فقدان الأمل لدى طلاب الجامعة وعلاقته بكل من نسق التفكير التكاملي والتوافق الجامعي : دراسة عاملية تنبؤية

د. أحمد سمير مجاهد أبو الحسن
مدرس بقسم علم النفس التربوي
، كلية التربية- جامعة الزقازيق
Samir.megahed@gmail.com

الملخص :

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى فقدان الأمل (اليأس) لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق، وكذلك معرفة طبيعة البناء العاملي لنسق التفكير التكاملي، كما هدف إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بدلالة إحصائية بفقدان الأمل (اليأس) من أنساق التفكير التكاملي والتوافق الجامعي، وكذلك دراسة تأثير كل من المرحلة الدراسية (بكالوريوس / ليسانس - دراسات عليا) والتخصص الدراسي (اللغات- المواد الاجتماعية- علم النفس التربوي) على درجات أنساق التفكير التكاملي، وتكونت العينة من (١٤٥) طالباً من طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق بمرحلتي البكالوريوس / الليسانس والدراسات العليا، من تخصصات (اللغات- المواد الاجتماعية- علم النفس التربوي) وطبق عليهم مقياس فقدان الأمل لبيك، ومقياس نسق التفكير التكاملي، واختبار التوافق الجامعي، وذلك بعد أن تم حساب ثبات وصدق تلك المقاييس، وكانت الأساليب الإحصائية المستخدمة هي اختبار (ت) لعينة واحدة، والتحليل العاملي الاستكشافي بطريقة تحليل المكونات الأساسي، والتحليل العاملي التوكيدي، وتحليل الانحدار الخطى المتعدد باستخدام الطريقة المعيارية، وأسلوب تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة، وأسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه، وتشير أهم النتائج إلى أن مستوى فقدان الأمل (اليأس) لدى عينة البحث خفيف (طفيف)، وأن البناء العاملي لنسق التفكير التكاملي عبارة عن عامل كامن عام تنتظم حوله سبعة عوامل مشاهدة، كما تشير إلى إمكانية التنبؤ بدلالة إحصائية بفقدان الأمل (اليأس) من أنساق التفكير التكاملي والتوافق الجامعي لدى عينة البحث، كما يوجد تأثير للمرحلة الدراسية على درجات أنساق التفكير التكاملي، ودرجات التوافق الجامعي، في حين لا يوجد تأثير للمرحلة الدراسية على درجات فقدان الأمل (اليأس)، وتشير النتائج أيضاً إلى وجود تأثير للتخصص الدراسي على درجات أنساق التفكير التكاملي، والتوافق الجامعي، وفقدان الأمل (اليأس).

الكلمات المفتاحية: نسق التفكير التكاملي- فقدان الأمل (اليأس)- التوافق الجامعي- دراسة عامليه تنبؤية.

Hopelessness Among University Students and Its Relationship to Integrative Thinking Mode and College Adjustment: A predictive Factorial Study

Preparation by
Dr. Ahmed Samir Megahed Abo el-Hassan
Department of Educational Psychology Lecturer in
Faculty of Education-Zagazig University
Samir.megahed@gmail.com

Abstract:

The aim of the current research, is to identify the level of hopelessness among students of the Faculty of Education-Zagazig University, as well as to know the nature of factorial structure for the integrative thinking mode, and to identify the predictability of hopelessness from the integrative thinking mode, and college adjustment, as well as studying the impact of both the academic stage (undergraduate - graduate) and specialization (languages-social materials-educational psychology) on integrative thinking mode, the sample consists of (145) students of the Faculty of Education-Zagazig University in two stages (undergraduate – graduate), and applied to them the following scales: Beck hopelessness scale (BHS), the integrative thinking mode scale (ITMS), and The College Adjustment Test (CAT), after calculating the reliability and validity of those scales, and the statistical methods used are One-sample t-test, exploratory Factor analysis using (Principal component analysis) method, confirmatory Factor analyses, Multiple Linear-Regression using the (Standard method), one-way between-subjects MANOVA, one-way between-subjects ANOVA, the most important results indicate that the level of hopelessness in the research sample is mild, factorial structure of The integrative thinking mode is a common underlying factor which the seven observed factors, structured around it, we can predict of hopelessness from the integrative thinking mode and college adjustment, and there is an effect for the study stage in the degrees of Integrative thinking mode, and degrees of college adjustment, while there is no effect for the study stage on the degrees of hopelessness, there is an effect of the specialization on the degrees of integrative thinking mode, college adjustment, and hopelessness.

Keywords: Integrative thinking mode - hopelessness - college adjustment – A predictive factorial study.

مقدمة:

تزايدت في الآونة الأخيرة حوادث الإقدام على إيذاء النفس سواء بمحاولات الانتحار الفاشلة أو بحالات الانتحار الفعلية، ونجد أن معظمها حالات لأفراد في مقتبل العمر سواء لطلاب في مرحلة الثانوية العامة لم يحققوا الدرجات التي تؤهلهم للالتحاق بالكليات التي يريدونها أو تحقق طموحاتهم أو طموحات آبائهم، أو لطلاب بمرحلة الجامعة إما لفقدانهم الأمل في تغيير مستقبلهم إلى الأفضل أو ضباب رؤيتهم عن احتمالية تحقيق أحلامهم في الحياة من تكوين أسرة أو الالتحاق بوظيفة، ونجد أن جميع هذه الحالات أو المحاولات ترجع في الأساس إلى فقدان الأمل لدى الأفراد.

ولذلك فإن تحسين فهمنا لفقدان الأمل أمر أساسي لمنع الانتحار (suicide prevention)، والحد من العديد من المشكلات السلوكية والنفسية لدى الأفراد (Rory C. O'Connor & Cassidy, 2007, p. 1)

وهناك ما يدعم بشكل تجريبي قوى وجود ارتباطات موجبة بين فقدان الأمل وبين السلوكيات التي تشكل مشكلات سلوكية وكارثية مثل السلوك الانتحاري (suicide spectrum)، بما في ذلك التخيلات (الأفكار) الانتحارية (suicide ideation)، والمحاولات الانتحارية (suicide attempts)، والموت بواسطة الانتحار (death by suicide) (Tucker et al., 2018, p. 427)

ووفقاً للافتراضات المعرفية (cognitive assumptions)، فإن السلوك الانتحاري يتصور أنه مخرج من فقدان الأمل /اليأس (hopelessness/despair) (Engel-Yeger et al., 2018, p. 467)

ويرتبط فقدان الأمل ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً مع التصورات /التخيلات الخاصة بالموت أو الانتحار(suicide ideation and death ideation) (Murariu, 2016, p. 28)

ونتائج البحوث تظهر الدور الأساسي لفقدان الأمل في كل من التصورات الانتحارية (suicidal ideation) والسلوكيات الانتحارية (suicidal behaviors) (Christensen, Batterham, Soubelet, & Mackinnon, 2013, p. 234)

وقد تم تحديد فقدان الأمل باعتباره واحداً من الخصائص الأساسية للاكتئاب، وفقدان الأمل للفرد يعرف بأنه نظام من التوقعات السلبية المتعلقة بالفرد نفسه وبحياته المستقبلية (Beck, Weissman, Lester, & Trexler, 1974, p. 861)

والعديد من البحوث السابقة تؤكد على وجود علاقة قوية بين فقدان الأمل والسلوكيات والأفكار الانتحارية (suicidal thoughts and behaviors)، فليس من الغريب أن يتم تبنى فقدان الأمل كمتغير باعتباره مكون أساسي للنظريات المعاصرة للسلوك الانتحاري (contemporary theories of suicide)، مثل النظرية البينشخصية للسلوك الانتحاري ((Interpersonal Theory of Suicide (ITS) (Tucker et al., 2018, p. 427)

وقد وجدت دراسة (رفعت عبدالله، أشواق جبار، ٢٠١٦) أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى عال من فقدان الأمل، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة العنزي (٢٠٠٤)، ودراسة العزاوي (٢٠٠٥)، ودراسة داود (٢٠٠٧) التى أظهرت نتائج انخفاض فقدان الأمل لدى طلبة الجامعة (في: رفعت عبدالله، أشواق جبار، ٢٠١٦: ٣٠١).

ويرى الباحث أن مجتمع الدراسة الحالي الخاص بهذا البحث يحتاج إلى الكشف عن مستوى فقدان الأمل لدى أفراده؛ حتى يتسنى للباحثين معرفة طبيعة هذا المتغير؛ ومن ثم اتخاذ كافة التدابير للتعرف عليه ودراسته والتحكم فيه وضبطه؛ بما يعود بالنفع على المجتمع.

ولقد اهتم الباحثون بصفة خاصة بدراسة المتغيرات التي تعكس الجوانب السلبية على مدى العقود السابقة، إلا أن الاهتمام بالمتغيرات التي تعكس الجانبين الإيجابي والسلبي له أثره الكبير في التعرف على مظاهرهما ومعرفة الجوانب السلبية وأسبابها

ومصادرها وقياسها وطرق التغلب عليها والتدخل السريع لحلها، ومحاولة التوسع والاستفادة من الجوانب الإيجابية وتهيئة الظروف لها للحصول على أفضل استفادة من دراسة الظواهر النفسية؛ ولذلك سيهتم هذا البحث بدراسة متغير "فقدان الأمل" ويعكس الجانب السلبى، ودراسة متغير "نسق التفكير التكاملى"، و"التوافق الجامعى" وكلاهما يعكس الجانب الإيجابى.

ولاشك أن واحده من أهم مهام التعليم هو تعليم الطلاب طرق التفكير الصحيح، ولقد حاولت الفلسفة القيام بذلك طوال التاريخ، مع بداية القرن العشرين، وقد تبنى التعليم هذه المهمة وهدف إلى تقديم معلومات دقيقه وجلب مهارات التفكير الصحيح للطلاب وهدف إلى تحقيق مهارات التفكير (Tarhan, Bacanlı, Dombaycı, & Demir, 2011, p. 568)

ويمكن أن يتم صياغة نسق التفكير التكاملي على أنه تفضيل العقل للتفاعل مع الذات والعالم والأخرين في الحالات الصعبة (المآزق) (predicaments) غير المنظمة أو سيئة التنظيم والغامضة أو الدعوة إلى دمج / تكامل هياكل المعرفة المتباينة (disparate knowledge structures) والأنماط السلوكية (behavioral patterns) في مخطط معرفي واحد وخطة عمل سلوكية (Song & Jiang, 2015, p. 156)

ويتميز إيجاد النسق التكاملي من خلال الحل الفعال للمشكلات المعقدة، وتكامل الأشياء أو المفاهيم المختلفة معاً لصياغة شيء جديد أو فكرة عن أفضل الوظائف / الحلول التي تعمل بشكل أفضل من ذي قبل (العناصر الأصلية)؛ وذلك يساعد الأفراد على الحصول على قرارات ناجحة في حالة التنافر المعرفي بين الحاجة إلى التعلم والتكيف، والحاجة إلى التصرف بشكل حاسم وهادف؛ من خلال التفاعل مع الذات والعالم والآخرين (Song & Jiang, 2015, p. 156)

ويلعب مفهوم التفكير التكاملي دوراً مهماً في مجال التربية، فغالباً ما تطرأ مشكلات مفاجئة لقادة المدارس (المديرين والمسؤولين عن اتخاذ القرار)؛ مما يتطلب منهم أن يتخذوا قرارات صائبة بسرعة ويحلوا المشكلات بفاعلية، وهؤلاء القادة غالباً ما

يستخدمون استراتيجيات ثبتت كفاءتها لدى الخبراء الذين يعملون في مواقع أو مدارس أخرى، وفى دراسة بعنوان "المرونة المعرفية والجمود في مبدأ حل المشكلة" توازى نموذج التفكير التكاملي لمارتن "Martin's Integrative Thinking Model" وجدت هذه الدراسة أن قادة المدارس الذين يتمتعون بمرونة في حلهم للمشكلات كانوا هم القادة الأكثر فاعلية.(Creighton, 2006, p. 5)

وتعتبر أنساق التفكير (modes of thinking) من أهم جوانب النسق المعرفي (cognitive mode)، وتشير إلى تفضيلات العقل لاستخدام الحكمة (wisdom)، والإمكانية / المقدرة / الكفاءة (capability)، والمعرفة (knowledge)، والمهارات (skills)؛ لحل المشكلات بنجاح (Tullett, 1996)

وهناك حاجة ماسة إلى فهم أعمق وأشمل لطبيعة نسق التفكير التكاملى وبنيته العاملية في البيئة العربية، فلا توجد بحوث تناولت هذا المتغير – في حدود علم الباحث_ في البيئة العربية، وأيضاً هناك حاجة إلى معرفة كيفية قياس ذلك البناء النفسى؛ لذلك سيتم تبنى وتعريب مقياس لقياسه، وتقنينه على عينة البحث.

وفيما يختص بالرابطة المنطقية بين التوافق وفقدان الأمل بما يتضمن من تصورات انتحارية، فإن واحد من كل سبعة تلاميذ لديهم مشكلات تتعلق بالصحة العقلية يعانوا من عرقلة بوظائفهم اليومية بالكلية، والثلث لديهم إحساس مستمر بالاكتئاب، والربع لديهم شعور بتصورات انتحارية (suicidal ideation) (Chen, 2016, p. 4)

وفيما يخص التوافق الجامعي (College Adjustment)، فإنه يعد من المتغيرات النفسية التي تمثل أيضاً جانباً إيجابياً كبناء نفسى، ويعرف التوافق الجامعي بأنه عملية تغيير سلوك الفرد ليصل إلى علاقات متناغمة / منسجمة مع بيئته، وهذه استجابة نموذجية حدثت عن طريق بعض أنواع التغيير التي تطرأ، ووطأة هذا التغيير تسبب محاولة الفرد للوصول لنوع جديد من التوازن أو الاستقرار الداخلي

(homeostasis) بين الفرد (داخلياً وخارجياً)، وبين بيئته (Patil, Gouda, & Kamble, 2016, p. 59)

ولقد أصبح التوافق الجامعي ذا أهمية متزايدة بالنسبة للطلاب والمؤسسات على حد سواء منذ بداية هذا القرن، وتدرس معظم الدراسات المتغيرات التي تتنبأ بالتوافق الجامعي بشكل منفصل، غير أن التوافق الجامعي ليس دالة في متغير واحد، وإنما نتيجة لعدد من المتغيرات المترابطة. (Chen, n.d.)

ويعتقد أن الحضور إلى الجامعة (Attending university) كتحدي خبراتي كبير، من الممكن أن يغير مسار حياة الطلاب، ويمدهم بالرضا الحقيقي، إلا أن العديد من الدراسات تشير إلى وجود عدد كبير جداً من الطلاب غير قادرين على إنهاء واستكمال دراستهم المقيدين بها، ويبدو أن السنة الجامعية الأولى هي السنة الأكثر تأزماً في التكيف الجامعي (college adaptation)؛ بسبب وجود عدد ضخم من الصعوبات المتعلقة بالتوافق والتي يمكن أن تظهر، وبمراجعة أدبيات البحوث المرتبطة بالتوافق يظهر العديد من البناءات وثيقة الصلة والمرتبطة بالتوافق الجامعي (university/college adjustment)، مثل القلق والاكتئاب وقابلية التعرض للضغوط والغضب وتقلبات المزاج والمرض العقلي وجميعها علامات أو إشارات التكيف السلبى (negative adaptation)، كل تلك الإشارات تواجه بتوازنات عن طريق التوافق النفسي الجيد (good psychological adjustment)، رضا النطاق (domain satisfaction) والقدرة على تطوير إستراتيجيات مواجهة جديدة، وشعور أفضل في عمل الأنا (ego functioning) مثل (تقدير الذات – كفاءة الذات)، والسعادة، وكلها علامات / إشارات للتكيف الإيجابي (Clinciu, 2013, p. 718)

ومن هذا المنطلق يسعى البحث الحالي إلى معرفة مستوى فقدان الأمل لدى عينة طلاب الجامعة، والتعرف على طبيعة البناء العاملي لنسق التفكير التكاملي لدى طلاب الجامعة، ودراسة الدور الذى يلعبه التوافق الجامعي في فقدان الأمل والتصورات الانتحارية لدى طلاب الجامعة؛ بما يساعدنا على فهم أعمق لطبيعة العلاقة بين

فقدان الأمل والتوافق الجامعي من خلال دراسة إمكانية التنبؤ بفقدان الأمل من درجات التوافق الجامعي ونسق التفكير التكاملي، كما يحاول البحث دراسة تأثير كل من المرحلة الدراسية والتخصص الدراسي على كل من فقدان الأمل، ونسق التفكير التكاملي، والتوافق الجامعي.

مشكلة البحث:

يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي كما يلي:

١. ما مستوى فقدان الأمل (اليأس) لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق؟

٢. ما طبيعة البناء العاملي لنسق التفكير التكاملي لدى طلاب كلية التربية؟

٣. هل يمكن التنبؤ بدلالة إحصائية بفقدان الأمل (اليأس) من نسق التفكير التكاملي والتوافق الجامعي لدى طلاب كلية التربية؟

٤. ما تأثير المرحلة الدراسية (بكالوريوس / ليسانس- دراسات عليا) على درجات أنساق التفكير التكاملي لدى طلاب كلية التربية؟

٥. ما تأثير المرحلة الدراسية (بكالوريوس / ليسانس- دراسات عليا) على درجات التوافق الجامعي وأبعاده الثلاث لدى طلاب كلية التربية؟

٦. ما تأثير المرحلة الدراسية (بكالوريوس / ليسانس- دراسات عليا) على درجات فقدان الأمل (اليأس) لدى طلاب كلية التربية؟

٧. ما تأثير التخصص الدراسي (اللغات- المواد الاجتماعية- علم النفس التربوي) على درجات أنساق التفكير التكاملي لدى طلاب كلية التربية؟

٨. ما تأثير التخصص الدراسي (اللغات- المواد الاجتماعية- علم النفس التربوي) على درجات التوافق الجامعي وأبعاده الثلاث لدى طلاب كلية التربية؟

٩. ما تأثير التخصص الدراسي (اللغات- المواد الاجتماعية- علم النفس التربوي) على درجات فقدان الأمل (اليأس) لدى طلاب كلية التربية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

١. مستوى فقدان الأمل (اليأس) لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق.

٢. طبيعة البناء العاملي لنسق التفكير التكاملي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق.

٣. إمكانية التنبؤ بدلالة إحصائية بفقدان الأمل (اليأس) من نسق التفكير التكاملي والتوافق الجامعي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق.

٤. تأثير المرحلة الدراسية (بكالوريوس / ليسانس- دراسات عليا) على درجات أنساق التفكير التكاملي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق.

٥. تأثير المرحلة الدراسية (بكالوريوس / ليسانس- دراسات عليا) على درجات التوافق الجامعي وأبعاده الثلاث لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق.

٦. تأثير المرحلة الدراسية (بكالوريوس / ليسانس- دراسات عليا) على درجات فقدان الأمل (اليأس) لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق.

٧. تأثير التخصص الدراسي (اللغات- المواد الاجتماعية- علم النفس التربوي) على درجات أنساق التفكير التكاملي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق.

٨. تأثير التخصص الدراسي (اللغات- المواد الاجتماعية- علم النفس التربوي) على درجات التوافق الجامعي وأبعاده الثلاث لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق.

٩. تأثير التخصص الدراسي (اللغات- المواد الاجتماعية- علم النفس التربوي) على درجات فقدان الأمل (اليأس) لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق.

