة المناسبة للبحث الحالي.

7-الإطار النظري:

1--مفهوم المهارات الاجتماعية:

يشير مفهوم المهارات الاجتماعية إلى: أي سلوك متعلم مقبول اجتماعياً يمكّن الشخص من التعامل مع الآخرين بفاعلية،ويتجنب بفعله الشخص الاستجابات غير المقبولة اجتماعياً. (الدخيل الله،2014،15)

ويعرفها شوقي بأنها: قدرة الفرد على أن يعبر بصورة لفظية وغير لفظية عن مشاعره وآرائه وأفكاره للآخرين ،وأن ينتبه ويدرك في الوقت نفسه الرسائل اللفظية وغير اللفظية الصادرة عنهم، ويفسرها على نحو يسهم في توجيه سلوكه حيالهم، وأن يتصرف بصورة ملائمة في مواقف التفاعل الاجتماعي معهم، ويتحكم في سلوكه اللفظي وغير اللفظي فيها ويعدله كدالة لمتطلباتها على نحو يساعده على تحقيق أهدافه. (شوقي،2003،52)

ويمكن أن نميز بين ثلاثة اتجاهات في تعريف المهارة:

الاتجاه الأول: يعرف المهارة بأنها القدرة على الأداء المنظم المتكامل للأعمال الحركية المعقدة بدقة وسهولة وسرعة مع التكيف للظروف المتغيرة المحيطة بالعمل ويتفق أصحاب هذا الاتجاه على أن المهارة تتسم بالسمات الآتية:

أ-الأداء المنظم والمتناسق في زيادة الإنتاج.

ب-السرعة والدقة والسهولة والتناسق في الأداء.

ج-توفير الوقت والجهد والخامات.

د–الكفاءة والفهم من أجل مزيد من الإنتاج.

هـ– حسن التصرف في مواقف العمل.

و–التكيف مع مواقف العمل المتغيرة. (أبو هاشم وحسن،2004،16)

الاتجاه الثاني: يعرف هذا الاتجاه المهارة بأنها: أداء يتسم بالفاعلية والدقة والسهولة ينمو بالتعليم. وقد تكون المهارات حركية أو لفظية أو عقلية أو مزيجاً من أكثر من نوع. ويرى أصحاب هذا الاتجاه المهارة بأنها:

أ–أن المهارة استجابة محددة لعمل معين.

ب–أن المهارة تتميز بالدقة والسرعة والاقتصاد في الجهود والوقت والتكيف مع الظروف السائدة.

ج–أن المهارات اليدوية الاجتماعية واللغوية تتطلب قدراً كافياً من النمو والتنظيم العقلي

د–أن المهارة استجابة مستمرة تنمو بنمو التعليم. (شحاتة،2000،230)

الاتجاه الثالث: يرى هذا الاتجاه أن المهارة عبارة عن نشاط يستلزم استخدام العضلات الكبيرة أو الصغيرة متآزرة معاً، وهي قادرة على إحداث تنظيم داخلي بين الأعصاب الحسية والأعصاب الحركية، والمهارة نظام متناسق من النشاط يستهدف تحقيق هدف معين. (العزاوي،2001،66)

واستناداً إلى ما سبق تعرف الباحثة المهارات الاجتماعية بأنها: القدرة على التفاعل الإيجابي مع الآخرين في سياق اجتماعي معين بطرق مقبولة من المجتمع وتعود بالفائدة على الفرد والآخرين الذين يتفاعل معهم، إلى جانب مهارته في ضبط انفعالاته وتفسير انفعالات الآخرين وقدرته على القيام بأدواره الاجتماعية.

–أهمية تعليم المهارات الاجتماعية:

تعد المهارات الاجتماعية مظهراً رئيساً من مظاهر التعليم الاجتماعي والانفعالي،وطبقاً لما ورد عن الرابطة الأمريكية للنفسيين أن التعلم يتعزز حال إتاحة الفرصة للتلميذ أن يتفاعل ويتعاون مع الآخرين في أداء مهام موجهة. فالوسط التربوي الذي يسمح بالتفاعلات الاجتماعية والذي يحترم التنوع ويشجع على التفكير المرن والكفاءة الاجتماعية في سياقات تفاعلية وتعاونية موجهة، يجد الأفراد فيه الفرصة لتبني منظور الآخر والتفكير الانعكاسي الذي قد يقود إلى مستويات عالية من النمو المعرفي والاجتماعي والخلقي،

فضلاً عن أنه يفضي إلى تقدير عال للذات. فالعلاقات الشخصية النوعية التي توفر الاستقرار والثقة والاهتمام يمكن أن تزيد إحساس التلميذ بالمعية واحترام وقبول الذات، وتوفر مناخاً إيجابياً للتعلم. (الدخيل الله،2014،24)

من جانب آخر، تعد المهارات الاجتماعية مؤشراً على مدى الكفاءة الاجتماعية في التفاعل مع الآخرين، من ذلك مثلاً أن مهارات التواصل الفاعلة مهمة للنجاح في الحياة بغض النظر عن الوظيفة التي يشغلها الفرد. إذ يمكن أن تساعد المهارات الاجتماعية المتطورة الشباب على تطوير علاقات قوية وإيجابية مع الأقران، والنجاح في المدرسة،والبدء في استكشاف أدوار البالغين بنجاح مثل الموظف، وفريق العمل، وأعضاء المجتمع.تدعم المهارات الاجتماعية أيضاً التطور الإيجابي لعلاقات الأشخاص الصحية مع أفراد الأسرة والأقران.(Smith,2004,1)

وقد لاحظ هير وهيجر وجاريت(2002)أن المراهقين الذين يتمتعون بمهارات اجتماعية قوية لاسيما في مجالات حل النزاعات، والألفة العاطفية،واستخدام السلوكيات المؤيدة للمجتمع، هم أكثر عرضة لقبول أقرانهم، وتطوير الصداقات، والحفاظ على علاقات أقوى مع أولياء الأمور والأقران.

*ويشير عبد السلام(2006) إلى أهمية المهارات الاجتماعية على النحو الآتي:

1-المهارات الاجتماعية عامل مهم في تحقيق التكيف الاجتماعي داخل الجماعات التي ينتمون إليها.

2-المهارات الاجتماعية تفيد الأفراد في التغلب على مشكلاتهم وتوجيه تفاعلهم في البيئة المحيطة.

3-تساعد المهارات الاجتماعية الأفراد على تحقيق قدر كبير من الاستقلال الذاتي والاعتماد على النفس.

4-تساعد على التفاعل مع الرفاق والابتكار والإبداع في حدود طاقاتهم الذهنية والجسمية.

5-المهارات الاجتماعية تجعل التعامل مع الآخرين فعالاً،وتجعل الإنسان قادراً على مواجهة الآخرين وإقامة العلاقات الناجحة.

6-تعمل المهارات الاجتماعية على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي مع أحداث الحياة الضاغطة بصورة إيجابية. (عبد السلام،2006،58)

ومما سبق ترى الباحثة بأن المهارات الاجتماعية هي من العناصر المهمة التي تحدد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به في السياقات المختلفة والتي تعد في حالة اتصافها بالكفاءة من ركائز التوافق على المستوى الشخصي والمجتمعي، فهناك حاجة ماسة لهذه المهارات لإثراء الخبرات الاجتماعية والحفاظ على مستوى العمل وتطوير الحياة الاجتماعية بمختلف مناحيها.

-مكونات المهارات الاجتماعية:

1- يصنف شوقي المهارات الاجتماعية إلى أربع مكونات وهي:

1-1مهارات توكيد الذات: وتتعلق بمهارات التعبير عن المشاعر والآراء والدفاع عن الحقوق وتحديد الهوية،وحمايتها، ومواجهة ضغوط الآخرين.

1-2-مهارات وجدانية:تسهم في تيسير إقامة علاقات وثيقة ودية مع الآخرين وإدارة التفاعل معهم على نحو يساعد على الاقتراب منهم والتقرب إليهم ليصبح الشخص أكثر قبولاً لديهم،ومن المهارات الرئيسية في هذا السياق التعاطف والمشاركة الوجدانية.

1-3- المهارات الاتصالية: وتنقسم بدورها إلى قسمين:

أ-مهارات الإرسال: وهي تعبر عن قدرة الفرد على توصيل المعلومات التي ترغب فينقلها للآخرين لفظياً أو غير لفظي من خلال عمليات نوعية كالتحدث، والحوار،والإشارات الاجتماعية.

ب-مهارات الاستقبال: تعني مهارة الفرد في الانتباه وتلقي الرسائل اللفظية وغير اللفظية من الآخرين وإدراكها وفهم مغزاها، والتعامل على ضوئها.

1-4-مهارات الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية:

وهي تشير إلى قدرة الفرد على التحكم بصورة مرنة في سلوكه اللفظي وغير اللفظي وبخاصة في مواقف التعامل الاجتماعي مع الآخرين،وتعديله بما يتناسب مع ما يطرأ على تلك المواقف من مستجدات لتحقيق أهداف الفرد. (شوقي،2003،51)

2-ويصنف المخطي المهارات الاجتماعية إلى :

2-1-المكونات السلوكية: تشير المكونات السلوكية للمهارات الاجتماعية إلى كثافة السلوك التي تصدر من الفرد، والتي يمكن ملاحظتها عندما يكون في موقف تفاعل مع الآخرين.

ويمكن وضع المكونات السلوكية في تصنيفين رئيسين هما:

- سلوك اجتماعي لفظي: وهذا النوع من السلوك له أهمية كبرى في مواقف التفاعل الاجتماعي،فهو الذي يعمل على نقل الرسالة بشكل مباشر،ومن أمثلته إبداء الطلب مباشرة، رفض طلب معين، الشكر أو الثناء وهكذا...
- سلوك اجتماعي غير لفظي: هذا السلوك لا يقل أهمية عن السلوك اللفظي، وتشمل لغة الجسد والإيماءات ،والتواصل البصري، قوة الصوت وشدته، وتعبيرات الوجه، وهذه السلوكيات لها المصداقية الأكثر في التعبير من السلوك اللفظي.

مثال: التلميذ الذي يقول لك إنه مرتاح وتبدو على تعبيراته مظاهر التعب، وفي العملية التربوية يأخذ هذا النوع من السلوك الأهمية القصوى في ملاحظة التلميذ وفهم مشكلته.

2-2-المكونات المعرفية: وهي غير ملاحظة وتشمل أفكار الفرد واتجاهاته ومدى معرفته بالاستجابات المناسبة في المواقف الاجتماعية،وفهم السياقات الاجتماعية ،وبالتالي التصرف بما يناسب الموقف، ويقصد بالجانب المعرفي الوعي بالأنظمة الاجتماعية التي تحكم السلوك في موقف ما. ويلاحظ في بعض الاضطرابات النفسية والعقلية، أن يصدر من المرضى سلوكيات لا تناسب الموقف، بل ما يميز مضطربي اكتئاب الهوس الدوري فعل عكس متطلبات الموقف، مثل الضحك في موقف محزن. (المخطي،2006،13)

ومما سبق تجد الباحثة بأنه يمكن اعتبار المهارات الاجتماعية مكون متعدد الأبعاد يتضمن إرسال واستقبال وتنظيم وضبط المعلومات الشخصية في مواقف التواصل اللفظي وغير اللفظي، كما أن المهارات الاجتماعية عملية تفاعلية بين الجوانب السلوكية والمعرفية في سياق التفاعل الاجتماعي وانطلاقاً من خصائصها يمكن تحديد مكونات المهارات الاجتماعية في مكونين أساسين هما المكونات السلوكية التي تصدر من الفرد والمكونات المعرفية التي تشمل مدى معرفة الفرد بالاستجابات المناسبة في المواقف الاجتماعية.

-تصنيفات المهارات الاجتماعية:

تتنوع المهارات الاجتماعية في أصنافها ومن التصنيفات الشائعة للمهارات عند بعض المشتغلين بدراسة المهارات في الأوساط المدرسية تصنيف ماجوير وبريستلي(1981) ويحصرانها في ثلاث مجموعات رئيسة من المهارات:

1-مهارة الوعي بالذات:

وتتضمن مهارات تقييم الذات التي تنطوي على محاولات الفرد للتعرف إلى أوجه القصور والكمال في ذاته من قوة أو ضعف أو تميز، ومهارات فهم البواعث والدوافع والتفضيلات ورسم الأهداف ،وهذا النوع من المهارات مفيد في ذاته والحاجة له قائمة في حل كثير من المشكلات الشخصية، بما في ذلك العلاقات مع الناس.