أهمية البحث:

١. يحاول البحث الحالي الكشف عن مستوى فقدان الأمل (اليأس) لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق، ومن ثم معرفة المؤشرات الأولية لهذا المتغير لدى عينة البحث؛ مما يساعدنا على معرفة مستواه، ومدى استغراق الطلاب ذوي فقدان الأمل فى التصورات الانتحارية التي تودي بحياتهم.

٢. يقدم البحث الحالي إطاراً نظرياً جديداً عن متغيرات البحث (فقدان الأمل (اليأس) - نسق التفكير التكاملي - التوافق الجامعي)؛ مما يفيد الباحثين وكذلك معظم القراء المهتمين بدراسة المتغيرات النفسية، وإثراء المكتبة العربية بمتغيرات نفسية، ومواكبة الدراسات النفسية الحديثة على مستوى العالم.

٣. يقدم البحث الحالي مقاييس نفسية للمتغيرات الثلاثة موضع الدراسة (فقدان الأمل (اليأس) - نسق التفكير التكاملي - التوافق الجامعي)؛ مما يساعد في القياس الدقيق لهذه المتغيرات النفسية.

٤. يقدم البحث الحالي وصفاً شاملاً لطبيعة البناء العاملي لنسق التفكير التكاملي لدى طلاب كلية التربية؛ من خلال أساليب إحصائية رصينة.

٥. يحاول البحث الحالي التحكم والضبط لمتغير فقدان الأمل من خلال دراسة التنبؤ بفقدان الأمل (اليأس) من نسق التفكير التكاملي والتوافق الجامعي لدى طلاب كلية التربية؛ مما يساعدنا على تقليل فقدان الأمل والتحكم فيه؛

بما يحقق عزوف الطلاب عن التصورات الانتحارية التي تودي بحياة الطلاب ذوي فقدان الأمل.

٦. توجه نتائج البحث القائمين على العملية التعليمية بتحسين نسق التفكير التكاملى، وكذلك التوافق الجامعي؛ بما يحقق تقليل فقدان الأمل.

مصطلحات البحث:

فقدان الأمل (Hopelessness): ويعرف بأنه المعاناة من التوقعات السلبية (experiencing negative expectancies) سواء للشخص نفسه أو مستقبله (Tucker et al., 2018, p. 427)

نسق التفكير التكاملي (Integrative Thinking Mode): عبارة عن تفضيل العقل للتفاعل مع الذات والعالم والأخرين في الحالات الصعبة (المآزق) (predicaments) غير المنظمة أو سيئة التنظيم والغامضة أو الدعوة إلى دمج / تكامل هياكل المعرفة المتباينة (disparate knowledge structures) والأنماط السلوكية (behavioral patterns) في مخطط معرفي واحد وخطة عمل سلوكية (Song & Jiang, 2015, p. 156)، ويتكوَّن من سبعة أنساق رئيسية تندرج تحت فئتين هي:

أولاً: الأدوات والمهارات المفضلة للتفكير:

١. التحليل(Analysis) (ANA)

٢. الثنائية الجمعية(Bisociation) (BIS)

٣. الاستقراء الإحصائي (statistical induction) (SIN)

٤. التركيب (التنظيم- التوافق/الانسجام) (Synthesis) (SYN)

٥. تنظيم ما وراء المعرفة (meta-cognitive regulation) (MCR)

ثانياً: حالة / موقف التفكير:

١. **البحث عن تحقيق التأثير التكاملي الأمثل** (Pursuing integrative optimal effect) (PIOE)

٢. **التوجه الوظيفي- التوجه نحو الموارد/المصادر** (Function & resource oriented) (FRO)

التوافق الجامعي (College Adjustment): **ويعرف التوافق بأنه عملية تغيير سلوك الفرد ليصل إلى علاقات متناغمة / منسجمة مع بيئته، وهذه استجابة نموذجية حدثت عن طريق بعض أنواع التغيير التي تطرأ، ووطأة هذا التغيير تسبب محاولة الفرد للوصول لنوع جديد من التوازن أو الاستقرار الداخلي** (homeostasis) **بين الفرد (داخلياً وخارجياً)، وبين بيئته**(Patil et al., 2016, p. 59)**، ويتكوّن التوافق الجامعي من ثلاثة أبعاد هي:**

- **التأثير السلبي** (general negative affect) **عن الحضور للجامعة (مثل: القلق بشأن الأداء الأكاديمي، القلق بشأن الطريقة التي تظهر بها، الشعور بالقلق أو العصبية).**
- **التأثير الإيجابي أو التفاؤل** (positive affect or optimism) **(مثل: تحب محاضراتك، تحب حياتك الاجتماعية، تشعر بالتفاؤل حول مستقبلك بالجامعة).**
- **الحنين أو الشوق للمنزل أو الأسرة** (**home sickness**) **(مثل: تفتقد أصدقائك بالمدرسة الثانوية، تفتقد منزلك، تشعر بالوحدة)،** (Pennebaker, Colder, & Chen, 2016, p. 5) &(Sharp, 1990, p. 532)

أدبيات البحث:

يتناول البحث الحالى إطاراً نظرياً عن متغيرات البحث الثلاثة (فقدان الأمل-

نسق التفكير التكاملي- التوافق الجامعي) كما يلي:

أولاً: فقدان الأمل

لاشك أن الأمل (hope)، يشكل مفهوماً شاملاً لعدد من الالتزامات التي تبرهن على فوائد النظرة الإيجابية لمواجهة الظروف المزمنة لاعتلال الصحة والإعاقة، كما يعكس تحقيق الأمل عملية التوصل إلى الشروط المتعلقة بالخسائر المرتبطة بالظروف طويلة الأجل، وتخيل المعاني والمقاصد الجديدة للمستقبل، وتتميز هذه العملية بمجموعة من المراحل الزمنية الخطية من الفقدان والإنكار إلى القبول وإعادة تقييم مسار الحياة، والتركيز على الممارسة المرغوبة أخلاقياً للرعاية الذاتية، والنتيجة المرجوة في غياب العلاج هي الأمل (Coyle & Atkinson, 2018, p. 53)

وهناك مجموعة واسعة من مؤشرات التكيف منها (الأعراض الاكتئابية، والإنجاز الأكاديمي، وتعاطى المواد المخدرة) (Rivas-Drake et al., 2014, p. 79)

فكلما قلت وتلاشت الأعراض الاكتئابية، وامتنع الفرد عن تعاطى المواد المخدرة، وازداد إنجازه الأكاديمى؛ كلما زاد تكيف الفرد وتوافقه مع ذاته والآخرين وبيئته، والعكس صحيح.

والمخرجات الأكاديمية (التحصيل والاتجاهات) عبارة عن التوافق الأكاديمي، أما المخرجات الأخرى وخصوصاً؛ القلق وأعراض الاكتئاب والمشكلات الخارجية التي تظهر على الجسم والمشكلات الداخلية والمخرجات الخاصة بالمخاطر الصحية، فهي عبارة عن التوافق السلبى (negative adjustment)، أما الأداء الاجتماعي الإيجابي (positive social functioning) وتقدير الذات (self-esteem) والسعادة / الرفاهية (well-being) في عبارة عن التوافق الإيجابي (positive adjustment) (Rivas-Drake et al., 2014, pp. 85-91)

كما أن مفهوم فقدان الأمل كبناء نفسى (psychological construct) يفترض أن يكون عاملاً تأكيدياً ومتعلقاً بدراسة الأسباب المرضية لمخاطر السلوك الانتحاري

والذى يتكامل بدوره مع النماذج النظرية المتعددة للسلوك الانتحاري، ويعرف فقدان الأمل بأنه المعاناة من التوقعات السلبية (experiencing negative expectancies) سواء للشخص نفسه أو مستقبله (Tucker et al., 2018, p. 427)

ويفترض أن فقدان الأمل بناء معرفياً تشاؤميا (a pessimistic cognitive structure) عن المستقبل، ويعرف بأنه متنبئ مستقل (an independent predictor) بالسلوك الانتحاري (Engel-Yeger et al., 2018, p. 467)

ويعرف فقدان الأمل على أنه أسلوب معرفي سلبى، والذى من خلاله يقوم الأفراد بعزو الأسباب الشاملة والثابتة (stable, global causes) للأحداث السلبية، ويكون لديهم توقعات سلبية (negative expectations) عن الأحداث المستقبلية (Murariu, 2016, p. 26)

وتقترح نتائج الدراسات أن فقدان الأمل نحو ضعف الانتماء والحرج المدرك من المحتمل أن يكون هدفاً مهماً لتقليل الرغبة الانتحارية (Tucker et al., 2018, p. 427)

كذلك فإن الاتجاهات المعرفية (Cognitive attitudes) مثل فقدان الأمل وجد أنها ترتبط بالاكتئاب بمستوى دال إحصائياً (İzci et al., 2018, p. 109)

ويعتبر فقدان الأمل متنبئ قوى بالسلوكيات النفسية السلبية وفى مقدمتها السلوك الانتحاري (Boffa, King, Turecki, & Schmidt, 2018, p. 298)

وكثيراً ما يحدث فقدان الأمل- التشاؤم (Hopelessness – pessimism) تجاه الفرد نفسه وتجاه مستقبله بصورة متلازمة مع الاكتئاب (Baines, Jones, & Christiansen, 2016, p. 65)

ويعد فقدان الأمل (اليأس) أحد العوامل المتعارف عليها بشكل منتظم كعامل منبئ قوى للانتحار سواء أكان هذا متمثلاً في المحاولات أو الانتحار الفعلي (الموت)،

ويعرف فقدان الأمل بأنه ظهور اتجاه استدلالي آنى (current reasoning attitude) والذى يعكس توقع سلبى أو معادٍ (adverse or unfavorable anticipation) بخصوص المستقبل (Aloba, Ajao, Alimi, & Esan, 2016, p. 18)

ومن المفترض أن فقدان الأمل يفاقم (يزيد) (exacerbate) من تأثير الحرج المدرك وخيبة الانتماء (ضعف الانتماء)، وأيضاً فإن فقدان الأمل هو المحرك الذى يحول التصورات المجهولة (passive ideation) إلى الرغبات المعلومة / النشطة (active desire) للانتحار (Christensen et al., 2013, p. 226)

وتظهر نتائج الدراسات أن فقدان الأمل منبئ بصورة دالة إحصائياً بثلاثة من أربعة سلوكيات خاصة بالعنف بين الذكور وهى: حمل سكين (carrying a knife)، حمل مسدس (carrying a gun)، سحب سكين أو مسدس (pulling a knife or gun)، وهو غير منبئ بصورة دالة إحصائياً بالقتال (fighting) (Bolland, McCallum, Lian, & Bailey, 2001, p. 241)

وقد تم تبنى فقدان الأمل - من قبل النظريات المفسرة للسلوكيات السلبية- كمتغير باعتباره مكون أساسي للنظريات المعاصرة للسلوك الانتحاري (contemporary theories of suicide)، مثل النظرية البينشخصية للسلوك الانتحاري (Interpersonal Theory of Suicide (ITS)) (Tucker et al., 2018, p. 427)

وباختصار، تفترض النظرية البينشخصية للسلوك الانتحاري أن الموت نتيجة الانتحار مكون من عاملين؛ الرغبة الانتحارية (suicidal desire)، والمقدرة على عمل محاولة انتحارية مميتة (capability to make a lethal suicide attempt).

وتكتسب الرغبة الانتحارية كنتيجة للشعور بضعف الانتماء (experiencing thwarted belongingness)، أو الحرج المدرك (perceived burdensomeness)، وفقدان الأمل عن تحسن تلك الأشياء في المستقبل.

ويعرف ضعف الانتماء على أنه إدراك بنقص الرغبة فى العلاقات موضع الاهتمام، ورغبة بالانتماء لم تتم تلبيتها، أما الحرج المدرك فهو إدراك / تصور (سواء أكان مدركاً بالحواس أم لا)، والذي يتكبده الأخرون / يرهق الأخرون، وعموماً، فالفرد يشعر بأن أصدقاءه، وعائلته، أو المجتمع المحيط به؛ سيصبحون فى حالة أفضل (يتحسنون) إذا ما مات.

وتفترض النظرية أن الوجود المتلازم لكل من الحرج المدرك، وضعف الانتماء يخلق الرغبة في الموت، ويشكل تهديداً مرتفعاً للتخيل الانتحاري، وبالرغم من ذلك؛ فإن هذه البناءات / التراكيب يمكن رؤيتها تتباين / تتنوع بمرور الزمن؛ نتيجة لتغير المتغيرات الشخصية والبينشخصية (interpersonal and intrapersonal variables)، ومن المفترض أن وجود هذه البناءات / التراكيب تؤدى إلى تكوّن التخيل الانتحاري المجهول (passive suicide ideation)، ومع ذلك، عندما تدرك تلك الأمور المعرفية (cognitive states) بأنها من غير المحتمل أن تتغير بمرور الوقت؛ ربما يتغلب السلوك الانتحاري المعلوم (active suicidal desire).

ولنفترض أن الأفراد قد نمت لديهم الرغبة الانتحارية المعلومة؛ حيث وجود الحرج المدرك، وضعف الانتماء التام، وفقدان الأمل تجاه تغيير المستقبل في العلاقات البينشخصية؛ لذلك فإن الإضافة أو الزيادة هي **فقدان الأمل** تجاه التراكيب البينشخصية للحرج المدرك وضعف الانتماء (مثل: فقدان الأمل في العلاقات البينشخصية (interpersonal hopelessness)) التي تحرك / تدفع الفرد من الرغبة الانتحارية المجهولة (غير الثابتة، تغير الإدراكات) إلى الرغبة الانتحارية المعلومة (إدراكات ثابتة عن النفس، والعالم، والمستقبل)(Tucker et al., 2018, pp. 427-428)

وتؤيد دراسة كل من ((2015) & Talley et al. (2015).Hagan et al) بشكل مبدئي النظرية البينشخصية للسلوك الانتحاري في تأكيدها على أن فقدان الأمل

يتفاعل مع ضعف الانتماء والحرج المدرك في التنبؤ بالرغبة الانتحارية (Tucker et al., 2018, p. 428)

ويرتبط فقدان الأمل مع زيادة دوافع المواجهة (coping motives) (Baines et al., 2016, p. 67)

ويقترح نموذج فقدان الأمل (Hopelessness Model) أن الاستدلالات السلبية (negative inferences) وفقدان الأمل يعملان في تتابع ليسببا الأعراض الاكتئابية (negative inferences)، وأن الاستدلالات السلبية عن الأحداث السلبية تشكل ما يسمى بالأسلوب المعرفي السلبى (a negative cognitive style) (Pössel & Winkeljohn Black, 2017, p. 180)

وقد أشارت نتائج دراسة (Thurman, Johnson, Gonzalez, & Sales, 2018) إلى وجود فروق خاصة بالنوع في متغير فقدان الأمل، وعلى العكس فقد وجدت دراسة (Kanak, Bilbay, & Balta, 2017, p. 492) أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً في مستويات فقدان الأمل وفقاً لمتغير النوع ($p>.05$)، وعلى الجانب الآخر، فإن درجات فقدان الأمل لتلاميذ المدرسة الثانوية (الصفوف من السادس إلى الثامن) كانت أعلى مقارنة بتلاميذ المدرسة العليا (الصفوف من التاسع إلى الثاني عشر) وفقاً لمتغير التعليم (teaching) ($p<.05$)

ويعد مقياس فقدان الأمل لبيك (Beck Hopelessness Scale) (BHS) أكثر مقياس مستخدم ومعروف عالمياً لقياس فقدان الأمل / اليأس كبناء نفسى (Aloba et al., 2016, p. 19)

ومقياس فقدان الأمل لبيك، عبارة عن ٢٠ مفردة تم وضعها بواسطة (Beck et al.,1974)، ويتصف المقياس بأنه الأداة الأكثر اتساقاً للتنبؤ بالانتحار، والاستجابة على كل مفردة من مفردات المقياس؛ إما نعم أو لا، وكل مفردة يعبر عنها بإكمال المستجيب لعبارات المقياس؛ إما بنعم للمفردة المعبر عنها سلبياً، أو بلا للمفردة المعبر عنها إيجابياً، والدرجة الكلية على المقياس الكلى تمتد من صفر إلى ٢٠، والدرجات

المرتفعة على المقياس؛ تعكس مستويات مرتفعة من فقدان الأمل (Aloba et al., 2016, p. 19) &(İzci et al., 2018, p. 106)

وتتألف الصورة النهائية من مقياس فقدان الأمل لبيك من ٢٠ جملة صواب أو خطأ، منها ٩ عبارات خطأ، ومنها ١١ عبارة صواب، لكل عبارة تم تعيين درجة من صفر أو واحد لكل استجابة، و"الدرجة الكلية لفقدان الأمل" هي عبارة عن مجموع مدى الدرجات الممكنة من صفر إلى ٢٠ (Beck et al., 1974, p. 862)

ثانياً: نسق التفكير التكاملي:

إن واحدة من أهم مهام التعليم هو تعليم الطلاب طرق التفكير الصحيح (Tarhan et al., 2011, p. 568)

ويعد التفكير (Thinking) بصفة عامة، والتفكير التكاملي (Integrative Thinking) بصفة خاصة؛ من المتغيرات النفسية التي تمثل الجانب الإيجابي كبناء نفسى، ويعرف التفكير التكاملي بأنه طريقة للتفكير تلخص العموميات الأساسية من منظور أوسع؛ وبالتالي فهي تلخص الاقتراحات بنفس الشيء، بدلاً من ترك عدد كبير من الاقتراحات منفصلة وغير متصلة(Katagiri, 2004, p. 20)

وينبع مصطلح التكامل من المصطلح اللاتيني الاندماج "integrationem" ويشير هذا الى استعادة الكمال مع إضفاء صفة التجديد، أي أن الكل أكبر من أجزائه، ويعرف التكامل على أنه " شكل اصطناعي من التفكير، يجمع بين عدة أنظمة متعارضة في مجمل كامل يحتوي على جميع التفاصيل" (Kallio, 2011, pp. 795–796)

ويعرف التفكير التكاملي أيضاً بأنه القدرة على التصدي للأفكار المتعارضة بشكل بناء، وبدلاً من اختيار فكرة واحدة للحل على حساب الأفكار الاخرى، يتم توليد حل على شكل فكرة جديدة تتضمن عناصر من الأفكار المتضاربة ولكنها أفضل "تتفوق" على كل فكرة منها على حده(R. L. Martin, 2007, p. 12)

ونسق التفكير التكاملي يمكن أن تتم صياغته على أنه تفضيل العقل للتفاعل مع الذات والعالم والأخرين، في الحالات الصعبة (المآزق) (predicaments) غير المنظمة أو سيئة التنظيم والغامضة، أو الدعوة إلى دمج / تكامل هياكل المعرفة المتباينة (disparate knowledge structures)، والأنماط السلوكية (behavioral patterns) في مخطط معرفي واحد وخطة عمل سلوكية (Song & Jiang, 2015, p. 156)

والتفكير التكاملي لا يتخذ دائما نفس الشكل، بل يمكن تقسيمه الى ثلاث فئات: **النوع الأول** (تكامل المستوى الأعلى): ويحدث عندما يكون هناك عدد من الاقتراحات (يمكن أن تكون مفاهيم، مبادئ، قواعد، نظريات، أساليب التفكير، وهكذا....)، طريقة التفكير هذه تنظر إلى الاقتراحات من منظور أوسع وأعلى، وتحاول اكتشاف جوهرها المشترك لتلخيص اقتراح أكثر عمومية، **النوع الثاني** (التكامل الشامل): ويحدث بإعادة النظر في عدد من الاقتراحات ولنفترضها (S 1 و S 2 وS 3)، هذا نوع التفكير هذا يدمج (يكامل) (S 1 و S 2 الى S 3)، **النوع الثالث** (التفكير الممتد / التوسعي): فمن أجل توسيع نطاق اقتراح معين ومعروف على نطاق واسع وهذا يتضمن الاقتراح الأصلي؛ فإن هذا النوع من التفكير يغير الظروف بعض الشيء لكى ينشئ اقتراحاً أكثر امتداداً (توسعاً)، وبعبارة اخرى، فإن هذا التفكير يشرك ويدمج شيئاً جديداً تلو الآخر(Katagiri, 2004, p. 20)

وتوجد مجموعة من مؤشرات الأداء الخاصة بالتفكير التكاملي هي:

١. تطبيق المعارف من مختلف التخصصات والسياقات على حالات الحياة الحقيقية.
٢. تحليل وتقييم وتوليف المعلومات من مصادر متعددة للاستفادة من المعارف.
٣. تطبيق نظم التفكير على فهم التفاعل والتأثير في الأجزاء ذات الصلة فيما بينها، وكذلك فهم النتائج.
٤. استخدام الأدلة والمنطق لتبرير الادعاءات.