2-مهارات التفاعل الاجتماعي:

يرتبط هذا النوع من المهارات بالتعامل مع الآخرين بغض النظر عن الموقف الذي يتطلبها، وقد تكون غاية في ذاتها أو وسيلة لبلوغ غايات أخرى ومن أمثلة هذا النوع من المهارات: مهارات التعبير عن الذات والاتصال والتواصل والاستماع وتوكيد الذات والتعاطف والتأثير في الآخرين.

3-مهارات حل المشكلات:

يواجه الأفراد في معترك الحياة كثيراً من المشكلات التي تتطلب حلولاً، وقدرة الفرد على حلها تعني تمهره في التعامل معها. ومن أمثلة هذا النوع من المهارات: مهارات البحث والحصول على المعلومات ،ومهارة إدارة الصراع ومهارات اتخاذ القرار ومهارات التخطيط للحياة في أوساط العائلة أو التعليم أو العمل. والصنفان الثاني والثالث يقابلان ما اصطلح على تسميته من قبل المشتغلين في دراسة المهارات والتدريب عليها بالمهارات الاجتماعية أو البيئية. (الدخيل الله،2014،22)

كما أشار كازدين (Kazdin,2008) إلى أن المهارات الاجتماعية الأكثر شيوعاً في تصنيفات الباحثين تمثلت في: توكيد الذات، ومهارات المواجهة، ومهارات التواصل، ومهارات عقد الصداقة، والقدرة على تنظيم المعرفة والمشاعر والتي تعكس القدرة على ضبط أو تنظيم الذات ويمكن تصنيفها في ضوء بعدين أساسين للسلوك الاجتماعي والتفاعل بين الأفراد هما بعد السيطرة في مقابل الخضوع، ويعكس هذا البعد قدرة

الفرد على توكيد ذاته، وبعد الحب في مقابل الكراهية ويشير هذا البعد إلى إقامة علاقات مع الآخرين.

1-كما صنف كازدين المهارات الاجتماعية إلى:

(أ)مهارات التواصل اللفظي: وهي المهارات التي تدور حول أدب الحديث والحوار، وأن تكون أشكال الكلام وصيغ التواصل اللفظي موافقة للآخرين، ويندرج تحتها مهارات المودة والحفاظ على تقدير الذات، وهي تجنب صيغة الأوامر عند التعامل مع الآخرين.

(ب)مهارات التواصل غير اللفظي: وهي المسافة التي تفصل بين طرق التفاعل وتتخذ أربع صور هي: حيز العلاقات شديد الخصوصية، حيز العلاقات الشخصية ، الحيز الاجتماعي،والحيز العام.

2-كما قدم أوزبين (Ozben,2013,204) أنواعاً تساعد الفرد لاكتساب مهارات معينة ليكون فاعلاً في علاقاته وتواصله الاجتماعي ومنها كالتالي:

2-1-مهارات إدراك تعبيرات الوجه والدلالات اللفظية

2-2-مهارات فهم اللغة والأعراف الاجتماعية

2-3-مهارة المتابعة اللفظية

2-4-مهارة تقديم المساعدات للآخرين وتلقي ما يبدون من ملاحظات

2-5-مهارة استرجاع المعلومات

2-6-مهارة إدراك البيئة المحيطة.

3-كما يرى البلعاوي (2011) أن المهارات الاجتماعية تصنف إلى أربع مهارات، وتتمثل في:

3-1 المهارات القيمية: هي المهارات التي تتكون في إطار الخبرات التي يتعلمها الفرد، ومن خلال خبراته تنبثق القيم موجهات عامة لسلوكه، وتصبح تلك القيم تعبيراً عن الهوية أو الكينونة لكل فرد، وهي التي تحدد طبيعة التفاعل الاجتماعي بين الأفراد.

3-2 مهارات الاتصال والتواصل: هي العملية التي يتم من خلالها تبادل الأفكار والمعلومات والمقترحات والأوامر والخطط والسياسات بطريقة فاعلة ومشاركة مستمرة مع المستقبلين.

3-3 مهارة حل المشكلات: هي الأداة التي تتيح للفرد فرصة تكوين نهج شخصي خاص به، وتساعده عل التكيف مع المعطيات الجديدة، والتأقلم مع المشكلات التي تعترض حياته، من خلال استخدام طرق التفكير التحليلي والمنطقي وغيرها.

3-4 مهارة العمل ضمن الفريق: هي مهارة ذاتية اتصالية تعني القدرة على التعاون مع أفراد فريق العمل الذين يؤدون عملاً متشابهاً أو مترابطاً من أجل تحقيق الأهداف ،وإسناد الآخرين في المجموعة.

ومما سبق قامت الباحثة بإعداد تصنيف للمهارات الاجتماعية بعد اطلاعها على الدراسات السابقة والأدب النظري وقد اختارت هذه المهارات بالتحديد نظراً لأهميتها وضرورتها لتلاميذ المرحلة الإعدادية، فالتلميذ في هذه المرحلة يكتسب مختلف المهارات والعادات السلوكية والاتجاهات الأساسية اللازمة لتكوينه كإنسان، وتستطيع المقررات الدراسية بصفة عامة ومقررات التربية الوطنية بصفة خاصة إكساب التلاميذ المهارات الاجتماعية التي تمكنه من التفاعل الإيجابي مع البيئة الاجتماعية المحيطة به ومن هذه المهارات:

1-مهارة التواصل مع الآخرين: هي تلك المهارة التي ينجم عن اكتسابها زيادة قدرة الطفل على التحدث بلباقة دون خجل أو ارتباك ، والتعبير عن آرائه ومشاعره واحتياجاته بوضوح ودقة، وطلب المساعدة وتبادل المعلومات والاستماع الجيد للآخرين أثناء الحوار. (الكرداوي،2015،748)

2-مهارة التعاون والمشاركة:

-مهارة التعاون: يقصد بها مهارة الطفل في مساعدة زملائه في مواقف الحياة الاجتماعية، والاشتراك معهم في الأنشطة الجماعية لإنجاز عمل ما. (شاش،2015،189)

-مهارة المشاركة: هي المهارة التي تسهم في تيسير إقامة علاقة وثيقة وودية مع الآخرين ، وإدارة التفاعل معهم على نحو يساعد على الاقتراب منهم ليصبح الشخص أكثر قبولاً لديهم. (السيد وآخرون،2004،123)

3-مهارة التعامل مع الآخرين: هي تلك المهارات التي تجعل الطفل يتعامل مع الآخرين بشكل لائق، مما يساعد على تقبله من جانب الآخرين. (الكرداوي،2015،749)

4-مهارة التعاطف الاجتماعي: هي القدرة على تفهم مشاعر الآخرين واحترامها وتتضمن مهارتي الإحساس بمعاناة الآخرين واحترام مشاعر الآخرين. (عكاشة،2012،73)

-إجراءات البحث:

1-منهج البحث:

تم اتباع المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى والذي يعرفه (الرشيدي،2000،59) بأنه: مجموعة الإجراءات التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتماداً على جمع الحقائق أو البيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً ودقيقاً لاستخلاص دلالاتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات حول الظاهرة أو الموضوع محك البحث. حيث استخدم هذا المنهج لوضع الإطار النظري للبحث وتحديد قائمة المهارات الاجتماعية اللازمة لتلاميذ الصف السابع الأساسي والتعرف على مدى تضمين هذه المهارات في كتاب التربية الوطنية للصف السابع الأساسي.

2-مجتمع البحث :

يتمثل مجتمع البحث بكتاب التربية الوطنية للصف السابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية المقرر على التلاميذ عام 2020-2021

3-عينة البحث:

اقتصرت عينة البحث على محتوى منهاج التربية الوطنية الذي يدرس في العام الدراسي 2020-2021، حيث يتألف الكتاب من /4/ وحدات تتضمن /16/ درساً موزعة على الفصلين الأول والثاني والجدول الآتي يوضح توزيع الدروس على الفصلين:

جدول يوضح توزيع الدروس في منهاج التربية الوطنية للصف السابع الأساسي:

الوحدة	العنوان	الفصل	الدرس	العنوان	عدد الصفحات
الأولى	تطوير الذات	الأول	الأول الثاني الثالث الرابع	أقدر ذاتي أحب أسرتي أحترم أصدقائي أتواصل مع مجتمعي	32
الثانية	حقوق وواجبات	الأول	الأول الثاني الثالث الرابع	تنظيم شؤون المجتمع احترام حقوق الإنسان وحمايتها سلطات الدولة حماة الوطن	26
الثالثة	الوطن والمواطن	الثاني	الأول الثاني الثالث الرابع	وطني الذي أحب وطني الذي أحميه ينابيع العطاء الوفاء بالعهد	31
الرابعة	جيل المستقبل	الثاني	الأول الثاني الثالث الرابع	المواطنة البيئية العمل التطوعي أضواء على مشكلات الناشئة التطور العلمي والتقني وأثره في المجتمع	31

4-حدود البحث:

1-الحدود الزمانية: تم التطبيق خلال العام الدراسي 2022-2021

2-الحدود العلمية(الموضوعية): اقتصرت هذه الدراسة على تحليل محتوى منهاج التربية الوطنية في ضوء المهارات الاجتماعية، حيث تم اختيار هذه المهارات بالتحديد لأنها من المهارات المهمة في حياة الإنسان، فهي تساعد التلميذ على أن يتجه نحو الآخرين فيتفاعل ويتعاون معهم ويشاركهم فيما يقومون به من أنشطة ومهام وأعمال مختلفة ، كما تساعده على التعايش مع مواقف الحياة اليومية وتخطي الصعوبات التي تعرقل سيرورتها.

5-أداة البحث:

قامت الباحثة بإعداد ما يلي :

1-قائمة بالمهارات الاجتماعية اللازمة لمقرر التربية الوطنية.

2-استمارة تحليل محتوى منهاج التربية الوطنية لتلاميذ الصف السابع الأساسي.

أولاً: قائمة المهارات الاجتماعية الواجب توفرها في مادة التربية الوطنية للصف السابع الأساسي.

-خطوات بناء الأداة:

-**الهدف من القائمة:** يتمثل الهدف الأساسي في تحديد المهارات الاجتماعية الأساسية الواجب توفرها في مادة التربية الوطنية للصف السابع الأساسي، ومن ثم استخدام هذه القائمة في الحكم على مدى توفر هذه المهارات في مادة التربية الوطنية للصف السابع الأساسي.

-بناء القائمة:

-تم تحديد المهارات الاجتماعية ذات الصلة بدراسة التربية الوطنية اللازم تنميتها لدى تلاميذ الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي وذلك بالاستفادة من عدة مصادر هي:

-المراجع العربية والأجنبية التي تناولت المهارات الاجتماعية عامة وفي مجال التربية الوطنية خاصة.

-البحوث والدراسات السابقة التي تناولت المهارات الاجتماعية مثل دراسات كل من ديب (2018)،الصبحين(2016)،أحمد(2014)،البلعاوي(2011)،سليمان(2011)،سعيد(2009)،Falahi(2018)،Gholom(2015)،Danielle(2010).

-**وصف القائمة:**تم تحديد المهارات الاجتماعية الواجب تنميتها لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي في أربع مهارات رئيسية وهي(مهارة التواصل مع الآخرين،مهارة التعاون والمشاركة، مهارة التعامل مع الآخرين، مهارة التعاطف الاجتماعي) حيث اشتملت مهارة التواصل مع الآخرين على (9) مؤشرات، ومهارة التعاون والمشاركة على (11)مؤشر، ومهارة التعامل مع الآخرين على (10)مؤشرات، ومهارة التعاطف الاجتماعي على (9) مؤشرات.

-**صدق المحكمين:** تم إعداد الصورة المبدئية لقائمة المهارات الاجتماعية اللازم توفرها في محتوى منهاج التربية الوطنية للصف السابع الأساسي ثم عرض القائمة المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرائق التدريس وذلك لإبداء الرأي حول مدى أهمية هذه المهارات وارتباطها بمادة التربية الوطنية ومناسبتها لطلبة

الصف السابع الأساسي،والوضوح والصياغة اللغوية، ومدى انتماء المؤشر للمهارة الرئيسية ،وإمكانية الحذف والإضافة.