٥. وضع واستخدام نماذج لشرح الظواهر .

٦. استخدام التقنية لدعم وتعزيز عملية التفكير النقدي. ("Informed and Integrative Thinking Task Model," n.d., p. 1)

ويمكن إنشاء مهمة أداء مدمجة ضمن أي مجال موضوعي لتقييم مؤشرات الأداء السابقة، فأي مهمة أداء مصممة للحصول على عمل طلابي يسمح للطلاب بإظهار الكفاءة في التفكير التكاملي يجب أن تشمل هذه العناصر:

١. ينبغي أن يكون للمشروع / المنتج تطبيق فعلى في الواقع الحقيقى و / أو اتصال بأهداف الطالب أو أهداف التعلم (مؤشر الأداء الأول)

٢. يجب على الطالب أن يعتمد على المعارف أو البيانات أو المعلومات من أكثر من مصدر أو سياق (مؤشر الأداء الأول)

٣. يجب على الطالب أن يقدم أدلة على أنه استخدم مصادر متعددة، وعلى سبيل المثال، سيتم إدراج مراجع أو حواشي للتوثيق (مؤشر الأداء الثاني).

٤. وعلى الطالب أن ينشئ نموذجاً يستند إلى فهمه لنظام أو مفهوم يفسر توقعاته أو علاقة ادعائه بالأدلة، وينبغي أن يكون النموذج تمثيلاً لنظام أو عملية أو مفهوم، وقد ينشىء ذلك بأي شكل يمكن ملاحظته؛ ويمكن أن يكون النموذج حركي، أو سمعي (مع الملاحظات التوضيحية المصاحبة)، أو رسوم ثلاثية الأبعاد (مؤشر الأداء الثالث والرابع).

٥. يجب على الطالب أن يقدم ادعائه ويدعمه بالأدلة والمنطق (مؤشر الأداء الخامس).

٦. يجب أن يقدم الطلاب مناقشة / تفسير للإجراءات المتبعة، بما في ذلك كيف ولماذا يختارون أدوات رقمية أو أدوات أخرى وما هي المشكلات التي تم اكتشافها للحصول على الأدوات للعمل بكفاءة (مؤشر الأداء السادس).

يجب تقييم المنتج النهائي للطالب باستخدام معايير تصحيح التفكير التكاملي، إضافة إلى أي مؤشرات أخرى تستخدم قبل ذلك. ("Informed and Integrative Thinking Task Model," n.d., p. 1)

وفيما يتعلق بعملية التقييم الشامل للإمكانات الإبداعية فإنها يجب أن تتضمن التفكير التكاملي التقاربى (convergent–integrative thinking)، بالإضافة إلى التفكير التكاملي التباعدي (divergent–integrative thinking) (Cheung, Lau, Lubart, Chu, & Storme, 2016, p. 201)

وعملية التفكير التكاملي تمر بأربع مراحل هي:

أولاً: الأهمية (البروز) Salience، فالاعتبار الأول والمهم في التفكير التكاملي هو الأهمية: أي المعلومات والمتغيرات ذات علاقة وثيقة بالمتغيرات؟ ففي هذه المرحلة يذهب الكثير من التفكير التكاملي سدى، وتستحوذ عدد من المتغيرات على المشكلة المطروحة، ويتجه المديرون إلى التخلص من التوتر عن طريق إزالة التعقيد وتجاهل بعض المتغيرات التي تسبب التعقيد في بداية عملية التفكير.

ثانياً: السببية Causality، المهمة الثانية للمفكر التكاملي هي تطوير فهم العلاقات السببية التي تربط بين المتغيرات والخيارات قيد النظر، ففي الاساس، فإن المفكر التكاملي ينشئ خريطة سببية تربط معاً المتغيرات التي تعتبر بارزة في الخطوة الأولى، ويأخذ الوقت الكافي لتحديد العلاقات المهمة / الحرجة، والمفكر التكاملي يحاول صنع فرصاً لاختيار خيار أكثر قوة، وعلى النقيض فإن المفكر الذي ينقصه التفكير التكاملي، يعتمد على فهم غير مكتمل للعلاقات الهامة أو يتجاهل هذه العلاقات بالكامل.

ثالثاً: التسلسل Sequencing، تحديد أين وكيف يمكن تجزئة المشكلة هو الخطوة التالية في التفكير التكاملي، فعملية النظر في كل المتغيرات البارزة مرة واحدة صعبة جداً إن لم تكن مستحيلة، فلا يمكن لأحد معالجة كل المتغيرات والعلاقات بين هذه المتغيرات في وقت واحد؛ وبالتالي فإن التسلسل أمر حاسم، ويدرك المفكر التكاملي أن

المتغيرات البارزة وخريطة العلاقات السببية كلها يجب أن توضع في الاعتبار خلال عملية حل المشاكل بأكملها، وعلى الرغم من أن التسلسل ما زال مطلوباً لتنظيم تعقد خريطة العلاقات السببية، فإن المفكر التكاملي يدخل في المشكلة عن طريق جلب بعض الأجزاء منها إلى المقدمة ونقل الأجزاء الأخرى إلى الخلفية، بدلا من حل مجموعة معزولة / منفصلة من المشكلات الفرعية، والمفكر التكاملي يبقي خريطة العلاقات السببية كلها داخل ذهنه، بينما هو يركز على أجزاء مختلفة منها في أوقات مختلفة.

رابعاً: الحل Resolution، إن الخطوة التكاملية الأخيرة والأكثر أهمية هي الحل، فعند نقطة معينة بعد تحديد المتغيرات البارزة، فإن الخريطة السببية قد تم بناؤها، وتم ترتيب الأحداث في صورة متسلسلة، وأخيراً يجب أن تكون الاختيارات قد وضعت، وهذا يمثل تحدياً لأنه من غير الممكن فعل كل شيء، فالمفكر التكاملي يرفض قبول الحلول المسكنة، ويتعلم إزالة التوتر والخوف بما يسمح بالاستمرار في البحث عن الحل الإبداعي وهذا يتطلب تحملاً كبيراً للغموض وعدم اليقين (الشك)، واتجاه نحو الانفتاح والتحسين المستمر، بدلاً من الاندفاع نحو الإغلاق. (Martin & Austen, 1999, pp. 4-5) & (Jones, 2009a, p. 52)

ويتميز إيجاد النسق التكاملي من خلال الحل الفعال للمشكلات المعقدة، وتكامل الأشياء أو المفاهيم المختلفة معاً لصياغة شيء جديد أو فكرة عن أفضل الوظائف / الحلول التي تعمل بشكل أفضل من ذي قبل (العناصر الأصلية)، وذلك يساعد الأفراد على الحصول على قرارات ناجحة في حالة التنافر المعرفي بين الحاجة إلى التعلم والتكيف، والحاجة إلى التصرف بشكل حاسم وهادف، من خلال التفاعل مع الذات والعالم والآخرين(Song & Jiang, 2015, p. 156)

ويستخلص الباحث أن ما يهمنا هو أن نسق التفكير التكاملي يمكن أن يساعد الأفراد على الحصول على قرارات ناجحة؛ ومن ثم التكيف والتصرف بشكل هادف وحاسم مع الذات، ومن ثم التغلب على الأفكار والتصورات التي تراوده وتقوده إلى

الانتحار؛ وبذلك يكون لهذا المتغير قيمة حقيقية لدى الفرد في كبح جماح أفكاره السلبية، ومن ثم التوافق مع نفسه والآخرين والبيئة المحيطة به.

وفى الحقيقة فإن التفكير التكاملي ليس فقط المصادر المهمة التي تدعم وتعزز عملية إيجاد أنشطة تكاملية، ولكنه أيضاً جوهر الإبداع (Song & Jiang, 2015, p. 156)

فالبحوث العلمية يجب أن تتميز بالإبداع، ويتألف الإطار العام لمهارات البحوث العلمية التكاملية من مجموعة من المهارات تشمل ما يلي :

١. معرفة المفاهيم والمبادئ العلمية: ويشمل التعرف على المفاهيم والمبادئ العلمية الأساسية، واستخدامها واسترجاع المعلومات، وتحديد العلاقات بين المفاهيم ذات الصلة الوثيقة، واستخدام المعادلات الرياضية.

٢. التفكير العلمي وحل المشكلات القائم على البراهين: ويعتمد على استخدام المبادئ العلمية والنماذج والنظريات لوصف وتوضيح وتوقع الظواهر الطبيعية، والتعامل مع النظريات والنماذج لحل المشكلات، وتقويم الادعاءات حول الأسباب والعواقب.

٣. التفكير المتعلق بتصميم البحوث وتنفيذها: ويمثل تقويم ملامح الدراسات البحثية؛ لتحديد ما إذا كانت استنتاجات البحث مبررة، ووضع التنبؤات استنادا إلى طبيعة تصميم البحوث.

٤. التفكير الإحصائي والقائم على البيانات: ويعنى استخدام البيانات الكمية والنوعية لوصف وتفسير الظواهر في العالم الطبيعي؛ وشرح العلاقات بين المتغيرات؛ وفرضيات الاختبار؛ وحل المشكلات؛ وتفسير واستخلاص النتائج وإجراء المقارنات؛ والتفسير والتنبؤ من البيانات النوعية أو الكمية المعروضة في الجداول والأرقام والرسوم البيانية(Riegelman & Hovland, 2012, p. 10)

ومن جانب التعليم المدرسي، فإن التفكير التكاملى يهدف إلى تنمية الكفاءات والاختصاصات فيما بين كل طفل من أطفال المدارس، بما في ذلك القدرة على إيجاد قضايا من جانب الذات، لكي يتعلم من جديد، وأن يفكر في الذات، وأن يصنع أحكاما مستقلة، وأن يتصرف حتى يتمكن كل طفل أو طالب من حل المشكلات ببراعة أكثر، بصرف النظر عن الكيفية التي قد يتغير بها المجتمع في المستقبل(Katagiri, 2004, p. 4)

هذا وتشكل مهارات البحوث العلمية التكاملية، والامتحانات التخصصية تحدياً وفرصة؛ لأن التعليم العالي يبقى بدون مدخل شامل لتدريس مثل هذه المهارات الأساسية، بما في ذلك البحث والتحليل كجزء من التعليم الجامعي، وتهدف مهارات التفكير التكاملي إلى إعادة تنشيط مكونات العلوم، والعلوم الاجتماعية لكل طلاب التعليم العام؛ وذلك للتأكيد على أهمية التفكير التكاملي القائم على البراهين (integrating evidence-based thinking) على نطاق واسع من الانضباط والالتزام، بما لا يقتصر على مجال العلوم، والعلوم الاجتماعية.

وستوسع مهارات البحوث العلمية التكاملية من الإطار الأساسي المطور ليشمل مهارات صنع القرار والتفكير المنطقي والتحليلي (analytical and logical reasoning and decision-making skills)، وستستخدم أيضا هذه المهارات لتسليط الضوء على القوة التكاملية للتعليم العام، ومساعدة الطلاب على ربط ما تعلموه في محاضرات ودروس التعليم العام؛ وفقاً لتخصصاتهم المختلفة وتطبيقاتها بمشكلات العالم الواقعي ومشروعاته وأهدافه.

ولذلك فإن مهارات البحوث العلمية التكاملية ستبنى جهداً فعالاً، وستعزز مخرجات التعليم الأساسية التي يتم الاستعانة بها في تصميم المناهج، والمداخل التربوية، وستركز على الجهود الرامية؛ لضمان تمكين جميع الطلاب على:

١. استخدام التفكير العلمي لجمع الأدلة وتقييمها.

٢. فهم كيفية تصميم وتنفيذ دراسات العلوم الاجتماعية وكذلك الدراسات العلمية.

٣. فهم ما تتضمنه التصميمات المختارة.

٤. استخدام المنطق الاحصائي؛ لتقييم البيانات واستخدام البيانات للاتصال الفعال.

٥. اتخاذ القرارات استنادا إلى تحليل الأدلة والمنطق والأخلاقيات.

ويتضمن الإطار العام لمنهج مهارات البحوث العلمية التكاملية مجموعة من المهارات هي:

١. التفكير العلمي وحل المشكلة القائم على البراهين.

٢. تصميم الدراسة وتنفيذها والتوصل إلى نتائجها الضمنية.

٣. التفكير الإحصائي المعتمد على البيانات.

٤. التفكير المنطقي والتحليلي، وصنع القرار القائم على البراهين

٥. تطوير ورعاية مجموعة من التربويين ملتزمين بتدريس مهارات البحوث العلمية التكاملية لجميع الطلاب كجزء من المدخل التكاملي للتعليم العام (Riegelman & Hovland, 2012, p. 12)

ومن وجهة نظر فلسفية، فإن الفرق بين أسلوب التفكير هذا والفهم البحت (pure understanding)، قد يكون ببساطة كالتالي: عندما يفهم العقل، يتحول بطريقة ما إلى نفسه ويتفقد أحد الأفكار التي تقع داخلها؛ ولكن عندما يتصور، يتحول إلى الجسد، وينظر إلى شيء ما في الجسم يطابق / يتفق مع فكرة مفهومة بالعقل أو مدركة بالحواس (Vinci, 2008, p. 473)

والتفكير التكاملي قد يشتمل أيضا على التعقيد المعرفي؛ فالفكرة المعقدة تنطوي على تمييز المعتقدات عبر الأبعاد المتعددة للمعنى، وإدماج المعتقدات المتباينة في فئات مفاهيمية متماسكة. (McMahon, Showers, Rieder, Abramson, & Hogan, 2003, p. 168)

وهناك توقعات متزايدة بأن الطلاب في كل من مرحلة التعليم الجامعي ومستويات الدراسات العليا، سيتمكنون من الوصول الى دمج النماذج والمنظورات (perspectives)، والأطر العامة، والنماذج والنظريات، داخل علم النفس، في حين أن الحاجة إلى دمج النظرية ليست مقتصرة على علماء النفس، إلا أن هناك صعوبات يواجهها الطلاب(Dixon, 2006, p. 15)

ودائما ما كان الترويج للتعلم التكاملي للطلاب في التعليم العالي سمة من سمات المناهج الفعالة، وصممت دورات لمساعدة الطلاب على جمع مختلف المهارات والمعارف والفهم التي اكتسبوها من تجارب متعددة بشأن دراستهم الجامعية، إلا أن كثيرا ما كان هناك افتراض بأن جميع الطلاب سيحققون الاتصالات الفعالة ذات المعنى المفهوم (Higgs, 2010, p. 1)

ومن الجدير بالذكر أن "التفكير التكاملي" كمصطلح، ليس ابتكارا جديداً، فلقد استخدم في بعض التخصصات العلمية الأخرى كعلم التمريض، والطب، والاقتصاد، والعلاج النفسي، والتربية وعلم النفس التربوي(Kallio, 2011, p. 796)

وقد حان الوقت لتوسيع الجهود في مجال التوليف / التركيب المتعدد التخصصات، والواقع أن هناك حاجة ملحة لتجنيد الأفراد إلى التفكير التكاملي، وسيوجد العديد منها بين الجيل القديم من الأكاديميين، لأن النمط الحالي لدعم البحوث يدعم أنشطة محدودة بين الباحثين، وفى الواقع يقيد التركيب / التوليف (Rosch, 1998, p. 143)

وتعتبر الأداة الحاسمة للتفكير التكاملي هي المنطق الاستدلالي (abductive reasoning) الذي ينشئ أفضل نموذج / تفسير مؤقت للوقائع المعروفة بما في ذلك تلك التي لا تتناسب مع النموذج الحالي، والأدوات اللازمة للمنطق الاستدلالي هي المنطق التعميمي (generative reasoning)، والنمذجة السببية (causal modeling)، والاستقصاء التوكيدي (assertive inquiry)، ويسعى **المنطق التعميمي** إلى الاستبصارات التي لا تناسب / تلائم النماذج الموجودة بشكل مناسب، وتسعى **النمذجة السببية** إلى كيف تتفاعل الأفكار ولماذا؟، والتحري الحازم هو النهج المتبع في استكشاف النماذج التلقائية، **والاستقصاء التوكيدي** هو المدخل المتبع في استكشاف النماذج البديلة (Baines et al., 2016, p. 65)

وتتمثل أهمية التفكير بالنسبة للعصر الذى نعيش فيه على وجه الخصوص، فقد ازدادت إمكانية الوصول إلى المعلومات بشكل دراماتيكي، ومعها ازدادت أيضاً حاجة المتخصصين لوضع سلوكيات التفكير التكاملي، والناقد، والعميق. ("Integrative thinking," n.d., p. 229)

وأثارت البحوث المتعلقة بالتفكير لدى الكبار (adult thinking) اهتماما شديدا بالموضوع في مختلف مجالات الأبحاث خلال العقود القليلة الماضية (Kallio, 2011, p. 786)

ويلعب مفهوم التفكير التكاملي دوراً مهماً في مجال التربية، فغالباً ما تطرأ مشكلات مفاجئة لقادة المدارس (المديرين والمسؤولين عن اتخاذ القرار)؛ مما يتطلب منهم أن يتخذوا قرارات صائبة بسرعة، ويحلوا المشكلات بفاعلية، وهؤلاء القادة غالباً ما يستخدمون استراتيجيات ثبتت كفاءتها لدى الخبراء الذين يعملون في مواقع أو مدارس أخرى، وفى دراسة بعنوان "المرونة المعرفية والجمود في مبدأ حل المشكلة" توازى نموذج التفكير التكاملي لمارتن "Martin's Integrative Thinking Model"، وجدت هذه الدراسة أن قادة المدارس الذين يتمتعون بمرونة في حلهم للمشكلات كانوا هم القادة الأكثر فاعلية (Creighton, 2006, p. 5)

كذلك يرى الباحث أن الأفراد الذين يتمتعون بجمود فكرى في حل المشكلات التي تواجههم أياً كان نوع هذه المشكلات، يجدوا صعوبة في التوافق مع أقرانهم، وكثيراً ما يتعرضون لانتقادات واسعة تشعرهم بالإحباط والاكتئاب أو فقدان الأمل نحو حل مشكلات مستقبلية، في حين أن الأفراد الذين يتمتعون بمرونة معرفية وفكرية في حل المشكلات التي تواجههم أياً كان نوع هذه المشكلات، يكونون أكثر فاعلية في حل مشكلات مستقبلية أخرى.