جدول يوضح عدد المهارات الاجتماعية والمؤشرات في صورتها الأولية

الرقم	المهارات الاجتماعية	عدد المؤشرات
1	مهارة التواصل مع الآخرين	12
2	مهارة التعاون والمشاركة	13
3	مهارة التعامل مع الآخرين	13
4	مهارة التعاطف الاجتماعي	10
المجموع		48

أوصى بعض المحكمين بإعادة صياغة بنود القائمة وحذف البنود التي لا تتناسب مع المستوى العمري للفئة المستهدفة.وقد تم تعديل القائمة على ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم ووضعها في صورتها النهائية والتي تكونت من أربع مهارات رئيسية يتفرع عنها (39) مؤشر.

ثبات الأداة:

يقصد به كما أورد (طعيمة،2004)الحصول على نتائج متقاربة باتباع نفس الإجراءات وخطوات العمل بغض النظر عن المتغيرات الأخرى. تم التأكد من ثبات التحليل من خلال قيام باحثة أخرى بتحليل الكتاب في الفترة نفسها، وحساب معامل الثبات للتحليلين من خلال معادلة هولستي Holsti

$$C.R=M/N1+N2$$

جدول يوضح نقاط الاتفاق والاختلاف بين نتائج التحليل الأول والثاني

المهارات الاجتماعية	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	نسبة الثبات
1-مهارة التواصل مع الآخرين	35	1	0.89
2-مهارة التعاون والمشاركة	37	0	0.94
3-مهارة التعامل مع الآخرين	34	2	0.87
4-مهارة التعاطف الاجتماعي	32	0	0.82
المجموع	138	3	0.88

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الثبات (0.88) هي نسبة مرتفعة مما يطمئن الباحثة إلى صلاحية أداة التحليل.

6-نتائج البحث ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على:

ما المهارات الاجتماعية اللازم توفرها في منهاج التربية الوطنية للصف السابع الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال أعدت الباحثة صورة مبدئية لقائمة المهارات الاجتماعية من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات والبحوث في مجال المهارات الاجتماعية،وبعد ذلك تم عرضها على مجموعة من المحكمين ،وقد تم تعديل القائمة على ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم ووضعها في صورتها النهائية والتي تكونت من /4/مهارات رئيسية يتفرع عنها /39/مؤشر وهي على الشكل الآتي:

أولاً:مهارة التواصل مع الآخرين:

1-يشجع محتوى منهاج التربية الوطنية على التحدث بطلاقة وانسيابية مع الآخرين

2-يساعد على استخدام الإيماءات والإشارات التي تناسب موضوع الحديث.

3-يشجع على الاستماع لتوجيهات المعلم والوالدين.

4-يساعد على استخدام الاتصال البصري أثناء الحديث.

5-يشجع على محاورة الآخرين وإقناعهم بشكل علمي وموضوعي.

6-يشجع على استخدام المفردات المناسبة عند التحدث مع الآخرين.

7-يساعد على حل المشكلات التي تواجه التلاميذ.

8-يوجه التلميذ إلى تقبل رأي الآخرين.

9-يساعد على إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين من خلال التواصل الفعال.

ثانياً: مهارة التعاون والمشاركة:

1-يشجع محتوى منهاج التربية الوطنية على التعاون مع الزملاء في الأعمال الجماعية الموكلة إليهم.

2-يشجع على تبادل الآراء والأفكار مع الزملاء في الأعمال الجماعية.

3-يمكّن من المشاركة في الأنشطة الاجتماعية والبيئية.

4-يشجع على التعاون مع الزملاء في إعداد منشورات علمية (مجلة حائط-بطاقات)

5-يمكّن التلاميذ من التعاون فيما بينهم في إعداد معرض علمي مدرسي.

6-يشجع على التعاون مع الزملاء في إعداد مجسمات علمية ولوحات تعليمية.

7-يشجع التلاميذ على التعاون فيما بينهم في تنظيف باحة المدرسة.

8-يشجع على التعاون مع الزملاء في تشجير حديقة المدرسة.

9-يساعد على التعاون مع الزملاء في التجارب المخبرية.

10-يشجع التلاميذ على التعاون مع إدارة المدرسة في الأعمال المدرسية ضمن إمكاناتهم (توزيع الكتب-تنظيف الصفوف وترتيبها)

11-يشجع على التعاون مع الكادر الإداري والتدريسي في الحفلات والمناسبات.

ثالثاً: مهارة التعامل مع الآخرين:

1-يشجع على التعامل باحترام ولباقة مع الآخرين (مدرسين-مدير المدرسة)

2-يساعد على بناء علاقات جيدة مع الآخرين.

3-يشجع على تقبل وجهات نظر الآخرين.

4-يشجع على التعامل بمحبة مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

5-يشجع على التعامل باحترام ولطف مع كبار السن والعجزة.

6-يشجع التلاميذ على تقديم الاعتذار عن الخطأ دون تردد.

7-يساعد التلاميذ على الاستئذان عند استخدام أغراض الآخرين.

8-يشجع التلاميذ على تقديم عبارات الشكر في حالة المساعدة.

9-يشجع على تهنئة الزملاء في المناسبات بالعبارات المناسبة.

10-يشجع على التزام التلميذ الأمانة في تعامله مع الآخرين.

رابعاً: مهارة التعاطف الاجتماعي:

1-يشجع التلاميذ على مساعدة كبار السن والعاجزين في تأدية بعض الأعمال ضمن إمكاناتهم.

2-يشجع على مساعدة الزملاء في المتطلبات التعليمية(دروس-واجبات-برامج).

3-يمكّن من مساعدة الزملاء المعاقين ضمن الإمكانات المتاحة.

4-يشجع على مساعدة الزملاء المرضى في المستشفى.

5-يشجع على تقديم المساعدة للزملاء الذين يعانون من مشكلات نفسية اجتماعية(انطواء-قلة الثقة-خوف).

6-يشجع على المساهمة في تأمين المستلزمات المدرسية للزملاء غير القادرين.
7-يشجع على تقديم المساعدة للعاملين المرضى في المدرسة.
8-يشجع على معرفة مشكلات الزملاء الأسرية والتعليمية وتقديم المساعدة لهم.
9-يشجع على مساعدة الزملاء الذين أصيبوا بأذى أثناء اللعب.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على :

ما درجة توفر المهارات الاجتماعية في منهاج التربية الوطنية للصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل منهاج التربية الوطنية للصف السابع الأساسي في ضوء القائمة التي تم إعدادها مسبقاً، واستخراج المهارات الاجتماعية المتوفرة فيه، وبيان التكرارات وجمعها، ثم استخراج نسبها المئوية وذلك على الشكل الآتي:

جدول يبين نتائج تحليل محتوى كامل منهاج التربية الوطنية للصف السابع الأساسي وفق المهارات الاجتماعية

المهارات الرئيسية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
1-مهارة التواصل مع الآخرين	25	64.10	2
2-مهارة التعاون والمشاركة	30	76.92	1
3-مهارة التعامل مع الآخرين	8	20.51	3
4-مهارة التعاطف الاجتماعي	5	12.82	4

يبين الجدول السابق أن عدد المهارات الاجتماعية الرئيسية التي تضمنها كتاب التربية الوطنية للصف السابع الأساسي (4)مهارات ،بلغ مجموع التكرارات (68)،حيث احتلت الصدارة مهارة التعاون والمشاركة بنسبة تكرار جيدة(76.92%)، ويعود ذلك إلى مدى أهمية التعاون في الحياة على صعيد الفرد والمجتمع فهو يساعد في تعزيز الاتصال وأداء المهام ومساعدة الناس لبعضهم البعض وذلك من خلال تبادل الخبرات والأفكار وتوزيع الأعمال بطريقة تراعي الفروق الفردية بين أعضاء المجموعة، بينما جاءت مهارة التواصل مع الآخرين في المرتبة الثانية بنسبة تكرار (64.10%) حيث تعد هذه المهارة هي الوسيلة الأساسية لتطوير وتحسين حياة الأفراد والمجتمعات فمن خلال تواصل الفرد مع الآخرين يكتسب مهارة التحدث والاستماع والقدرة على التفكير ،كما يكوّن علاقات اجتماعية تكون سنداً له خلال مسيرته الحياتية.في حين احتلت مهارة التعامل مع الآخرين

المرتبة الثالثة بنسبة تكرار (20.51%)، أما مهارة التعاطف الاجتماعي جاءت في المرتبة الرابعة والأخيرة بنسبة (12.82%)وهي نسبة ضعيفة وتعزو الباحثة ذلك إلى أن مؤلفي منهاج التربية الوطنية لم يعطوا هذه المهارة حقها على الرغم من أهميتها، فمن الضروري إعطاء هذه المهارة اهتماماً كبيراً في تطبيقها ودمجها في عملية التعلم والتعليم.

نتائج تحليل محتوى منهاج التربية الوطنية وفقاً لمهارة التواصل مع الآخرين

	مهارة التواصل مع الآخرين	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
1	يشجع محتوى منهاج التربية الوطنية على التحدث بطلاقة وانسيابية مع الآخرين	5	%20	2
2	يساعد على استخدام الإيماءات والإشارات التي تعزز موضوع الحديث	2	%8	4
3	يشجع على الاستماع لتوجيهات المعلم والوالدين	0	%0	6
4	يشجع على استخدام الاتصال البصري أثناء الحديث	1	%4	5
5	يشجع على محاورة الآخرين وإقناعهم بشكل علمي وموضوعي	7	%28	1
6	يشجع على استخدام المفردات المناسبة عند التحدث مع الآخرين	1	%4	5
7	يساعد على حل المشكلات التي تواجه التلاميذ	4	%16	3
8	يوجه التلميذ إلى تقبل رأي الآخرين	1	%4	5
9	يساعد على إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين من خلال التواصل الفعال	4	%16	3
	المجموع	25	%100	-

يتضح من الجدول السابق أن مهارة التواصل تضمنت (25)تكراراً حيث حصل المؤشر (5)على الترتيب الأول بوزن نسبي قدره (28%) ويليه المؤشر (1)حصل على الترتيب الثاني بوزن نسبي قدره(20%) ،بينما حصل كل من المؤشر السابع والتاسع على الترتيب الثالث بوزن نسبي قدره (16%)،وتعزو الباحثة ذلك إلى أن مؤلفي مناهج التربية الوطنية اهتموا بجانب التواصل الاجتماعي مع الآخرين لما له دور في تطوير شخصية الإنسان واكتساب مهارات التحدث والنقاش مع مختلف أصناف الناس.

أما كل من المؤشر (8،6،4) حصل على الترتيب الرابع بوزن نسبي قدره (4%) ترى الباحثة أن هذه المهارات حصلت على نسبة تكرار قليلة، ويمكن تفسير النتيجة بأنه من الممكن قد تم التركيز عليها في كتب ومناهج أخرى لنفس المرحلة أو في صفوف ومراحل

أخرى، وتقترح الباحثة من الضروري التركيز في هذه الكتب على هذه المهارات المهمة التي تنعكس آثارها إيجاباً على الطلبة والمجتمع ككل.

نتائج تحليل محتوى منهاج التربية الوطنية وفقاً لمهارة التعاون والمشاركة

	مهارة التعاون والمشاركة	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
1	يشجع محتوى منهاج التربية الوطنية على التعاون مع الزملاء في الأعمال الجماعية الموكلة إليهم.	7	%23.33	1
2	يشجع على تبادل الآراء والأفكار مع الزملاء في الأعمال الجماعية.	5	%16.68	3
3	يمكّن من المشاركة في الأنشطة الاجتماعية والبيئية.	6	%20	2
4	يشجع على التعاون مع الزملاء في إعداد منشورات علمية (مجلة حائط-بطاقات)	5	%16.68	3
5	يمكّن التلاميذ من التعاون فيما بينهم في إعداد معرض علمي مدرسي.	1	%3.33	5
6	يشجع على التعاون مع الزملاء في إعداد مجسمات علمية ولوحات تعليمية.	0	%0	6
7	يشجع التلاميذ على التعاون فيما بينهم في تنظيف باحة المدرسة.	1	%3.33	5
8	يشجع على التعاون مع الزملاء في تشجير حديقة المدرسة	2	%6.66	4
9	يساعد على التعاون مع الزملاء في التجارب المخبرية.	0	%0	6
10	يشجع التلاميذ على التعاون مع إدارة المدرسة في الأعمال المدرسية ضمن إمكاناتهم (توزيع الكتب-تنظيف الصفوف وترتيبها)	1	%3.33	5
11	يشجع على التعاون مع الكادر الإداري والتدريسي في الحفلات والمناسبات	2	%6.66	4
	المجموع	30	%100	-