ويدرك العلماء بسهولة أن التفكير التكاملي ليس خطوة ضرورية للنجاح أو علاج لجميع المشكلات، بل إن ما يقدمه هو أكثر قيمة وديمومة، وخاصة بالنسبة لعلماء اللوجستيات الذين يسعون إلى تحقيق نجاح قيادي على أعلى مستوى من القيادة، إنه طريقة منضبطة للتفكير من خلال المشكلات المعقدة التي يواجهها القادة، ومن المرجح أن تحسن فرص إنجازهم التنظيمي، وقد يكون شعاره بالنسبة للقادة، "فكر بجدية "Think harder" (Baines et al., 2016, p. 65) & (Sprules & Taylor, n.d., p. 27)

وتعتبر أنساق التفكير (modes of thinking) من أهم جوانب النسق المعرفي (cognitive mode)، وتشير إلى تفضيلات العقل لاستخدام الحكمة (wisdom) والإمكانية / المقدرة / الكفاءة (capability) والمعرفة (knowledge) والمهارات (skills) لحل المشكلات بنجاح (Tullett, 1996)

وهذا المتغير يعد متغيراً للفروق الفردية (individual-difference variable) في الأداء التكاملي الإنساني، ويشغل تفكير الكثير من الباحثين منذ فترة طويلة، فمنذ الثمانينات من القرن الماضي، كان هناك انتشاراً في الأدبيات التربوية في مجال نظريات ونماذج التفكير التكاملي، ثم أخذت في الركود إلى حدما بسبب نقص المقاييس الموضوعية التي تقيس بكفاءة اختلافات الأفراد في نسق التفكير التكاملي، ولكن نسق التفكير التكاملي ازدادت أهميته بصورة تدريجية مع تزايد الحاجة إلى حل

المشكلات المعقدة (solving complex problems) والأنشطة التكاملية في الاقتصاد الاجتماعي والسياسة والثقافة والبحث العلمي(Song & Jiang, 2015, p. 156)

ومن هذا المنطلق فإن من أهداف البحث الحالي تعريب أداة لقياس نسق التفكير التكاملى، وصممت هذه الأداة عن طريق مجموعة من خبراء علم النفس التربوى، وكذلك معرفة طبيعة البناء العاملى لهذا المتغير.

ويتصف المفكرون الذين يستغلون الأفكار المتعارضة لبناء الحل من جديد، بميزة على الذين يتبنون نموذجاً واحدا فقط في كل مرة، إن الإخفاق الأكثر شيوعاً في التفكير التقليدي يتلخص في فقدان رؤية الكل (the whole)، إن المفكرين التكامليين ينظرون نظرة أوسع إلى ما هو بارز في هذا القرار، ويفكرون في العلاقات السببية المتعددة الاتجاهات وغير الخطية، ويجعلون المشكلة بكاملها في أذهانهم أثناء العمل على أجزائها الفردية، والبحث عن الحلول الإبداعية للمشكلات، بدلاً من القبول بمقايضات ليس لها عائد، وموقف المفكر التكاملي له ست سمات رئيسية:

١. النماذج القائمة لا تمثل الواقع؛ فهي تنطوي على أفضل التراكيب أو التراكيب الوحيدة الموجودة.

٢. إن النماذج والأنماط والمداخل المتناقضة في التعامل مع المشكلات لابد من التعامل معها من خلال التأهب والاستعداد وليس من خلال التخوف.

٣. وجود نماذج أفضل لم يتم التوصل إليها بعد.

٤. يعتقدون أنهم قادرون على الخروج بنموذج أفضل.

٥. إنهم يميلون إلى (يفضلون) التعقيدات من أجل وضع نموذج جديد أفضل.

٦. يعطون لأنفسهم وقتاً لابتكار نموذج أفضل. (Baines et al., 2016, p. 65)

ويعمل المفكرون التكامليون على رؤية المشكلة برمتها، بما تتضمنه من طابع متعدد ومتنوع، وفهم مدى تعقيد علاقاته السببية، ويعملون على تشكيل وترتيب ما يراه

الآخرون من حلول خلاقة للمشكلات، وذلك باعتبارها عادة "شوكة بسيطة في الطريق" أو القيود المعضلة التي تنتج نتيجة المصالح التنظيمية المتنافسة (Martin & Austen, 1999, p. 2)

وينبغي على القادة التكامليين أن يكون لديهم نقاشاً شاملاً حول الحجم الحقيقي لمنظماتهم أو مؤسساتهم، ويتعين عليهم أن يسألوا أنفسهم دائماً ما إذا كان النمو هدفاً يتعين عليهم التحفيز المستمر إليه.("Integrative Leadership," n.d., p. 14)

ونسق التفكير التكاملي لا يعد دالة معرفية بصورة نقية وكذلك لا يعد دالة للشخصية، ولكنه يعد سمة بينهما (Song & Jiang, 2015, p. 156)

وهناك حاجة إلى أداة قياس بسيطة وصادقة لتحديد نسق التفكير التكاملي للأفراد المساعدة، والمساعدة على إيجاد ممارسات تكاملية، وإنه لمن المهم جداً بناء مقياس موضوعي يستطيع أن يقيس بكفاءة اختلافات الأفراد في نسق التفكير التكاملي، والذى من خلاله يستطيع الأفراد أن يقيموا ويشخصوا نسق التفكير التكاملي، ويوظفوا مقاييس التدخل التربوية (educational intervention measures) لتحسين كفاءة / فاعلية إيجاد ممارسات تكاملية (Song & Jiang, 2015, pp. 156-157)

ثالثاً: التوافق الجامعي

لقد وجد أن الخبرة التي يكتسبها الطلاب من الكلية، ربما تسبب بالفعل الضيق النفسي والجسدي، وتؤدى إلى مخرجات سلبية، وقد وجد أن الشكاوى الجسدية، وكمية تناول الكحوليات في نهاية الأسبوع، وتكرار الشرب، وتكرار السكر (الثمل)، والأحاسيس السلبية، كانت أكثر شيوعاً في نهاية السنة الأولى عنها في بدايتها (Chen, 2016, pp. 4-5)

ويعد التوافق الجامعي (College Adjustment)، من المتغيرات النفسية التي تمثل أيضاً جانباً إيجابياً كبناء نفسى، ويعرف التوافق بأنه عملية تغيير سلوك الفرد ليصل

إلى علاقات متناغمة / منسجمة مع بيئته، وهذه استجابة نموذجية حدثت عن طريق بعض أنواع التغيير التي تطرأ، ووطأة هذا التغيير تسبب محاولة الفرد للوصول لنوع جديد من التوازن أو الاستقرار الداخلي (homeostasis) بين الفرد (داخلياً وخارجياً)، وبين بيئته (Patil et al., 2016, p. 59)

ويشمل التوافق الجامعي على ثلاثة أبعاد: **أولاً: التوافق الأكاديمي** ويقيس كيفية إدارة الطالب للمتطلبات التعليمية الخاصة بالمناهج الجامعية (university's curriculum) بصورة جيدة، بينما **التوافق الاجتماعي** يقيس كيفية تفاوض الطالب مع العلاقات البينشخصية بصورة جيدة داخل الجامعة، متضمناً التكامل بالحياة الاجتماعية الجامعية، وتكوين شبكة اتصال مساعدة (support network)، وإدارة التجمعات الاجتماعية الحرة الجديدة (social freedoms)، وأخيراً، فإن **التوافق الشخصي** يقيس الأعراض الجسدية (somatic symptoms) أو الأعراض النفسية العامة للضائقة أو الشدة أو الألم داخل الطالب، هذه الأعراض غالباً ما تكون جلية / ظاهرة من خلال استجواب الطلاب عن علاقاتهم، واتجاهاتهم نحو الحياة (direction in life)، واحترام الذات (self-worth) أثناء انتقالهم إلى الكلية، وبالرغم من أن التوافق الأكاديمي مهم جداً في التعليم الثانوي؛ إلا أن الباحثين وجدوا أن التوافق الشخصي، والتكامل في الانسياب الاجتماعي (social flow) للحياة داخل الحرم الجامعي يلعب نفس الدور المهم الذى تلعبه العوامل الأكاديمية في استبقاء / رسوب الطالب (student retention) (Chen, 2016, p. 6)

ووفقاً لـ (Coleman, James C) فإن التوافق هو محصلة محاولات الفرد للتعامل مع الضغط (stress) وإشباع احتياجاته، أيضاً هي الجهود المبذولة للحفاظ على العلاقات التناغمية / الانسجامية مع البيئة(Patil et al., 2016, p. 59)

ويقيس **التوافق الأكاديمي** (Academic Adjustment) نجاح الطالب في التغلب على المتطلبات التعليمية المتنوعة التي تميز الخبرات الجامعية، ويقيس **التوافق الاجتماعي** (Social Adjustment) نجاح الطالب في مواجهة المتطلبات المجتمعية-

البينشخصية (interpersonal-societal) والتأصل في الخبرة الجامعية، **التوافق الشخصي/الوجداني** (Personal/Emotional Adjustment) ويركز على الحالة النفسية الداخلية للطالب/للطالبة (student's intra-psychic state) أثناء توافقه / توافقها مع الجامعة، **والارتباط المؤسسي / الإلزامي الهادف** (Goal Commitment/Institutional Attachment) ويقيس درجة التزام الطالب بالأهداف التعليمية، ودرجة ارتباط الطالب بالمؤسسة الملتحق بها على وجه الخصوص.(Melendez, 2006, p. 45)

ولقد أصبح التوافق الجامعي ذا أهمية متزايدة بالنسبة للطلاب والمؤسسات على حد سواء منذ بداية القرن، وتدرس معظم الدراسات المتغيرات التي تنبأ بالتوافق الجامعي بشكل منفصل، غير أن التوافق الجامعي ليس دالة في متغير واحد، وانما نتيجة لعدد من المتغيرات المترابطة (Chen, 2016, p. 4)

وفى هذا البحث سيتم دراسة التوافق الجامعى، ونسق التفكير التكاملى ودورهما في التنبؤ بفقدان الأمل.

وتتمثل مخرجات / نتائج التوافق (adjustment outcomes) في: الحالة الإيجابية للعقل (positive states of mind)، التأثير الإيجابي (positive affect)، القلق (anxiety)، الاكتئاب (depression) (Pakenham, 2009, p. 375)

وهناك بعض الصعوبات / التحديات؛ التي يواجهها الأفراد في سبيل تحقيق التوافق؛ فكثيراً ما يتسم الانتقال إلى الكلية بأنه يشكل تحديات معقدة في كل من التوافق الأكاديمي، والاجتماعي، والوجداني/الشخصي، وليس كل التلاميذ يستطيعوا أن يعبروا بإيجابية لهذه التوافقات، علاوة على ذلك فإن المراهقة المتأخرة وسنوات الكلية، أيضاً هي فترات تمثل خطورة في المعاناة من أعراض الاكتئاب لدى الشباب، فأولئك التلاميذ غير القادرين على الانتقال بإيجابية؛ يعانون من صعوبات أكاديمية واجتماعية والعديد من الآثار / التبعات النفسية والجسدية مثل تناول

الكحوليات والمخدرات، ونقص الطاقة، وفقدان الشهية، والصداع، وفقدان النوم (الأرق)، والقرح، والقلق، والاكتئاب، وغير ذلك الكثير (Chen, 2016, p. 4)

وكذلك فإن الطلاب الذين يعيشون بعيداً عن منازلهم لأول مرة يواجهون أيضاً تحديات إضافية خلال فترة الانتقال، مثل **الحنين إلى الأسرة** (home sickness)، صراعات مع رفيق الحجرة (roommate conflicts)، الشعور بالنقص / عدم الملائمة (feelings of inadequacy)، والنقص بسبب التناقض بين الدرجات بالكلية والثانوية، وتزايد الضغوط الجنسية، والتوافقات المالية (Chen, 2016, p. 5)

أيضاً فإن الطلاب غير القادرين على الانتقال من تلك المرحلة يرسبون في جامعتهم ويتسببون في أعباء مالية تتحملها جامعاتهم هي الأخرى (Chen, 2016, p. 5)

ويعد الاستبقاء الجامعي (College retention) من الاعتبارات الرئيسية التي تواجه العديد من مسئولي الكليات، فأكثر من ٤٠٪ من طلاب الجامعة يفارقون كلياتهم دون الحصول على درجة (شهادة)، مع ما يعادل تقريباً ٢٩٪ يفارقون الكلية بعد السنة الأولى من دراستهم، والأكثر يفارقونها بعد الفصل الدراسي الأول، وعموماً، يمكن أن تتوقع أن ما يزيد عن نصف الملتحقين بالشعبة لن يتخرجوا من كلياتهم، بينما يفضل بعض الطلاب أن ينتقلوا إلى كليات أخرى لاستكمال دراستهم، لذلك فإن العديد من الطلاب الذين يرسبون في كلياتهم في أحوال كثيرة يفعلون ذلك لأسباب شخصية مثل نقص التوافق مع جامعاتهم؛ وبناءاً على ذلك شرعت العديد من الدراسات الحديثة في فحص ودراسة فترة التوافق (adjustment period) تلك وبصفة خاصة خلال العام الأول للطلاب؛ وذلك للتخفيف من مشكلات الرسوب في مستوى التعليم التالي (secondary education level) (Chen, 2016, p. 5)

وهناك أربع فئات مهمة من المشكلات التي تولد ضعف التكيف / التوافق للطلاب هي: المشكلات الأكاديمية، والمشكلات الصحية، والأزمات المالية، والمشكلات الشخصية والاجتماعية؛ كل مشكلة منها سواء كانت على حده أو مرتبطة مع غيرها من

المشكلات يمكن أن تخلق مشكلات خطيرة فيما يتعلق بالتوافق، والتي بدورها يمكن أن تؤدى إلى فشل الطلاب في استكمال دراستهم (Clinciu, 2013, p. 719)

وتعد الحياة الجامعية (College life) مليئة بالخبرات الجديدة، والعديد من المخاوف (anxieties)، وبالإضافة إلى محاولة أن يحي الأفراد أكاديمياً ويجهزوا أنفسهم للوظيفة / المهنة؛ ليصبح الطلاب بالغين يتمتعون باستقلالية، ويستحدثوا أنظمة ذات قيمة شخصية (personal value systems)، ويطوروا العلاقات الاجتماعية بصورة دالة، وينفصلوا عن آبائهم وأسرهم، ربما لأول مرة، ويشعر الطلاب بالوحدة والعزلة في المجتمع الجديد، مع القليل من المساندة الاجتماعية أحياناً، بدءاً من اختيار الصفوف إلى الإبحار في بحر المعاملات الاجتماعية؛ وهذه الضغوط يمكن تغمر الطالب، وهذه الخبرات الجديدة تتحدى الاستقلالية التي يحيى بها الطالب مؤخراً، كمعنى النفس (sense of self)، والمعايير الأخلاقية (ethical standards)، وربما تؤدى إلى عدد وافر من المشكلات الصحية العقلية بما تتضمنه من الشعور بالوحدة(Patil et al., 2016, p. 59)

وربطت دراسة (Stocker, 1994) بين التوافق النفسي للأطفال (children's psychological adjustment) والفروق الفردية في إدراكاتهم للعلاقات بين الأشقاء والأمهات والأصدقاء، على عينة مكونة من (٨٥) بالصف الثاني الابتدائي، وأشارت النتائج أن ملامح هذه العلاقات ترتبط بصورة دالة إحصائياً مع الوحدة التي يشعر بها الأطفال (children's loneliness)، والحالة النفسية المكتئبة (depressive mood)، وتقدير الذات، والتصرفات السلوكية (behavioral conduct)، فالأطفال الذين أفادوا بأن علاقاتهم مع أياً من أمهاتهم أو أصدقائهم، أو أمهاتهم وأصدقائهم تتصف بمستويات عالية من الدفء (warmth) لديهم محصلات / نتائج توافقية (adjustment outcomes) أفضل بصورة دالة من أقرانهم التي تتصف علاقاتهم مع كل من أصدقائهم وأمهاتهم بمستويات منخفضة من الدفء (Stocker, 1994)

والانتقال الجيد من السنة الجامعية الأولى يشمل على تأدية الوظائف باستقلالية، ويتضمن القدرة على التفاوض مع العالم المعقد والجديد، واكتساب تدريجي للدافعية الداخلية للتعلم (internal motivation for learning)، وإيجاد وقت جيد وحسن إدارة الأموال، وحضور المحاضرات والمحافظة على عمل التكليفات المحددة (Clinciu, 2013, p. 719)

ومن الأسباب الرئيسية لرسوب الطلاب في جامعاتهم؛ الصعوبات الأكاديمية والتوافقية، والأهداف الصعبة والجديدة، وضعف الالتزام، والدافعية الخارجية للتعلم، ونقص التمويل والدعم المالي، والعزلة (Clinciu, 2013, p. 719)

وغالباً ما تعد فترة استهلال الطلاب لدخول الجامعة / الكلية من أهم الفترات الانتقالية التي يعانى منها الطلاب، وهذه الخبرة يمكن أن تؤثر بصورة دالة على الصحة العقلية للطلاب (impact students' mental health)، فبمقارنة نفس المرحلة العمرية من الأفراد الذين لم يلتحقوا بالجامعة / الكلية؛ نجد أن الطلاب الذين يلتحقون بالجامعة من المحتمل أن يتعرضوا لخبرات سوء التوافق (experience maladjustment) على شكل الوحدة الحادة (acute loneliness)، والعزلة (isolation)، والاكتئاب (depression) (Patil et al., 2016, p. 58)

ويعد التعرف والتدخل المبكر للطلاب المعرضين لعوامل الخطر وذلك من خلال خدمات المساندة المختلفة مثل الإرشاد (counseling) من الممكن أن يخفف أو يزيل العديد من مشكلات التوافق الجامعي؛ التي تواجه الطلاب، وتقلل من معدل رسوبهم داخل الجامعة (Chen, 2016, p. 6)

ولذلك فإن التدخلات (interventions) عن طريق التقييم، والإرشاد، والمنع؛ تعد ركيزة جيدة من خلال البحوث النفسية التطبيقية (Clinciu, 2013, p. 722)

ويتم قياس التوافق الجامعي الناجح عادة بصورة تقليدية؛ باستخدام مؤشرات أكاديمية (academic indicators)، خصوصاً الأداء الأكاديمي تم استخدامه كمتنبئ بالاستبقاء في كل من الدراسات البحثية والعملية، وبالرغم من ذلك؛ فقد

وجد أن الأداء الأكاديمي يفسر أقل من نصف التباين في قرارات الرسوب (dropout decisions)، وعلى الجانب الآخر، فإن الأبعاد الأخرى للتوافق؛ خصوصاً التوافق الشخصي والاجتماعي وجد أنهما على نفس القدر من الأهمية في قياس النجاح الجامعي (college success)، ونتيجة لذلك؛ فإن التوافق الأكاديمي (academic adjustment)، والتوافق الاجتماعي (social adjustment)، والتوافق الشخصي (personal adjustment) يعدوا ثلاثة أبعاد للتوافقات هي الأكثر شيوعاً واستخداماً في أدبيات البحوث (Chen, 2016, pp. 5-6)

ومن بين المقاييس الخاصة بمقاييس التوافق الجامعي (College Adjustment Scales (CAS)) كانت مقاييس الاكتئاب (depression)، والمشكلات الأكاديمية (academic problems)، تعاطى المواد المخدرة (substance abuse)، والتخيلات الانتحارية (suicidal ideation) مرتبطة إحصائياً مع معدلات الفشل المرتفعة لدى العينة المستخدمة في الدراسة، وهذا يظهر أن هناك تزايد من مخاطر الأداء الأكاديمي المنخفض (low academic performance) إذا تغيرت درجة الفرد على واحد أو أكثر من تلك المقاييس المشار إليها، وعلى ذلك فإن تطبيق ومراجعة وتحليل مثل هذه الاختبارات المعيارية تساعدنا في الحصول على معرفة كاملة وأفضل للطلاب، وتحديد عوامل الخطر الناتجة من ضعف الأداء المدرسي (poor school performance)، وتنفيذ الاستراتيجيات التي تقوى الروابط الشخصية (strengthen personal ties)، والمساندة النفسية والأكاديمية؛ التي تسهل تكيف الطلاب مع الجامعة، وتحسن الأداء الأكاديمي لديهم (Iglesias-Benavides, Blum-Valenzuela, López-Tovar, Espinosa-Galindo, & Rivas-Estilla, 2016, p. 203)

ويتم قياس التوافق الجامعي (Adjustment to college) باستخدام اختبار التوافق الجامعي (College Adjustment Test (CAT)) وهو عبارة عن أداة لفحص إلى أي درجة يمر الطلاب بالخبرات المختلفة من المشاعر والأفكار فيما يخص المجيء إلى الجامعة خلال أسبوع مضي من وقت الاختبار، وقد حظى المقياس بمعاملات صدق

وثبات جيدة في بيات أخرى؛ فالاتساق الداخلي للمقياس مقبولاً، ومعامل ألفا كرونباخ مساوياً ٠,٧٩، وتم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق وبين التطبيقين فاصلاً زمنياً شهرين على عينة مقدارها (١٩٦) طالباً ممن سيدخلون الجامعة وكان معامل الارتباط مساوياً ٠,٦٥، وأسفر التحليل العاملي (Factor analyses) عن ثلاثة عوامل ثابتة فسرت ٤٦٪ من التباين، وهى تعكس **التأثير السلبى** (general negative affect) عن المجيء للجامعة (مثل: القلق بشأن الأداء الأكاديمي، القلق بشأن الطريقة التي تظهر بها، الشعور بالقلق أو العصبية)، **التأثير الإيجابي أو التفاؤل** (positive affect or optimism) (مثل: تحب محاضراتك، تحب حياتك الاجتماعية، تشعر بالتفاؤل حول مستقبلك بالجامعة)، **الحنين أو الشوق للمنزل** (home sickness) (مثل: تفتقد أصدقائك بالمدرسة الثانوية، تفتقد منزلك، تشعر بالوحدة)، ويتطلب المقياس استجابة متدرجة من الطلاب تدريجاً سباعياً (7-point unipolar scales) يمتد من ليس على الإطلاق (١) ((1) not at all) لـ إلى حد كبير (٧) (a great deal (7)) (Pennebaker et al., 1990, p. 532)

البحوث السابقة :

بحوث تناولت العلاقة بين فقدان الأمل والتوافق :

دراسة (Lickenbrock, Ekas, & Whitman, 2011) وبحثت الروابط بين التصورات الإيجابية والسلبية للأمهات عن أطفالهن، والتكيف الزواجي، ورفاهية الأم، وشاركت أمهات الأطفال المصابين باضطراب التوحد، وبلغ عدد العينة ٤٩، ومدة الدراسة ٣٠ يوماً، وكشفت النتائج عن ان التكيف الزواجي يتوسط التصورات الإيجابية ورفاهية الام. وكانت الأمهات اللاتي أبلغن عن مستويات اعلي من التصورات الإيجابية للطفل اعلي في التكيف الزواجي والرفاهية، وكشفت النتائج أيضا ان التكيف الزواجي قد أدار العلاقة بين التصورات السلبية والآثار السلبية للأمهات، وكان للأمهات المنخفضات في التكيف الزواجي ارتباط إيجابي بين التصورات الأمومية السلبية للطفل والآثار

السلبية للأمهات، وتسلط هذه النتائج الضوء على الأدوار الدينامية التي تؤديها تصورات الأمهات والتكيف الزواجي في تحديد النتائج النفسية للأمهات.

دراسة (Kneipp, Kelly, & Cyphers, 2009) ودرست العلاقة بين التدين (religiousness) والروحانية (spirituality) والتوافق الجامعي، وأكمل طلاب الجامعات (N = 233) مقياس التدين، ومقياس الرفاهية الروحية، والاستبيان الخاص بتكيف الطلاب مع الكليات، وكشفت نتائج الانحدار ان كلا المتغيرين الدينيين قدما مساهمه كبيره وفريدة من نوعها للتوافق الجامعي، وقد تم التوصل إلى تفسيرات محتمله للنتائج، واقترح أيضا انه يمكن للمهنيين العاملين في مجال الصحة العقلية ان يساعدوا بشكل أفضل الطلاب الذين يكافحون هذه المسائل المتعلقة بالتوافق الجامعي بالاعتراف بتعايش الشواغل الروحية مع مشاكل الصحة العقلية.

دراسة (Avci, Okanli, Karabulutlu, & Bilgili, 2009) وتهدف هذه الدراسة الوصفية إلى تحديد معدل التكيف الزواجي ومستوي فقدان الأمل في سرطان الثدي لدي النساء اللاتي أجريت لهن استئصال للثدي، واستخدم الاستبيان الوصفي (A descriptive questionnaire) ، ومقياس التوافق الثنائي (dyadic adjustment scale) ، ومقياس فقدان الأمل لبيك (Beck's hopelessness scale) لجمع البيانات، وأشارت النتائج إلى أن ٣٨,٣ ٪ من النساء يعتقدن ان العملية لن تؤثر علي زيجاتهن بينما أشار ٣٤ ٪ منهن انهن يعتقدن ان العملية ستؤثر سلبا علي زيجاتهن، وكان معدل فقدان الأمل لهؤلاء النساء في المتوسط، وكان معدل التوافق الزواجي في المتوسط أيضاً، ولم توجد علاقة بين التوافق الزواجي وفقدان الأمل في العينة، غير انه تبين ان حاله فقدان الأمل التي تتصورها المرأة قبل استئصال الثدي قد أثرت علي التوافق الزواجي، ولكن هذا لم يكن مرتبطا بفقدان الأمل بعد استئصال الثدي، ولم ترتبط السن والتعليم ومكان المعيشة وحاله العلاقة الزوجية بفقدان الأمل والتوافق الزواجي بعد استئصال الثدي. وتبين ان التوافق الزواجي للنساء اللاتي لا يشعرن بفقدان الأمل اعلي من اللاتي يشعرن به، وتشير نتائج الدراسة إلى ان مستويات فقدان

الأمل لدي النساء اللاتي لديهن استئصال للثدي منخفضه ومستوي توافقهن الزواجي في المستوي المتوسط. ومع ذلك، فان بعض النساء اللاتي يعانين من استئصال الثدي ولا سيما من يشعرن بفقدان الأمل والعلاقات الأسرية الضعيفة، قد يلزمهن مزيد من الدعم للتعامل مع هذه التجربة.

دراسة (Achille et al., 2004) وفيها أجاب ٤٧ من المرضي علي استبيان عن الإجهاد ، ومشاعر المديونية تجاه المتبرع ، والتوافق النفسي بعد زرع الكلي؛ الجمع بين العمر، والإجهاد العام الحياة، والإجهاد المرتبط بالزرع يفسر ٤٧ ٪ من التباين في التوافق النفسي الاجتماعي، وشملت مجالات التوافق التي تمت في معظمها بواسطة هذه المجموعة مؤشرات تتضمن الاتجاهات نحو الرعاية الصحية ، والتوافق المنزلي، والمهني، والاجتماعي، والضائقة النفسية. وأيد المرضي الأصغر سنا مستويات اعلي من الإجهاد المرتبط بالزرع ومستويات اعلي من الضائقة النفسية. وكانت المشاعر المعتدلة إلى الشديدة من المديونية تجاه الجهة المانحة شائعه ولكنها لم تكن ذات صله بالتوافق النفسي بعد عملية الزرع.

دراسة (Kwon, 2002) وقد كررت دراستان واشتملتا على التوصل إلى نتيجة سابقه مفادها ان أسلوب الدفاع يلعب دورا حاسما في العلاقة بين الأمل والانزعاج (dysphoria)، وكانت الآمال المنخفضة (Lower hope) والمستوي الأعلى من عدم النضج الدفاعي (defense style immaturity) كل منهما مرتبطاً بالانزعاج المرتفع، والاكتئاب ، وسوء التوافق، ولم يكن للأفراد ذوي الأمل المنخفض وعدم النضج الدفاعي نتائج رديئة ، مما يدعم وجود نوع فرعي من الأمل المنخفض (فقدان الأمل الدفاعي) (defensive hopelessness) الذي قد تكون له قيمه تكيفية، ولم يكن الجمع بين الأمل العالي وعدم النضج الدفاعي مرتبطا بمخرجات سوء التوافق (maladaptive outcomes)، بالإضافة إلى ذلك، ظلت النتائج بعد السيطرة علي مستويات القلق؛ وبالتالي يبدو ان النتائج لا تعزي إلى ضائقة عامة أو مشاعر سلبية، وأخيراً تبين ان الأمل الخاص بكل مجال يرتبط ارتباطا وثيقا بمجالات التوافق المطابقة، ويقدم أدله علي صدق البناء (validity of the construct).

دراسة (Ramsey, 1991) كان الغرض منها دراسة اثر مشاركة جماعات الأنداد علي قدره الفرد علي التكيف عن طريق التأثير علي عدم التيقن وفقدان الأمل المتصلين بالإجهاد، واستخدمت هذه الدراسة تصميماً غير تجريبي لاختبار الاختلافات بين المشاركين وغير المشاركين في مجموعات دعم المجتمع المحلي بالاستفادة من التوافق النفسي مع المرض، وعدم التيقن في المرض، ومقاييس فقدان الأمل، وقد شاركت في الدراسة عينه غير عشوائية من ٩٥ فرداً والتي تعانى من عدوي بفيروس نقص المناعة البشرية ممن تظهر الأعراض عليهم وممن لم تظهر الأعراض عليهم، واختبرت الاختلافات بين المشاركين والمجموعات غير المشتركة بتحليل المهام التمييزية (discriminant function analysis) مع اجراء اختبارات المتابعة باستخدام اختبار (ت) وتحليلات التباين، واستخدم الانحدار المتعدد لدراسة الارتباط والتنبؤ بمتغيرات عدم التيقن وفقدان الأمل والتوافق النفسي لكلتا المجموعتين. وأشارت النتائج إلى ان عينة الدراسة كانت جيده من حيث التوافق إلى حد ما، وانها تعاني من عدم التيقن (uncertainty) المعتدل والحد الأدنى من فقدان الأمل علي الرغم من الطابع النهائي ووصمة العار من المرض، ولم تكن هناك اختلافات كبيره بين المشاركين والمجموعات غير المشاركة، ومع ذلك، كانت هناك فروق دالة في الدرجات بين المجوعة المشاركة / غير المشاركة / التي تعانى من أعراض / التي لا تعانى من أعراض، وساهمت حاله عدم التيقن وفقدان الأمل بصوره مستقله في نسبه ٣٩,٥ ٪ من التباين في التوافق النفسي الاجتماعي بصورة دالة، وتشير النتائج إلى أن مجموعات الدعم المجتمعي كانت أكثر فعالية بالنسبة لأولئك الذين يعانوا من اعراض الإصابة بفيروس نقص المناعة البشرية، بالإضافة إلى ذلك، يبدو ان فقدان الأمل وعدم التيقن هما من العناصر البارزة للتوافق النفسي الاجتماعي مع المرض.

بحوث تناولت العلاقة بين فقدان الأمل والتفكير :

دراسة (Dieringer, Lenz, Hayden, & Peterson, 2017) بحثت هذه الدراسة العلاقة بين التفكير المهني المختل (dysfunctional career thinking)، والاكتئاب،

وفقدان الأمل في عينه من ١٣٩ طالباً بالجامعة وخريجاً والذين يسعون للحصول على خدمات المشورة المهنية أو الفردية في المركز المهني بالجامعة (university career center)، ووجد الباحثون ان جانبين من جوانب التفكير المهني المختل هما: الارتباك في اتخاذ القرارات (decision-making confusion)، وقلق الالتزام (commitment anxiety)، يفسران قدرا كبيرا من التباين في الاكتئاب. كما ان الارتباك في اتخاذ القرارات يمثل قدرا كبيرا من التباين في فقدان الأمل. وتشمل الآثار المترتبة على ممارسه تقديم المشورة الحاجة إلى اجراء فحص أدق للعملاء المهنيين الذين يظهرون مستويات عالية من القلق والتفكير السلبي.

دراسة (Mehmet Akif Ersoy & Savi çAkar, 2014) والغرض من هذه الدراسة هو اختبار النموذج النظري المتعلق بدور تقدير الذات (self-esteem) كوسيط بين الأفكار التلقائية (automatic thoughts) لطلاب الجامعات ومستوياتهم من فقدان الأمل. وكان عدد المشاركين يتألف من ٣٣٨ طالب (١٩٧ إناث (٥٨,٣ في المائة) و١٤١ ذكور (٤١,٧ في المائة) من إدارات مختلفة في جامعه سيلال بأيار (Celal Bayar University)، وتم الحصول على البيانات البحثية باستخدام مقياس الأفكار التلقائية (the Automatic Thoughts Scale) ومقياس فقدان الأمل لبيك (the Beck Hopelessness Scale)، ومقياس تقدير الذات لروزنبرغ (Rosenberg Self-Esteem Scale)، واستمارة للمعلومات الشخصية. في هذه الدراسة، اختبرت العلاقة المباشرة وغير المباشرة بين تقدير الذات للطلاب الجامعيين والأفكار التلقائية، فضلا عن مستويات فقدان الأمل اختبرت باستخدام نموذج المعادلة البنائية (structural equation modeling). وقد تأكد النموذج البنائي المقترح، الذي يستند إلى نماذج القياس، نتيجة للتحليلات. بالإضافة إلى ذلك، تبين النتائج ان المؤشرات المناسبة للنموذج تستوفي عموما شروط قيمه القبول، وان قيم (ت) المتعلقة بالعلاقات بين جميع المتغيرات كانت ذات معنى. وبناء على ذلك، فان الأفكار التلقائية وتقدير الذات تتنبأ بشكل كبير ببداية فقدان الأمل (onset of hopelessness)، في حين ان تقدير الذات لا يخدم كوسيط بين الأفكار التلقائية وفقدان الأمل.

دراسة (MacLeod et al., 2005)، **وكان الهدف من هذه الدراسة هو دراسة العناصر المحتملة لفقدان الأمل، ولا سيما لاستكشاف التفكير الإيجابي والسلبي في المستقبل** (positive and negative future thinking) **وفحص بشكل منفصل للتجارب المستقبلية الإيجابية والسلبية المتوقعة وقيمتها وعددها، واعتمدت الدراسة على تصميم الارتباط** (A correlational design)، **وقد طبقت عدة مقاييس على عينة الدراسة التي بلغت** (N =441)، **منها مقياس فقدان الأمل لبيك** (Beck Hopelessness Scale)، **ومقياس الاكتئاب والقلق من المستشفى** (the Hospital Anxiety and Depression Scale) **ومهمة التفكير في المستقبل** (the future thinking task)، **وهو مقياس للتفكير الإيجابي والسلبي في المستقبل** (a measure of future positive and negative thinking)، **وكانت أهم النتائج، واتساقا مع التوقعات، ارتبط فقدان الأمل بقوة أكبر بنقص الأفكار الإيجابية عن المستقبل مما كان عليه بوجود الأفكار السلبية، واظهر كل من التفكير الإيجابي والسلبي في المستقبل علاقة بفقدان الأمل فوق علاقاتهما بالاكتئاب (التفكير الإيجابي في المستقبل) والقلق (التفكير السلبي في المستقبل). عدد الاحداث الإيجابية** (Number of positive events) **واحتمال حدوثها وقيمتها والاحداث السلبية أظهرت علاقات بسيطة وجزئية لفقدان الأمل، عدد الاحداث السلبية** (Number of negative events) **المرتبطة بفقدان الأمل ولكن فقط بعد ان تم ضبط متغيرات التفكير المستقبلي الأخرى وقيمه الاحداث الإيجابية لم تعد مرتبطة بفقدان الأمل بعد ضبط المتغيرات الأخرى، وقد تم استنتاج أن فقدان الأمل عن المستقبل في الافراد الانتحاريين هو بناء متعدد الأوجه** (a multi-faceted construct)، **ولكن الافتقار إلى التفكير الإيجابي في المستقبل أهم من وجود تفكير سلبي في المستقبل.**

دراسة (R. O'Connor, O'Connor, O'Connor, Smallwood, & Miles, 2004)**: إن التركيز الجوهري لدراستين بهذه الورقة؛ لتوسيع معرفتنا بالتفكير الإيجابي في المستقبل** (positive future thinking)**، من خلال تقصى علاقته مع عوامل**

خطر الانتحار المؤكدة: الإجهاد، الكمالية (perfectionism)، وفقدان الأمل، وبينت الدراسة الأولى، لأول مره، ان التفكير الإيجابي للمستقبل يتوسط العلاقة بين الإجهاد/الضغط وفقدان الأمل، وقد أكدت نتائج الدراسة الثانية تلك التي وجدت في الدراسة الأولى، وأيدوا أيضا مفهوم ان الكمالية هي أفضل بناء معلوم متعدد الابعاد (multidimensional construct) وأن علاقتها بالتفكير المستقبلي وفقدان الأمل ليست صريحة.

دراسة (Hunter & O'Connor, 2003) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الكمالية الاجتماعية والتفكير الإيجابي المستقبلي وفقدان الأمل، وكشفت النتائج عن ان الكمالية الاجتماعية والتفكير الإيجابي المستقبلي يميزان فعلا الانتحاريين من الضوابط التي تتجاوز تأثيرات فقدان الأمل والاكتئاب والقلق. وابلغ أيضا عن وجود علاقات استكشافيه بين الكمالية والتفكير الإيجابي في المستقبل، وتعزز النتائج اهميه التفكير في المستقبل لدى الانتحاريين.

دراسة (R. C. O'Connor, Connery, & Cheyne, 2000) وقد أشارت البحوث السابقة إلى ان الذين يحاولون الانتحار (parasuicides) تضعف قدراتهم علي توليد خبرات مستقبلية ايجابيه، وتهدف هذه الدراسة إلى النظر في العلاقة بين التجارب المستقبلية (future experiences)، والضعف المعرفي (cognitive vulnerability)، وفقدان الأمل في الذين يحاولون الانتحار (parasuicides) والضوابط المتطابقة في المستشفيات، وتم تقييم الذين يحاولون الانتحار (parasuicides) (n = 20) والضوابط المتطابقة في المستشفيات (n = 20) في اليوم التالي لحلقه من الإيذاء الذاتي (self-harm) المتعمد على مقاييس فقدان الأمل والاكتئاب والقلق والضعف المعرفي والتفكير الموجه نحو المستقبل (future directed thinking). واختلف الذين يحاولون الانتحار (parasuicides) عن ضوابط المستشفيات علي مقاييس الاكتئاب وفقدان الأمل والأسلوب المعرفي السلبي (negative cognitive style) في الاتجاه المتوقع (predicted direction)، التفكير الإيجابي للمستقبل، والاكتئاب والأسلوب المعرفي السلبي يفسران ٧٠,٥ ٪ من التباين في فقدان الأمل، ولم يكن التفكير الإيجابي في

المستقبل مرتبطا بالاكتئاب أو بالأسلوب المعرفي السلبي، في حين ارتبط الأسلوب المعرفي السلبي بالاكتئاب وفقدان الأمل، ويسهم التفكير الموجه نحو المستقبل في فقدان الأمل بمعزل عن الاكتئاب، ولا يبدو انه يرتبط بالضعف المعرفي.