يتضح من الجدول السابق أن مهارة التعاون والمشاركة تضمنت (30) تكراراً حيث حصل المؤشر رقم (1) على الترتيب الأول بوزن نسبي قدره(23.33%)، كما يليه المؤشر رقم (3) الذي قد حصل على الترتيب الثاني بوزن نسبي قدره (20%)، بينما كل من المؤشر رقم (4،2) قد حصل على الترتيب الثالث بوزن نسبي قدره (16.68%) وهذه النتيجة تدل على الاهتمام الجيد الذي توليه هذه المناهج للمهارات الاجتماعية فالتعاون هو السبب الكامن وراء أي عمل ناجح كما له دور في تسريع نهضة المجتمع وتطوره.

أما كل من المؤشر الثامن والحادي عشر قد حصل على الترتيب الرابع بوزن نسبي قدره (6.66%) بينما المؤشر (10،7،5) قد حصل على الترتيب الخامس بوزن نسبي قدره

(3.33%) وهي نسبة متدنية وتعزو الباحثة ذلك إلى أن مؤلفي منهاج التربية الوطنية لم يعطوا هذه المهارة حقها على الرغم من أهميتها، فمن الضروري إعطاء هذه المهارة اهتماماً كبيراً في تطبيقها ودمجها في عملية التعلم والتعليم.

نتائج تحليل محتوى منهاج التربية الوطنية وفقاً لمهارة التعامل مع الآخرين

	مهارة التعامل مع الآخرين	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
1	يشجع منهاج التربية الوطنية على التعامل باحترام ولباقة مع الآخرين(مدرسين-مدير المدرسة)	5	%62.5	1
2	يساعد على بناء علاقات جيدة مع الآخرين	2	%25	2
3	يشجع على تقبل وجهات نظر الآخرين	0	%0	4
4	يشجع على التعامل بمحبة مع ذوي الاحتياجات الخاصة.	0	%0	4
5	يشجع على التعامل باحترام ولطف مع كبار السن والعجزة	1	%12.5	3
6	يشجع التلاميذ على تقديم الاعتذار عن الخطأ دون تردد.	0	%0	4
7	يساعد التلاميذ على الاستئذان عند استخدام أغراض الآخرين.	0	%0	4
8	يشجع التلاميذ على تقديم عبارات الشكر في حالة المساعدة.	0	%0	4
9	يشجع على تهنئة الزملاء في المناسبات بالعبارات المناسبة.	0	%0	4
10	يشجع على التزام التلميذ الأمانة في تعامله مع الآخرين.	0	%0	4
	المجموع	8	%100	-

يتضح من الجدول السابق أن مهارة التعامل مع الآخرين تضمنت (8) تكراراً حيث حصل المؤشر (1) على الترتيب الأول بوزن نسبي قدره (62.5%)، بينما قد حصل المؤشر رقم (2) على الترتيب الثاني بوزن نسبي قدره (25%)، وكذلك حصل المؤشر الخامس على الترتيب الثالث بوزن نسبي قدره (12.5%) وهي نسبة قليلة وترى الباحثة أن إهمال هذه المهارة يؤثر سلباً على علاقات الطلبة الاجتماعية لذا تقترح الباحثة بأنه يجب على واضعي المناهج أن يركزوا على هذه المهارات من أجل بناء الفرد والمجتمع.

نتائج تحليل محتوى منهاج التربية الوطنية وفقاً لمهارة التعاطف الاجتماعي

	مهارة التعاطف الاجتماعي	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
1	يشجع التلاميذ على مساعدة كبار السن والعاجزين في تأدية بعض الأعمال ضمن إمكاناتهم	2	%40	1
2	يشجع على مساعدة الزملاء في المتطلبات التعليمية(دروس-واجبات-برامج).	1	%20	2
3	يمكّن من مساعدة الزملاء المعاقين ضمن الإمكانات المتاحة.	0	%0	3
4	يشجع على مساعدة الزملاء المرضى في المستشفى.	2	%40	1
5	يشجع على تقديم المساعدة للزملاء الذين يعانون من مشكلات نفسية اجتماعية(انطواء-قلة الثقة-خوف).	0	%0	3
6	يشجع على المساهمة في تأمين المستلزمات المدرسية للزملاء غير القادرين.	0	%0	3
7	يشجع على تقديم المساعدة للعاملين المرضى في المدرسة.	0	%0	3
8	-يشجع على معرفة مشكلات الزملاء الأسرية والتعليمية وتقديم المساعدة لهم.	0	%0	3
9	يشجع على مساعدة الزملاء الذين أصيبوا بأذى أثناء اللعب.	0	%0	3
	المجموع	5	%100	-

يتضح من الجدول السابق أن مهارة التعاطف الاجتماعي تضمنت (5) تكراراً، حيث حصل المؤشر رقم (4،1) على الترتيب الأول بوزن نسبي قدره (40%)، بينما حصل المؤشر (2)على الترتيب الثاني بوزن نسبي قدره (20%) أما بقية المؤشرات فهي معدومة في محتوى هذا المنهاج. ترى الباحثة أن مهارة التعاطف الاجتماعي قد أهملت في منهاج التربية الوطنية على الرغم من أهميتها في حياة الإنسان فالتعاطف الاجتماعي يمكّن الإنسان من تطوير مهاراته الاجتماعية وتقديم يد العون والمساعدة للآخرين نظراً لتفهمه لحاجاتهم الحقيقية.وتقترح الباحثة بأنه ينبغي إعادة النظر في بناء منهاج التربية الوطنية في ضوء المهارات الاجتماعية وتحقيق مبدأ التوازن والتتابع لهذه المهارات المتضمنة فيه.