بحوث تناولت العلاقة بين التفكير والتوافق :

دراسة (King, 2012) بناءً على أن الافراد يحملون وجهات نظر مختلفة نحو نسبة الذكاء (IQ)، فبعض الناس يرون انها ثابتة نسبيا، والبعض يرون انها قابلة للتشكل، وقد أظهرت الفروق الفردية في هذه المعتقدات (النظريات الضمنية للذكاء) أنها تؤثر على مجموعه واسعه من النتائج المتعلقة بالإنجاز في المدرسة (achievement-related outcomes) بيد ان تأثير هذه النظريات الضمنية للذكاء علي مجموعه أوسع من مخرجات التوافق (adjustment outcomes) خارج نطاق المدرسة لم تستكشف نسبيا. ولذلك، فان الهدف من هذه الدراسة هو دراسة كيفية ارتباط النظريات الضمنية للذكاء بمدى أوسع من مخرجات التوافق والرفاهية (adjustment and well-being outcomes)، وأشارت نتائج الدراسة إلى ان رؤية الذكاء على انه ثابت (نظرية الكيان) (entity theory) مرتبطة بنتائج أكثر من مخرجات سوء التوافق (maladaptive outcomes)، بينما رؤية الذكاء على أنه قابل للتشكل (النظرية المتزايدة) (incremental theory) وجد أنه الأمثل.

دراسة (Benner, Ralston, & Feuerborn, 2012) وتؤدي سرعة المعالجة (Processing speed) دورا هاما في العديد من جوانب الحياة الوظيفية مثل اللغة، والإنجاز الأكاديمي (academic achievement)، والسلوك فكلها مرتبطة بسرعة المعالجة؛ غير ان الباحثين لم يتحققوا بعد من اثر التدخلات (interventions)، ولا سيما التدخلات اللغوية، علي سرعه المعالجة والأداء السلوكي للطلبة ذوي الاضطرابات العاطفية والسلوكية، تناولت هذه الدراسة اثار برنامج التدخل القائم علي اللغة، ولغة التفكير، وسرعه المعالجة، والأداء العاطفي والسلوكي للطلبة ذوي الاضطرابات العاطفية والسلوكية التي تساعد في الإعدادات الذاتية (self-contained

(settings، في مرحله ما بعد الاختبار، وقد وجد الباحثين اختزالات دالة علي قائمة سلوك الطفل (Child Behavior Checklist)، صورة تقرير المعلم (Teacher's Report Form)، إلى جانب الزيادة الإحصائية الدالة في اختبارات سرعة معالجة القدرات المعرفية (Tests of Cognitive Abilities Processing Speed) أي كلما ازدادت القدرة على التفكير؛ ازدادت عملية التوافق.

دراسة (Walters, 2007) وهدفت هذه الدراسة إلى تحديد ما إذا كانت المقاييس النفسية لأساليب التفكير الإجرامي (Psychological Inventory of Criminal Thinking Styles (PICTS)) قادره علي التنبؤ بالتوافق المؤسسي (institutional adjustment) لدى مجموعه من نزلاء السجون المحتاجون للرعاية، وكانت عينة من النزلاء يبلغ عددهم ٢١٩ من الذكور قد طبق عليهم أدوات الدراسة، وكانت أهم النتائج تشير إلى أن مقاييس أساليب التفكير الإجرامي التي تتكون من المقاييس المعاد تفعيلها (Reactive (R) composite scales of the Psychological Inventory of Criminal Thinking Styles) تساعد بشكل أفضل كأحد مكونات بطارية التقويم الكبرى في التعرف على النزلاء الأكثر عرضة بمخاطر مشكلات الانضباط المستقبلي (future disciplinary problems)

دراسة (Saffrey & Ehrenberg, 2007) واستخدمت هذه الدراسة نموذج الارتباط (attachment framework) لاستكشاف الاجترار (rumination) والتوافق (adjustment) بعد انتهاء علاقة الارتباط، وكانت العينة من الشباب البالغين (N = 231) الذين شاركوا في علاقة عاطفيه (أ) كانت مدتها ٣ أشهر أو أكثر و(ب) انتهت في الأشهر الاثني عشر الأخيرة، وقيمت الدراسة المجترات عموما (الاحتضان والندم والتفكير) ((brooding, regret, and reflection)) ، وخصوصاً فيما يتعلق بالعلاقة المنتهية (الانشغال بالعلاقة والندم الرومانسي) ((relationship preoccupation and romantic regret))، وعلي المستوي العام، ارتبطت الإطالة والندم بالمزيد من التوافق السلبي (negative adjustment)، في حين ارتبط التفكير بالتوافق الأكثر ايجابيه. وعلى مستوي العلاقة، ارتبط الانشغال بالعلاقة والندم الرومانسي بالمزيد من التوافق

السلبي، وأشارت النماذج التي اختبرت إلى ان المجترات توسطت إلى حد كبير العلاقة بين قلق الارتباط (attachment anxiety) والتوافق.

دراسة (Holman & Silver, 2005) أجريت دراسة طوليه مدتها ثلاث سنوات عن الصحة العقلية والبدنية (mental and physical health) لعينه من المواطنين في أعقاب الهجمات الإرهابية التي وقعت في ١١ من سبتمبر، وكان التوافق علي مدي السنوات الثلاث التالية للهجمات مرتبطا بمستويات اعلي من التفكير الموجه نحو المستقبل (future-oriented thinking) ومستويات ادني من الخوف من الإرهاب في المستقبل (كما تم قياسه بالسنة ١ و ٢ و ٣ بعد ١١/٩) ، حتى بعد ضبط الخصائص الديموغرافية والصدمات بحياة الفرد، والصحة العقلية والبدنية قبل ١١/٩ ، والتعرض المرتبط بـ ١١/٩. وارتبط التوجه المستقبلي علي مدي السنوات الثلاث التالية لما بعد ١١/٩ بعدد اقل من مشكلات الصحة العقلية قبل ١١/٩ ، وزيادة تكرار صدمة البلوغ (adulthood trauma)، واستخدام استراتيجيات المواجهة النشطة (active coping strategies) في الاستجابة للهجمات، وارتبط الخوف من الإرهاب المستقبلي بتكرار أكبر لصدمات البلوغ، وبمزيد من المشاهدة التلفزيونية فور وقوع الهجمات، وباستخدام المزيد من استراتيجيات المواجهة القائمة علي التخطيط والتدين (planning and religion-based coping strategies) التي تلي الهجمات مباشره، التفكير في المستقبل يمكن ان يكون سلاح ذو حدين: ان القلق بشان الإرهاب في المستقبل قد يقوض الرفاهية (undermine well-being)، في حين ان التركيز علي الأهداف المستقبلية قد يعزز الرفاهية عند التعامل مع الاحداث المجهدة مثل هجمات ١١ سبتمبر.

بحوث تناولت العلاقة بين التفكير وفقدان الأمل والتوافق :

دراسة (Rory C. O'Connor & Cassidy, 2007) إن تحسين فهمنا لفقدان الأمل أمر أساسي لمنع الانتحار (suicide prevention)، هذه هي الدراسة الاولي لتقصى ما إذا كانت التوقعات المعممة للمستقبل (التفاؤل/التشاؤم) (generalized

((expectancies for the future (optimism/pessimism، والإدراكات المحددة الموجهة نحو المستقبل (التفكير في المستقبل) (specific future-oriented cognitions (future thinking)) يتداخلان للتنبؤ بفقدان الأمل والانزعاج (dysphoria)، وتحقيقا لهذه الغاية، أكمل المشاركون مقاييس التفكير المستقبلي والتفاؤل/التشاؤم، والتأثير في الوقت ١ ومقاييس التأثير والضغط في الوقت ٢ ، بعد ١٠- ١٢ أسبوعاً. وتشير النتائج إلى ان التغيرات في فقدان الأمل ولكن ليس الانزعاج يمكنها التنبؤ بالتداخل/التفاعل بين التفكير الإيجابي للمستقبل (ولكن ليس التفكير السلبي للمستقبل)، والتفاؤل/التشاؤم والإجهاد الذي يتجاوز المستويات الأولية لفقدان الأمل والانزعاج، وتشير هذه النتائج إلى ثمار دمج الشخصية والعمليات المعرفية، لتحسين فهم فقدان الأمل.

فروض البحث:

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة تمت صياغة فروض البحث على النحو التالي:

١. فقدان الأمل (اليأس) لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق في المستوى المتوسط.

٢. البناء العاملي لنسق التفكير التكاملي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق عبارة عن عامل كامن عام تنتظم حوله سبعة عوامل مشاهدة.

٣. يمكن التنبؤ بدلالة إحصائية بفقدان الأمل (اليأس) من نسق التفكير التكاملي والتوافق الجامعي لدى طلاب كلية التربية.

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنساق التفكير التكاملي لدى طلاب كلية التربية ترجع إلى المرحلة الدراسية (بكالوريوس / ليسانس- دراسات عليا).

٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الجامعي لدى طلاب كلية التربية ترجع إلى المرحلة الدراسية (بكالوريوس / ليسانس- دراسات عليا).

٦. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فقدان الأمل (اليأس) لدى طلاب كلية التربية ترجع إلى المرحلة الدراسية (بكالوريوس / ليسانس- دراسات عليا).

٧. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنساق التفكير التكاملي لدى طلاب كلية التربية ترجع إلى التخصص الدراسي (اللغات- المواد الاجتماعية- علم النفس التربوي).

٨. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الجامعي لدى طلاب كلية التربية ترجع إلى التخصص الدراسي (اللغات- المواد الاجتماعية- علم النفس التربوي).

٩. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فقدان الأمل (اليأس) لدى طلاب كلية التربية ترجع إلى التخصص الدراسي (اللغات- المواد الاجتماعية- علم النفس التربوي).

منهج البحث وإجراءاته :

منهج البحث :

المنهج الوصفي هو المنهج المعتمد في البحث الحالي؛ حيث يدرس البحث مستوى فقدان الأمل لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق، والبناء العاملي لنسق التفكير التكاملي، والتنبؤ بدلالة إحصائية بفقدان الأمل (اليأس) من نسق التفكير التكاملي والتوافق الجامعي، ويدرس الفروق في متغيرات البحث (فقدان الأمل (اليأس) - نسق التفكير التكاملي - التوافق الجامعي) باختلاف المرحلة الدراسية والتخصص الدراسي.

حدود البحث :

تتحدد حدود البحث بالعينة المستخدمة، وأدوات البحث ومقاييسه، والأساليب الإحصائية المستخدمة، ومنهج البحث المستخدم.

عينة البحث:

بلغ عدد عينة البحث الاستطلاعية (١٠٠) طالب من طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق، تم اختيارهم بطريقة عشوائية؛ بهدف التحقق من ثبات وصدق المقاييس النفسية المستخدمة بالبحث الحالي (فقدان الأمل (اليأس) - نسق التفكير التكاملي - التوافق الجامعي).

بينما بلغ قوام عينة البحث النهائية (١٤٥) طالباً من طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق بمرحلتي البكالوريوس / الليسانس والدراسات العليا، للعام الجامعي، ٢٠١٨/٢٠١٧ م، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، موزعين وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية إلى (٧٥) طالباً من مرحلة البكالوريوس / الليسانس، وإلى (٧٠) طالباً من مرحلة الدراسات العليا، وموزعين وفقاً لمتغير التخصص الدراسي إلى (٤٢- ٢٨- ٧٥) طالباً للتخصصات (اللغات- المواد الاجتماعية- علم النفس التربوي) على التوالي، وذلك بهدف التحقق من فروض البحث.

أدوات البحث:

أولاً: مقياس نسق التفكير التكاملي ((Integrative Thinking Mode Scale (ITMS)

إعداد: (Song & Jiang, 2015) **تعريب وتقنين الباحث الحالي**

ويتكون المقياس من (٤٩) فقرة، تمثل سبعة أبعاد رئيسية هي (البحث عن تحقيق التأثير التكاملي الأمثل (PIOE)، التوجه الوظيفي- التوجه نحو الموارد (FRO)، التحليل (ANA)، الثنائية الجمعية (BIS)، الاستقراء الإحصائي (SIN)، التركيب (SYN)، تنظيم ما وراء المعرفة (MCR))، وكل عبارات المقياس من نوع التقرير الذاتي (self-report)، وهي مهمة لقياس تفضيل التفكير التكاملي (the preference of integrative thinking) على مقياس ليكرت خماسي التدريج (5-point Likert-type scale)، هي (لا تنطبق إطلاقاً، لا تنطبق بدرجة ما، لا أستطيع تحديد الإجابة، تنطبق بدرجة ما، تنطبق تماماً)، ويطلب من كل طالب أن يعطى معلومات عن نسق التفكير

التكاملي لديه خلال الأشهر السابقة، وجميع الفقرات في الاتجاه الموجب للبعد الفرعي الخاص بها، وجدول (١) يوضح توزيع الفقرات على الأبعاد الرئيسية للمقياس، وتتكون بنية مقياس نسق التفكير التكاملي من:

أولاً: الأدوات والمهارات المفضلة للتفكير:

١. التحليل(Analysis) (ANA)

٢. الثنائية الجمعية(Bisociation) (BIS)

٣. الاستقراء الإحصائي (statistical induction) (SIN)

٤. التركيب (التنظيم- التوافق/الانسجام) (Synthesis) (SYN)

٥. تنظيم ما وراء المعرفة (meta-cognitive regulation) (MCR)

ثانياً: حالة/موقف التفكير:

١. البحث عن تحقيق التأثير التكاملي الأمثل (Pursuing integrative optimal effect) (PIOE)

٢ التوجه الوظيفي- التوجه نحو الموارد/المصادر (Function & resource oriented) (FRO)

ولقد قام (Song & Jiang, 2015, pp. 156-157) ببناء مقياس نسق التفكير التكاملي (ITMS) عن طريق بناء (٦٠ مفردة)، وتم تقييم هذه المفردات من قبل خمسة من كبار الباحثين (ذوى خبرة) من قسم علم النفس من أكبر جامعة في (Guangzhou)، جنوب الصين (south of china)، ويعد هؤلاء الخمسة من خبراء علم النفس في مجال القياس النفسي (psychological measurement)، وتم محاسبتهم مالياً لتقييم مدى مناسبة كل مفردة، وتم اقتراح استبعاد (٧ مفردات) من المقياس

المبدئي، ولقد أكمل الطلاب الإجابة على مقياس (ITMS) (٥٣ مفردة) في خلال ساعة فصلية، وتحسب درجات المقياس لكل مكون من المكونات السبعة الأصلية للمقياس وهي:

١. البحث عن تحقيق التأثير التكاملي الأمثل(PIOE) (٨ عبارات)

٢. التوجه الوظيفي- التوجه نحو الموارد/المصادر (FRO) (٩ عبارات)

٣. التحليل (ANA) (٥ عبارات)

٤. الثنائية الجمعية (BIS) (٨ عبارات)

٥. الاستقراء الإحصائي(SIN) (٤ عبارات)

٦. التركيب (التنظيم- التوافق/الانسجام)(SYN) (٩ عبارات)

٧. تنظيم ما وراء المعرفة (MCR) (٦ عبارات)

(Song & Jiang, 2015, p. 160)

جدول (١) توزيع الفقرات على أبعاد مقياس نسق التفكير التكاملي

أرقام الأسئلة	الأبعاد الرئيسية
من ١- ٥، ٥٠- ٥٢	البحث عن تحقيق التأثير التكاملي الأمثل (PIOE) (Pursuing integrative optimal effect)
من ٦- ١٤	التوجه الوظيفي- التوجه نحو الموارد (FRO) (Function & resource oriented)
من ٢٤- ٢٨	التحليل (ANA) (Analysis)
من ١٦- ٢٣	الثنائية الجمعية (BIS) (Bisociation)
من ٢٩- ٣٢	الاستقراء الإحصائي (SIN) (statistical induction)
من ٣٤- ٤٢	التركيب (SYN) (Synthesis)
من ٤٤- ٤٩	تنظيم ما وراء المعرفة (MCR) (meta-cognitive regulation)

وقد قام الباحث بترجمة فقرات المقياس، وعرضها على أحد المتخصصين بالترجمة، وعدلت بعض الفقرات من حيث الصياغة؛ لتتفق مع البيئة العربية وعينة التقنين التي بلغت (ن=١٠٠) طالباً من طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق، تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

وقد تم حساب **الثبات** للأبعاد الرئيسية بطريقة ألفا كرونباخ وبلغ (٠,٧٤٤، ٠,٨٥١، ٠,٨٢٢، ٠,٨٦٤، ٠,٧٠٤، ٠,٨٦٠، ٠,٨٩٠) لكل من أبعاد (البحث عن تحقيق التأثير التكاملي الأمثل، التوجه الوظيفي- التوجه نحو الموارد، الثنائية الجمعية، التحليل، الاستقراء الإحصائي، التركيب، تنظيم ما وراء المعرفة) على التوالي، وبلغ **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ** للمقياس ككل (٠,٩٦٦)، وبطريقة **التجزئة النصفية سبيرمان- براون** (٠,٩٣٩)، **وللتجزئة النصفية جتمان** (٠,٩٣٦)

وتم حساب **صدق** الاختبار عن طريق حساب معامل ارتباط المفردة بالبعد في حالة حذف المفردة (corrected item-total correlation) للأبعاد الرئيسية، والمقياس ككل، وامتدت (من 0.253 إلى 0.651)، (من 0.404 إلى 0.773)، (من 0.266 إلى 0.694)، (من 0.463 إلى 0.802)، (من 0.372 إلى 0.580)، (من 0.433 إلى 0.707)، (من 0.659 إلى 0.751)، (من 0.174 إلى 0.840) على التوالي.

وتم حساب **الاتساق الداخلي** عن طريق حساب معامل الارتباط بين المفردة والبعد للأبعاد الرئيسية، والمقياس ككل، وامتدت (من 0.471 إلى 0.717)، (من 0.521 إلى 0.832)، (من 0.431 إلى 0.783)، (من 0.653 إلى 0.882)، (من 0.653 إلى 0.788)، (من 0.568 إلى 0.784)، (من 0.764 إلى 0.830)، (من 0.208 إلى 0.849) على التوالي، وجميعها دالة عند (٠,٠١ أو ٠,٠٥)

وعلى ذلك فإن المقياس الحالي على درجة عالية من الثبات والصدق.

ثانياً: اختبار التوافق الجامعي ((The College Adjustment Test (CAT)

إعداد: (Pennebaker, 2013) **وتعريب وتقنين الباحث الحالي**

ويتكون المقياس من (19) فقرة، تمثل ثلاثة أبعاد رئيسية هي (التأثير الإيجابي- التأثير السلبي- الاعتلال المنزلي)، وجميع الفقرات من نوع التقرير الذاتي يجيب عنها الأفراد في ضوء مقياس سباعي التدريج (يتدرج من "لا يحدث على الإطلاق" إلى ....."يحدث كثيراً")، وجميع الفقرات في الاتجاه الموجب للبعد الفرعي الخاص بها، مع ملاحظة أن هناك عبارات مكررة بين الأبعاد (العبارة ١٥، ١٦) مشتركة بين بعدى (التأثير السلبي، الاعتلال المنزلي)، وجدول (٢) يوضح توزيع الفقرات على الأبعاد الرئيسية للمقياس.

جدول (٢) توزيع الفقرات على أبعاد مقياس اختبار التوافق الجامعي

الأسئلة	الأبعاد الرئيسية
٩-١٠-١٢-١٣-١٨-١٩	التأثير الإيجابي
٤-٥-٦-٧-٨-١٤-١٥-١٦-١٧	التأثير السلبي
١-٢-٣-١٥-١٦-١١	الاعتلال المنزلي

وقد قام الباحث بترجمة فقرات المقياس، وعرضها على أحد المتخصصين بالترجمة، وعدلت بعض الفقرات من حيث الصياغة؛ لتتفق مع البيئة العربية وعينة التقنين التي بلغت (ن=١٠٠) طالباً من طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

وقد تم حساب **الثبات** للأبعاد الرئيسية بطريقة **ألفا كرونباخ** وبلغ (٠,٨٢٨، ٠,٨٨٤، ٠,٧٠٨) لكل من أبعاد (التأثير الإيجابي- التأثير السلبي- الاعتلال المنزلي) على التوالي، وبلغ الثبات بطريقة **ألفا كرونباخ للمقياس ككل** (٠,٨٩٧)، **وبطريقة التجزئة النصفية سبيرمان- براون** (٠,٨٥١)، **وللتجزئة النصفية جتمان** (٠,٨٤٢)

وتم حساب **صدق الاختبار** عن طريق حساب معامل ارتباط المفردة بالبعد في حالة حذف المفردة (corrected item–total correlation) للأبعاد الرئيسية، والمقياس ككل، وامتدت (من ٠,٥٦٨ إلى ٠,٦٥٣)، (من ٠,٣٦٢ إلى ٠,٧٤١)، (من ٠,١٤٨ إلى ٠,٥٨٨)، (من ٠,١٦٧ إلى ٠,٦٩٧) على التوالي.

وتم حساب **الاتساق الداخلي** عن طريق حساب معامل الارتباط بين المفردة والبعد للأبعاد الرئيسية، والمقياس ككل، وامتدت (من ٠,٦٩٩ إلى ٠,٧٧٧)، (من ٠,٤٨٠ إلى ٠,٨٠٨)، (من ٠,٦٣١ إلى ٠,٧٧٥)، (من ٠,٣١٤ إلى ٠,٦٤٧) على التوالي، ومعظمها دالة عند (٠,٠١ أو ٠,٠٥)

وعلى ذلك فإن المقياس الحالي على درجة عالية من الثبات والصدق.

ثالثاً: مقياس فقدان الأمل لبيك ((Beck Hopelessness Scale (BHS)

إعداد: (Beck et al., 1974) **وتعريب وتقنين الباحث الحالي**

ويتكون المقياس من (٢٠) فقرة من نوع الصواب والخطأ، يجيب عنها الأفراد بوضع اختيار إما على الصواب أو الخطأ، وجدول (٣) يوضح مفتاح تصحيح المقياس.

جدول (٣) توزيع يوضح مفتاح تصحيح المقياس

مفتاح الإجابة	أرقام العبارات
الصواب	٢-٤-٧-٩-١١-١٢-١٤-١٦-١٧-١٨-٢٠
الخطأ	١-٣-٥-٦-٨-١٠-١٣-١٥-١٩

وقد قام الباحث بترجمة فقرات المقياس، وعرضها على أحد المتخصصين بالترجمة، وعدلت بعض الفقرات من حيث الصياغة؛ لتتفق مع البيئة العربية وعينة التقنين التي بلغت (ن=١٠٠) طالباً من طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

وقد تم حساب **الثبات** للمقياس **بطريقة ألفا كرونباخ** وبلغ (٠,٧٧٢)، وبطريقة **التجزئة النصفية سبيرمان- براون** (٠,٦٢٨)، **وللتجزئة النصفية جتمان** (٠,٦٢٧)

وتم حساب **صدق** الاختبار عن طريق حساب معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية في حالة حذف المفردة (corrected item-total correlation)، وامتدت (من ٠,٠٨٨ إلى ٠,٥٨٥).

وتم حساب **الاتساق الداخلي** عن طريق حساب معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للمقياس، وامتدت (من ٠,١٨٣ إلى ٠,٦٦٦)، ومعظمها دالة عند (٠,٠١ أو ٠,٠٥)

وعلى ذلك فإن المقياس الحالي على درجة عالية من الثبات والصدق، ومما سبق يتضح تمتع أدوات القياس للبحث الحالي بدرجة مناسبة من الصدق والثبات مما يجعلها صالحة للتطبيق في البحث الحالي.

إجراءات البحث:

الأساليب الإحصائية وحزم البرامج المستخدمة:

١. اختبار (ت) لعينة واحدة (one-sample T-test)، باستخدام برنامج (IBM SPSS (V25))
٢. اختبار إمكانية إجراء التحليل العاملي باستخدام برنامج (Stata/MP 14.2)
٣. التحليل العاملي الاستكشافي (Exploratory Factor Analysis) باستخدام برنامج ((IBM SPSS (V25)
٤. التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis) باستخدام برنامج (IBM SPSS (V25) Amos add-on)
٥. تحليل الانحدار الخطى المتعدد "Multiple Linear Regression" باستخدام الطريقة المعيارية (Standard Method) باستخدام برنامج ((IBM SPSS (V25)

٦. أسلوب تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (One-Way Between-Subjects MANOVA) باستخدام برنامج ((IBM SPSS (V25)

٧. أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-Way Between-Subjects ANOVA) باستخدام برنامج ((IBM SPSS (V25)

نتائج البحث ومناقشتها:

الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أن "مستوى فقدان الأمل (اليأس) لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق متوسط" ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة (one-sample T-test) لإيجاد الفرق بين المتوسطات الفرضية للمقياس (١,٥ – ٦ – ١١,٥ - ١٥) عند كل مستوى (لا يوجد أو أقل قيمة – خفيف أو طفيف – متوسط – شديد) على التوالي – وهذه المستويات محددة من قِبَل واضع المقياس الأصلى- وبين المتوسط الفعلي لدرجات أفراد العينة على المقياس (٦,٤٨)

جدول (٤) نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة (one-sample T-test) لحساب الفرق بين المتوسط الفرضي للمقياس وبين المتوسط الفعلي لدرجات أفراد العينة (ن=١٤٥)

قيمة (ت) ومستوى دلالتها	درجات الحرية	الانحراف المعياري للمتوسط الفعلي للعينة	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي للعينة
-٢٦,٩١٦**	١٤٤	٣,٨١٤	١٥	٦,٤٨
-١٥,٨٦٤**	١٤٤	٣,٨١٤	١١,٥	٦,٤٨
١,٥٠٣	١٤٤	٣,٨١٤	٦	٦,٤٨
١٥,٧١٢**	١٤٤	٣,٨١٤	١,٥	٦,٤٨

** تعنى أن القيمة دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

ومن الجدول السابق يتضح أن مستوى فقدان الأمل (اليأس) لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق "خفيف أو طفيف"؛ حيث لا يوجد فرق دال إحصائياً عند قيمة هذا المتوسط الفرضي " خفيف أو طفيف = ٦"، وهذا يختلف مع بحث (رفعت عبدالله جاسم، أشواق جبار حمود، ٢٠١٦)، حيث توصل البحث إلى أن طلاب الجامعة يعانوا من فقدان الأمل، وقد تم تفسير هذا بسبب ما يعانيه العراق الشقيق من أزمات وأوقات عصيبة، وظروف صعبة بسبب الحروب والحصار الاقتصادي، أما البحث الحالي، فيرجع هذه النتيجة إلى الظروف المحيطة بعينة البحث الحالي من استقرار وتعافى وأمن، وهذا ما يفسر التحاق الطلاب بمرحلة الدراسات العليا ورغبتهم في استكمال دراساتهم غير الإلزامية، ونظرتهم الإيجابية للمستقبل إلى حدٍ ما، وهذا يتفق مع دراسة (Ramsey, 1991) التي أشارت نتائجها إلى أن عينة الدراسة كانت جيده من حيث التوافق إلى حد ما، وكما سيأتى لاحقاً، فإن التوافق يؤثر بصورة معينة على فقدان الأمل للأفراد، فكلما ازداد توافق الفرد أكاديمياً واجتماعياً ونفسياً، كلما قل فقدان الأمل لديهم، وهذا تم التوصل إليه بالفرض الثالث من البحث الحالي.

الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أن " البناء العاملي لنسق التفكير التكاملي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق عبارة عن عامل كامن عام تنتظم حوله سبعة عوامل مشاهدة " ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي (Exploratory Factor Analysis) بطريقة تحليل المكونات الأساسية (Principal Component Analysis) مع تدوير المحاور بطريقة البروماكس (Promax) والإبقاء على قيمة كابا (Kappa Value) الافتراضية وهى تساوى (٤) (لأن إحدى خطوات التدوير بالبروماكس (a Promax rotation) هي رفع قيم الارتباطات للمتغيرات مع العوامل للأس المسمى (Kappa) وهو هنا افتراضياً الأس الرابع) (Meyers, Gamst, & Guarino, 2013)، وبعد ذلك تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي باستخدام (IBM SPSS (V25) Amos add-on)

أولاً: التحليل العاملي الاستكشافي:

تم حساب مصفوفة الارتباط (correlation matrix) بين أنساق التفكير التكاملي باستخدام برنامج (Stata/MP 14.2) وكانت كما يلي:

جدول (٥) مصفوفة الارتباط بين أنساق التفكير التكاملي

تنظيم ما وراء المعرفة	التركيب	الاستقراء الإحصائي	التحليل	الثنائية الجمعية	التوجه الوظيفي	التأثير التكاملي الأمثل	نسق التفكير التكاملي
						١	التأثير التكاملي الأمثل
					١	٠,٠٣٩	التوجه الوظيفي
				١	**٠,٣٠٧	**٠,٣٢٦	الثنائية الجمعية
			١	**٠,٢٠٧	**٠,٤٣٧	٠,١٠٤	التحليل
		١	٠,١٣١	**٠,٢٠٤	**٠,١٧١	٠,١٢٦	الاستقراء الإحصائي
	١	٠,١٥٧	**٠,٥٠٧	**٠,٢٩٧	**٠,٢٧٦	**٠,٢٢٨	التركيب
١	**٠,٥٧٥	**٠,٣٢١	**٠,٤٣٩	**٠,٣٩٣	**٠,٣٩٣	**٠,١٩٣	تنظيم ما وراء المعرفة

ومن الجدول السابق نجد أن قيم معاملات الارتباط بين أنساق التفكير التكاملي امتدت من (٠,٠٣٩ إلى ٠,٥٧٥) وأن معظمها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ومستوى دلالة ٠,٠١

وللتأكد من إمكانية إجراء التحليل العاملي لهذه المصفوفة تم استخدام اختبار التحليل العاملي باستخدام برنامج (Stata/MP 14.2) والأمر

(factortest)، وكانت قيمة (P-value) دالة إحصائياً، ومقياس (Kaiser-Meyer-Olkin) قيمته (٠,٧٤٠) أي أنها أعلى من (٠,٥) مما يدل على إمكانية إجراء التحليل العاملي لهذه المصفوفة.

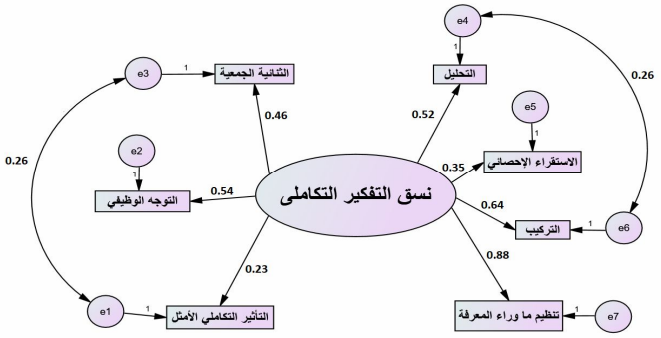
جدول (٦) الاشتراكيات والتشبعات الخاصة بكل نسق من أنساق التفكير التكاملى

نسق التفكير التكاملي	التأثير التكاملي الأمثل	التوجه الوظيفي	الثنائية الجمعية	التحليل	الاستقراء الإحصائي	التركيب	تنظيم ما وراء المعرفة
الاشتراكيات	٠,١٤١	٠,٤١٨	٠,٣٦٨	٠,٤٧٤	٠١٧٥	٠,٥٤٨	٠,٦٧٤
التشبعات	٠,٣٧٦	٠,٦٤٧	٠,٦٠٧	٠,٦٨٨	٠,٤١٨	٠,٧٤٠	٠,٨٢١

ومن الجدول السابق نجد أن أنساق التفكير التكاملي السبعة تتشبع على عامل عام واحد له جذر كامن (٢,٧٩٧)، وأن نسبة التباين المفسر تساوى (٣٩,٩٦) من التباين الكلى، وامتدت قيم تشبعات أنساق التفكير التكاملي على هذا العامل من (٠,٣٧٦) لنسق التفكير (التأثير التكاملي الأمثل)، (٠,٨٢١) لنسق التفكير (تنظيم ما وراء المعرفة)، ومما سبق يتضح أن نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لأنساق التفكير التكاملي تتشبع جميعاً على عامل واحد.

ثانياً: التحليل العاملي التوكيدي:

بناءً على نتائج التحليل العاملي الاستكشافي، فقد تم افتراض أن أنساق التفكير التكاملي تتشبع على عامل كامن واحد وهو (نسق التفكير التكاملي)، وقد تم استخدام نموذج العامل الكامن الواحد باستخدام برنامج IBM SPSS (V23) Amos (add-on)، ويمثل نموذج العامل الكامن العام الواحد لنسق التفكير التكاملي كما بالرسم التالي:



شكل (1) نموذج العامل الكامن العام الواحد لنسق التفكير التكاملي

والأرقام التي على الأسهم في الاتجاه الواحد تمثل تشبعات أنساق التفكير التكاملي بالعامل الكامن العام، وقد حقق هذا النموذج مؤشرات حسن مطابقة (عزت عبد الحميد محمد حسن، ٢٠٠٨)، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٧) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن العام الواحد لنسق التفكير التكاملي

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي مربع كاي درجات الحرية df مستوى دلالة مربع كاي	٢٠,٠٢٤ ١٢ ٠,٠٦٧	أن تكون قيمة مربع كاي غير دالة إحصائياً
٢	نسبة (مربع كاي على درجات الحرية)	١,٦٦٩	من (صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٦٣	من (صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠,٩١٣	من (صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربع الاقتراب RMSEA	٠,٠٦٨	من (صفر) إلى (٠,١)
٦	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠,٣٦١ ٠,٣٨٩	أن تكون قيمته للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
٧	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩١١	من (صفر) إلى (١)
٨	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٦١	من (صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٨٤٤	من (صفر) إلى (١)

وهكذا فقد أسفر التحليل العاملي التوكيدي عن صدق البناء العاملي لنسق التفكير التكاملي، وبذلك فهو عبارة عن عامل كامن واحد تنتظم حوله أنساق التفكير السبعة؛ وبذلك يتحقق صحة الفرض الأول، وهذا يتفق مع دراسة (Song & Jiang, 2015) التي توصلت إلى أن أنساق التفكير التكاملي عبارة عن سبعة أنساق، جميعها تعكس شيئاً واحداً هو نسق التفكير التكاملي، ومن الجدير بالذكر أنه - في حدود علم الباحث – لم يتوصل إلى دراسات في هذا المتغير "نسق التفكير التكاملي" سوى دراسة (Song & Jiang, 2015) ، ويحتاج هذا المتغير إلى مزيد من الدراسة والبحث في بيئتنا العربية.

الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "يمكن التنبؤ بدلالة إحصائية بفقدان الأمل (اليأس) من نسق التفكير التكاملي والتوافق الجامعي لدى طلاب كلية التربية"؛ ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار الخطى المتعدد "Multiple Linear Regression" باستخدام الطريقة المعيارية (Standard Method)، ويقوم برنامج SPSS بالتحقق من افتراضات تحليل الانحدار المتعدد (الاستقلال الإحصائي بين المشاهدات المستقلة والخطأ العشوائي – الخطأ العشوائي له توزيع طبيعي متوسطه صفراً، وتباين (مربع سجما)، وثابت من مشاهدة إلى أخرى – كما أن الأخطاء مستقلة إحصائياً) قبل البدء في استخراج النتائج، كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٨) نتائج تحليل التباين لانحدار نسق التفكير التكاملي، التوافق الجامعي على فقدان الأمل (اليأس)

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) ودلالتها الإحصائية
الانحدار	٣٨٣,١٩٨	٢	١٩١,٥٩٩	١٥,٩٠٢**
البواقي	١٧١٠,٩٦٧	١٤٢	١٢,٠٤٩	
المجموع	٢٠٩٤,١٦٦	١٤٤		

** تعنى دالة عند مستوى (٠,٠١)

ويظهر جدول تحليل التباين اختبار الدلالة الإحصائية لنموذج الانحدار باستخدام (a one-way between-subjects ANOVA) ، ونموذج الانحدار يمتلك (٢) درجات حرية؛ لأن هذا هو رقم المتنبئات في النموذج، ودرجات الحرية الكلية تساوى N-1 أو ١٤٤، تاركة ١٤٢ درجة حرية للبواقي (الخطأ)، ويفسر النموذج كمية دالة لتباين المتغير التابع؛ $F(1, 142)= 15.902, p<0.01$ ، وقيمة مربع إيتا (eta square value) R^2 تساوى تباين الانحدار مقسوما على التباين الكلى (المجموع) أي يساوى 2094.166/383.198 أي يساوى ٠.١٨٣، وبذلك نجد أن الارتباط المتعدد (multiple correlation) R يساوى ٠.٤٢٨ وأن قيمة R^2 تساوى ٠.١٨٣؛ وتعنى أن 18٪ من التباين في فقدان الأمل (اليأس) يفسر بواسطة مجموعة المتنبئات (نسق التفكير التكاملى، والتوافق الجامعى).

جدول (٩) نتائج تحليل الانحدار للتنبؤ بفقدان الأمل (اليأس)

من نسق التفكير التكاملي، التوافق الجامعي.

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	بيتا	(ت) ودلالتها
الثابت	فقدان الأمل (اليأس)	٢١,١٥٦	٣,٢٧٥	-	٦,٤٥٩**
نسق التفكير التكاملي	-	٠,٠٣٩-	٠,٠١٧	٠,١٧٩-	٢,٣٦٢-**
التوافق الجامعي	-	٠,٠١٣-	٠,٠٢١	٠,٣٨٢-	٥,٠٣٩-**

** تعنى دالة عند مستوى (٠,٠١)

ومن الجدول السابق يتضح أن المتغيرات المنبئة في هذا النموذج دالة إحصائيا وهي (نسق التفكير التكاملي– التوافق الجامعي)؛ حيث تمتلك ارتباطات قوية مع (فقدان الأمل (اليأس))، وهذا يمكن أن يظهر في القيم المرتفعة نسبياً لمعاملات بيتا المرتبطة مع هذه المتغيرات، وعليه يمكن أن نأكد على ما يلي:

- عند ضبط المتنبئات الأخرى في النموذج، فإن أية زيادة بمقدار وحدة واحدة في (نسق التفكير التكاملي) يمكن أن تنتج نقص قدره (0.179) في (فقدان الأمل (اليأس)).
- عند ضبط المتنبئات الأخرى في النموذج، فإن أية زيادة بمقدار وحدة واحدة في (التوافق الجامعي) يمكن أن تنتج نقص قدره (0.382) في ((فقدان الأمل (اليأس)).

وتكتب **معادلة الانحدار** على النحو التالي:

فقدان الأمل (اليأس)= ٢١,١٥٦ – 0.039 (نسق التفكير التكاملى) - ٠,١٠٣ (التوافق الجامعى).