مقترحات البحث:

في ضوء النتائج تقترح الباحثة:

-تطوير محتوى منهاج التربية الوطنية للصف السابع الأساسي بما يسهم في تنمية المهارات الاجتماعية بشكل مخطط ومنظم ومدروس.

-دعوة معلمي التربية الوطنية والمشرفين التربويين بالمرحلة الإعدادية إلى ضرورة التركيز على المهارات الحياتية بشكل عام والمهارات الاجتماعية على وجه الخصوص أثناء عمليتي التعلم والتعليم.

-الاهتمام بالأنشطة العملية،وربط المناهج بالحياة،وتنمية قدرة المتعلم على أداء المهارة في المواقف الحياتية المختلفة في المجتمع لتمتد قيمة تعلمه خارج حدود المدرسة.

-إجراء المزيد من الأبحاث حول درجة توفر المهارات الاجتماعية في مراحل ومناهج دراسية مختلفة.

-عقد دورات تعريفية ومؤتمرات عن أهمية المهارات الاجتماعية في مقرر التربية الوطنية على مختلف المراحل التعليمية والبحث عن طرق وأساليب لآلية تنفيذ المهارات الاجتماعية وتعليمها من خلال مقرر التربية الوطنية.

المراجع:

أولاً:المراجع العربية:

-أبو هاشم،السيد محمد.(2004).سيكولوجية المهارات.مكتبة زهراء الشرق.القاهرة.

-الأشقر،وفاء محمد.(2008).مدى تحقيق مهارات الاتصال لدى طلبة الجامعات الأردنية.مجلة كلية التربية.جامعة عين شمس.القاهرة.

-البلعاوي،بلال نصر ديب.(2011).المهارات الاجتماعية في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية ومدى اكتساب الطلبة لها.الجامعة الإسلامية.غزة.

-الدخيل،دخيل بن عبد الله.(2014).المهارات الاجتماعية تعليم وتدريس المهارات الاجتماعية والقيم.جامعة الملك سعود.الرياض.المملكة العربية السعودية.

-الرشيدي،بشير.(2000).مناهج البحث التربوي.رؤية تطبيقية مبسطة. دار الكتاب الحديث.الكويت.

-الكرداوي، شريهان المهدي.(2015). مقياس المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. مجلة الإرشاد النفسي. مصر.

-سباعنة،فيصل.سويدان ،رجاء.(2020).درجة تضمين منهاج التربية الوطنية للصفين الأول والثاني الأساسيين للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين في إعداد المدارس الحكومية في فلسطين.مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث.فلسطين.

-سعيد،بوجلال.(2009).المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة.رسالة ماجستير.كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.الجزائر.

-السعيد،فوزية.(2020).المهارات الحياتية المتضمنة في منهاج التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي.المجلة التربوية الإلكترونية السورية.سورية.

-السيد،عبد الحليم محمود.فرج،طريف شوقي.محمود،عبد المنعم شحاتة.(2004).علم النفس الاجتماعي المعاصر.ايتراك للنشر والتوزيع.القاهرة.

-شاش،سهير محمد سلامة.(2015).تنمية المهارات الحياتية والاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة.مكتبة زهراء الشرق.القاهرة.

-شحاتة.،حسن.(2000).تطوير مهارات القراءة الجهرية في مراحل التعليم بمصر.رسالة دكتوراه.كلية التربية.جامعة عين شمس.مصر.

-شوقي،طريف.(2003).المهارات الاجتماعية والاتصالية.دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع .القاهرة.

-الصبحين،عيد.المهتدي،رهام.الهبيري،أحمد.(2016).تقويم كتب الدراسات الاجتماعية لصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسية في الأردن في ضوء المهارات الحياتية الاجتماعية والبيئية.جامعة الحسين بن طلال.الأردن.

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

-عبد السلام، مصطفى .(2006).أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم.دار الجامعة الجديدة.الاسكندرية.مصر .

-العزاوي،جلال الدين.(2001).مهارات الممارسة في العمل الاجتماعي.مكتبة الإشعاع الفنية.مصر .

-عكاشة،محمود فتحي.عبد المجيد،أماني فرحات.(2012).تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية المدرسية.المجلة العربية لتطوير التفوق

-الكرداوي،شريهان المهدي.(2015).مقياس المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.مجلة الإرشاد النفسي.مصر .

-المخطي،جبران.(2006).تنمية المهارات الاجتماعية والمشاركة الوجدانية.مركز دراسات وبحوث المعاقين.أطفال الخليج للدراسات والبحوث.الرياض.

-منظمة اليونيسيف.(2020).إعادة النظر في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.عمان.الأردن.

-مؤتمر التطوير التربوي.(2015).رفع سوية التعليم.وزارة التربية والتعليم الأردنية.عمان.الأردن.

-مؤتمر التطوير التربوي.(2019).رؤية مستقبلية لتعزيز بناء الإنسان والوطن.وزارة التربية السورية.دمشق.سورية.

-وزارة التربية والتعليم.(2007).دليل تدريب مديري المدارس على المهارات الحياتية.مديرية المناهج بالتعاون مع منظمة اليونيسيف.عمان.

-وزارة التربية.(2020).دليل المهارات الحياتية لتلاميذ الصف السابع حتى الصف التاسع من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.دمشق.سورية.

ثانياً: المراجع الأجنبية: References

-Hair, E. Jager, C &Garrett, S.(2002).Helping Teens develop healthy social skills and relation-ships: what research shows about navigating adoles- cence.
http://www.childrends.org\Files\K3Brief.pdf

-Kazdin, A.(2008).Evidence –based treatment and practice: new opportunities to bridge clinical research and practice, enhance the knowledge base, and improve patient care. American psychologist, 63,3,146

-Mercendetti,D.(2010).Connecting social skills and cooperative learning. Education and Human Development Masters Theses. university of New york

-Ozben, S.(2013).Social skills, life satisfaction, and loneliness in turkish university students. Social Bahavior and personality: an international journal,41,2,203-213

-Tan, S.(2018). Life skills Education Teachers perception in primary school classrooms in Finland and Singapore, Masters Thesis in Education. Department of Education University of Jyvaskyla.

-Thompson,J.(2008).Social skills training with typically developing adolescents: Measurement of skill acquisition. master thesis. university of south Florida.