ويتضح مما سبق أن الفرض الثالث قد تحقق، وهذا يتفق مع دراسة (Lickenbrock et al., 2011)، دراسة (Kneipp et al., 2009)، دراسة (Kwon, 2002)، دراسة (Ramsey, 1991)، دراسة (Dieringer et al., 2017)، دراسة (Mehmet Akif Ersoy & Savi çAkar, 2014)، دراسة (MacLeod et al., 2005)، دراسة (R. O'Connor et al., 2004)، دراسة (R. C. O'Connor et al., 2000)، دراسة (Hunter & O'Connor, 2003)، الذين توصلوا بصفة عامة إلى إمكانية التنبؤ من التفكير بوجه عام والتوافق بصورة كلية بحالة فقدان الأمل، ويختلف مع دراسة (Avci et al., 2009)، فالتوافق الجامعي ونسق التفكير التكاملي يساهمان مساهمة مباشرة في خفض فقدان الأمل، إلا أن تأثير التوافق الجامعى على فقدان الأمل أكبر من تأثير نسق التفكير التكاملى؛ وبذلك فإن نسق التفكير التكاملى والتوافق الجامعى يساعدان على الحد من مخاطر السلوك الانتحاري والتصورات الانتحارية، وبالتالي يحسنان من حالة الأمل لدى الفرد، ويقللان من فقدان الأمل؛ ويرى الباحث أن من يفضل عقله التفاعل مع الذات والعالم والأخرين في الحالات الصعبة (المآزق) (predicaments) غير المنظمة أو سيئة التنظيم والغامضة أو يدعوه عقله إلى دمج/تكامل هياكل المعرفة المتباينة (disparate knowledge structures) والأنماط السلوكية (behavioral patterns) في مخطط معرفي واحد وخطة عمل سلوكية، بالإضافة إلى توافقه الجامعي بأبعاده المختلفة؛ فسوف ينخفض لديه فقدان الأمل والعكس صحيح.

الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه "لا يوجد تأثير للمرحلة الدراسية (بكالوريوس / ليسانس- دراسات عليا) على درجات أنساق التفكير التكاملي لدى طلاب كلية التربية"؛ ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (One-Way Between-Subjects MANOVA) لدراسة تأثير المرحلة الدراسية (بكالوريوس / ليسانس- دراسات عليا) على درجات أنساق التفكير التكاملي،

وتم حساب مربع إيتا (R Squared) لمعرفة حجم التأثير أو نسبة التباين المفسر بواسطة المتغير المستقل: المرحلة الدراسية (بكالوريوس / ليسانس- دراسات عليا) وذلك باستخدام برنامج (SPSS V.25)، وفيما يلى عرض للنتائج:

جدول (١٠) نتائج الاختبارات المتعددة لتأثير المتغير المستقل: المرحلة الدراسية (بكالوريوس / ليسانس- دراسات عليا) على درجات أنساق التفكير التكاملي (ن= ١٤٥)

التأثير Effect	الاختبارات المتعددة Multivariate Tests	القيمة Value	ف F	درجات الحرية المفترضة Hypothesis df	درجات حرية الخطأ Error df	الدلالة .Sig
المرحلة الدراسية	Pillai's Trace	٠,١١٤	٢,٥١٦	٧,٠٠٠	١٣٧,٠٠٠	٠,١٨
	Wilks' Lambda	٠,٨٨٦	٢,٥١٦	٧,٠٠٠	١٣٧,٠٠٠	٠,١٨
	Hotelling's Trace	٠,١٢٩	٢,٥١٦	٧,٠٠٠	١٣٧,٠٠٠	٠,١٨
	Roy's Largest Root	٠,١٢٩	٢,٥١٦	٧,٠٠٠	١٣٧,٠٠٠	٠,١٨

جدول (١١) نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (Tests of Between-Subjects Effects) لتأثير المتغير المستقل: المرحلة الدراسية (بكالوريوس / ليسانس- دراسات عليا) على درجات أنساق التفكير التكاملي (ن= ١٤٥)

المصدر Source	المتغير التابع Dependent Variable	مجموع المربعات Type III Sum of Squares	درجات الحرية df	متوسط المربعات Mean Square	ف F	مربع إيتا R^2
المرحلة الدراسية	التأثير التكاملي الأمثل	٤٤٧٢,٥٤٢	١	٤٤٧٢,٥٤٢	٣,٥٥٤	٠,٠٢٤
	التوجه الوظيفي	٨٩٣٠,٠٥٣	١	٨٩٣٠,٠٥٣	٥,٧٩٩*	٠,٠٣٩
	الثنائية الجمعية	٩١٤٧,٩٨٤	١	٩١٤٧,٩٨٤	٤,٠٤٠*	٠,٠٢٧
	التحليل	٩٨٥١,٦٣٩	١	٩٨٥١,٦٣٩	٩,٧٨٨**	٠,٠٦٤
	الاستقراء الإحصائي	١٩١١,٨٨٥	١	١٩١١,٨٨٥	٢,١٥٢	٠,٠١٥

	التركيب	٢٧١٨٢,٦٩٠	١	٢٧١٨٢,٦٩٠	١١,٧٥٩**	٠,٠٧٦
	تنظيم ما وراء المعرفة	١٢٨٦١,٨٧٥	١	١٢٨٦١,٨٧٥	٨,٢١٨**	٠,٠٥٤
	الدرجة الكلية للمقياس	٤٦٠٠٦٨,٦٢٤	١	٤٦٠٠٦٨,٦٢٤	١٦,٦٩٣**	٠,١٠٥
الخطأ Error	التأثير التكاملي الأمثل	١٧٩٩٥٢,٢٨٦	١٤٣	١٢٥٨,٤٠٨	–	–
	التوجه الوظيفي	٢٢,٢٢٥,٨١٠	١٤٣	١٥٤٠,٠٤١	–	–
	الثنائية الجمعية	٣٢٣٧٨٥,٨١٠	١٤٣	٢٢٦٤,٢٣٦	–	–
	التحليل	١٤٣٩٣١,٨١٠	١٤٣	١٠٠٦,٥١٦	–	–
	الاستقراء الإحصائي	١٢٧٠٦٤,٦٦٧	١٤٣	٨٨٨,٥٦٤	–	–
	التركيب	٣٣,٥٥٨,٠٠٠	١٤٣	٢٣١١,٥٩٤	–	–
	تنظيم ما وراء المعرفة	٢٢٣٨٠٢,٩٥٢	١٤٣	١٥٦٥,٠٥٦	–	–
	الدرجة الكلية للمقياس	٣٩٤١١٢٧,٢٣٨	١٤٣	٢٧٥٦٠,٣٣٠	–	–
الإجمالي المصحح Correct ed Total	التأثير التكاملي الأمثل	١٨٤٤٢٤,٨٢٨	١٤٤	–	–	–
	التوجه الوظيفي	٢٢٩١٥٥,٨٦٢	١٤٤	–	–	–
	الثنائية الجمعية	٣٣٢٩٣٣,٧٩٣	١٤٤	–	–	–
	التحليل	١٥٣٧٨٣,٤٤٨	١٤٤	–	–	–
	الاستقراء الإحصائي	١٢٨٩٧٦,٥٥٢	١٤٤	–	–	–
	التركيب	٣٥٧٧٤٠,٦٩٠	١٤٤	–	–	–
	تنظيم ما وراء المعرفة	٢٣٦٦٦٤,٨٢٨	١٤٤	–	–	–
	الدرجة الكلية للمقياس	٤٤٠١١٩٥,٨٦٢	١٤٤	–	–	–

◆ تعنى دالة عند مستوى (٠,٠٥) ، ◆◆ تعنى دالة عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول السابق عدم تحقق الفرض نسبياً، فهناك فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى المرحلة الدراسية (أي بين طلاب البكالوريوس / الليسانس وطلاب

الدراسات العليا)، في كل من (التوجه الوظيفي أو التوجه نحو الموارد– الثنائية الجمعية – التحليل – التركيب – تنظيم ما وراء المعرفة – الدرجة الكلية للمقياس) لصالح طلاب الدراسات العليا حيث كانت متوسطاتهم أعلى من طلاب البكالوريوس / الليسانس في جميع الأبعاد والدرجة الكلية، ويدل مربع إيتا إلى أن متغير المرحلة الدراسية (بكالوريوس / ليسانس- دراسات عليا) قد فسر ٣,٩٪، ٢,٧٪، ٦,٤٪، ٧,٦٪، ٥,٤٪، ١٠,٥٪ من التباين الكلى في درجات أنساق التفكير التالية (التوجه الوظيفي أو التوجه نحو الموارد – الثنائية الجمعية – التحليل – التركيب – تنظيم ما وراء المعرفة – الدرجة الكلية للمقياس) على التوالي، وهذا يمكن أن يُفسَر بأن لعامل السن أو الخبرة أثراً واضحاً على النسق التكاملي العام والأنساق بصفة مستقلة، فكلما ازدادت خبرة الفرد ازدادت مقدرته على حسن استخدامه للموارد المتاحة، وكذلك الاستفادة من المتناقضات والجمع بينها في كلٍ يمكن الاستفادة منه، وازدادت قدرته على التحليل والتركيب، وأيضاً التفكير في التفكير، ولم توجد دراسات تدعم أو ترفض تلك النتيجة.

الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه "لا يوجد تأثير للمرحلة الدراسية (بكالوريوس / ليسانس- دراسات عليا) على درجات التوافق الجامعي وأبعاده الثلاث لدى طلاب كلية التربية"؛ ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (One-Way Between-Subjects MANOVA) لدراسة تأثير المرحلة الدراسية (بكالوريوس / ليسانس- دراسات عليا) على درجات التوافق الجامعي وأبعاده الثلاث، وتم حساب مربع إيتا (R Squared) لمعرفة حجم التأثير أو نسبة التباين المفسر بواسطة المتغير المستقل: المرحلة الدراسية (بكالوريوس / ليسانس- دراسات عليا) وذلك باستخدام برنامج (SPSS V.25)

وفيما يلى عرض للنتائج:

جدول (١٢) نتائج الاختبارات المتعددة لتأثير المتغير المستقل: المرحلة الدراسية (بكالوريوس / ليسانس- دراسات عليا) على درجات التوافق الجامعي وأبعاده الثلاث (ن= ١٤٥)

التأثير Effect	الاختبارات المتعددة Multivariate Tests	القيمة Value	ف F	درجات الحرية المفترضة Hypothesis df	درجات حرية الخطأ Error df	الدلالة .Sig
المرحلة الدراسية	Pillai's Trace	٠,١١٥	٤,٥٤٩	٤,٠٠٠	١٤٠,٠٠٠	٠,٠٠٢
	Wilks' Lambda	٠,٨٨٥	٤,٥٤٩	٤,٠٠٠	١٤٠,٠٠٠	٠,٠٠٢
	Hotelling's Trace	٠,١٣٠	٤,٥٤٩	٤,٠٠٠	١٤٠,٠٠٠	٠,٠٠٢
	Roy's Largest Root	٠,١٣٠	٤,٥٤٩	٤,٠٠٠	١٤٠,٠٠٠	٠,٠٠٢

جدول (١٣) نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (Tests of Between-Subjects Effects) لتأثير المتغير المستقل: المرحلة الدراسية (بكالوريوس / ليسانس- دراسات عليا) على درجات التوافق الجامعي وأبعاده الثلاث (ن= ١٤٥)

المصدر Source	المتغير التابع Dependent Variable	مجموع المربعات Type III Sum of Squares	درجات الحرية df	متوسط المربعات Mean Square	ف F	مربع إيتا R^2
المرحلة الدراسية	التأثير الإيجابى	٢٧٨,٣٥٨	١	٢٤٨,٣٥٨	٥,٨٧٨*	٠,٠٣٩
	التأثير السلبي	٥٩٧,٦٦٠	١	٥٩٧,٦٦٠	٦,٧٩٩*	٠,٠٤٥
	الحنين إلى المنزل	٤٣٤,٨٨٧	١	٤٣٤,٨٨٧	٩,٥٧٤**	٠,٠٦٣
	الدرجة الكلية للمقياس	٥٤٢,٩٣٥	١	٥٤٢,٩٣٥	٢,٧٦٠	٠,٠١٩
الخطأ Error	التأثير الإيجابى	٦٠٤٢,١٥٢	١٤٣	٤٢,٢٥٣	–	–
	التأثير السلبي	١٢٥٦٩,٦٩١	١٤٣	٨٧,٩٠٠	–	–
	الحنين إلى المنزل	٦٤٩٥,٧٠٦	١٤٣	٤٥,٤٢٥	–	–
	الدرجة الكلية للمقياس	٢٨١٣٤,٠٧٢	١٤٣	١٩٦,٧٤٢	–	–

المصدر Source	المتغير التابع Dependent Variable	مجموع المربعات Type III Sum of Squares	درجات الحرية df	متوسط المربعات Mean Square	ف F	مربع إيتا R^2
الإجمالي المصحح Corrected Total	التأثير الإيجابى	٦٢٩٠,٥١	١٤٤	–	–	–
	التأثير السلبي	١٣١٦٧,٣٥٢	١٤٤	–	–	–
	الحنين إلى المنزل	٦٩٣٠,٥٩٣	١٤٤	–	–	–
	الدرجة الكلية للمقياس	٢٨٦٧٧,٠٠٧	١٤٤	–	–	–

◆ تعنى دالة عند مستوى (٠,٠٥)، ◆◆ تعنى دالة عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول السابق عدم تحقق الفرض نسبياً، فهناك فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى المرحلة الدراسية (أي بين طلاب البكالوريوس / الليسانس وطلاب الدراسات العليا)، في كل من (التأثير الإيجابي– التأثير السلبى - الحنين إلى المنزل) لصالح طلاب الدراسات العليا حيث كانت متوسطاتهم أعلى من طلاب البكالوريوس / الليسانس في الأبعاد الثلاثة، ويدل مربع إيتا إلى أن متغير المرحلة الدراسية (بكالوريوس / ليسانس- دراسات عليا) قد فسر (٣,٩٪، ٤,٥٪، ٦,٣٪) من التباين الكلى في درجات الأبعاد الثلاثة (التأثير الإيجابي – التأثير السلبى - الحنين إلى المنزل) على التوالي، وهذا يفسر أن طلاب الدراسات العليا من العينة الحالية للبحث هم أكثر قلقاً بشأن آدائهم الأكاديمي، أكثر قلقاً بشأن الطريقة التي يظهرون بها، وأيضاً هم أكثر شعوراً بالقلق والعصبية، وهذا ينعكس على أنهم أكثر حباً لمحاضراتهم، وحياتهم الاجتماعية، وهم أيضاً أكثر شعوراً بالتفاؤل حول مستقبلهم الجامعى، ويشعرون بأنهم يفتقدون أصدقائهم بالمدرسة الثانوية، وأيضاً يفتقدون منزلهم، ويشعرون بالوحدة (Pennebaker et al., 1990, p. 532)& (Chen, 2016, p. 5)

بينما يتساوون مع أقرانهم من طلاب البكالوريوس / الليسانس في عملية التوافق الجامعى بصفة عامة؛ فهم يستطيعون تغيير سلوكهم ليصلوا إلى علاقات متناغمة / منسجمة مع بيئتهم، عن طريق بعض أنواع التغيير التي تطرأ، ووطأة هذا التغيير

تسبب محاولتهم للوصول لنوع جديد من التوازن أو الاستقرار الداخلي (homeostasis) بينهم (داخلياً وخارجياً)، وبين بيئتهم (Patil et al., 2016, p. 59)

وقد يرجع ذلك لعاملي السن والخبرة لهما أثر كبير على التأثيرات السلبية والإيجابية التي تنتاب الطلاب، كذلك يزداد الحنين إلى الأسرة بزيادة السن والخبرة؛ حيث يكون الفرد أكثر خوفاً على أسرته وأكثر ارتباطاً بها، وقد يكون ذلك للزواج وإنجاب الأطفال وحب الفرد لهم ولأسرته بقدر أكبر من الفرد الذي لم يتزوج بعد.

الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه "لا يوجد تأثير للمرحلة الدراسية (بكالوريوس / ليسانس- دراسات عليا) على درجات فقدان الأمل (اليأس) لدى طلاب كلية التربية"؛ ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-Way Between-Subjects ANOVA) لدراسة تأثير المرحلة الدراسية (بكالوريوس / ليسانس- دراسات عليا) على درجات فقدان الأمل (اليأس)، وتم حساب مربع إيتا (R Squared) لمعرفة حجم التأثير أو نسبة التباين المفسر بواسطة المتغير المستقل: المرحلة الدراسية (بكالوريوس / ليسانس- دراسات عليا) وذلك باستخدام برنامج (SPSS V.25)

جدول (١٤) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-Way Between-Subjects ANOVA) لتأثير المتغير المستقل: المرحلة الدراسية (بكالوريوس / ليسانس- دراسات عليا) على درجات فقدان الأمل (اليأس) (ن= ١٤٥)

المصدر Source	المتغير التابع Dependent Variable	مجموع المربعات Type III Sum of Squares	درجات الحرية df	متوسط المربعات Mean Square	ف F	مربع إيتا R^2
المرحلة الدراسية	فقدان الأمل	٣١,٣٤٧	١	٣١,٣٤٧	٢,١٧٣	٠,٠١٥
الخطأ Error	فقدان الأمل	٢٠٦٢,٨١٨	١٤٣	١٤,٤٢٥	-	-
الإجمالي المصحح Corrected Total	فقدان الأمل	٢٠٩٤,١٦٦	١٤٤	-	-	-

ويتضح من الجدول السابق تحقق الفرض فلا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى المرحلة الدراسية (أي بين طلاب البكالوريوس / الليسانس وطلاب الدراسات العليا)، في درجات فقدان الأمل (hopelessness)، فالبيئة المحيطة بأفراد العينة تعتبر واحدة يشعرون بنفس المثيرات نسبياً، ويتعرضون لدوافع واحدة غالباً، وتتاح لهم الفرص نفسها، أيضاً فإن مستوى فقدان الأمل لدى العينة ككل كان خفيفاً أو طفيفاً، وهذا يؤكد تلك النتيجة وهذا يتفق مع دراسة (Avci et al., 2009) التي توصلت إلى أن السن والتعليم ومكان المعيشة لم ترتبط بفقدان الأمل، ويختلف مع دراسة (Achille et al., 2004) التي توصلت إلى أن الأصغر سناً لديهم مستويات أعلي من الإجهاد ومستويات أعلي من الضائقة النفسية.

الفرض السابع:

ينص الفرض السابع على أنه "لا يوجد تأثير للتخصص الدراسي (اللغات- المواد الاجتماعية- علم النفس التربوي) على درجات أنساق التفكير التكاملي لدى طلاب كلية التربية"؛ ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (One-Way Between-Subjects MANOVA) لدراسة تأثير التخصص الدراسي (اللغات- المواد الاجتماعية- علم النفس التربوي) على درجات أنساق التفكير التكاملي، وتم حساب مربع إيتا (R Squared) لمعرفة حجم التأثير أو نسبة التباين المفسر بواسطة المتغير المستقل: للتخصص الدراسي (اللغات- المواد الاجتماعية- علم النفس التربوي) وذلك باستخدام برنامج (SPSS V.25)

وفيما يلي عرض للنتائج:

جدول (١٥) نتائج الاختبارات المتعددة لتأثير المتغير المستقل: التخصص الدراسي (اللغات- المواد الاجتماعية- علم النفس التربوي) على درجات أنساق التفكير التكاملي (ن= ١٤٥)

التأثير Effect	الاختبارات المتعددة Multivariate Tests	القيمة Value	ف F	درجات الحرية المفترضة Hypothesis df	درجات حرية الخطأ Error df	الدلالة .Sig
التخصص الدراسي	Pillai's Trace	٠,١٩٣	٢,٠٩٦	١٤,٠٠٠	٢٧٤,٠٠٠	٠,٠١٢
	Wilks' Lambda	٠,٨١٥	٢,٠٨٧	١٤,٠٠٠	٢٧٢,٠٠٠	٠,٠١٣
	Hotelling's Trace	٠,٢١٥	٢,٠٧٧	١٤,٠٠٠	٢٧٠,٠٠٠	٠,٠١٣
	Roy's Largest Root	٠,١٣٤	٢,٦١٩	٧,٠٠٠	١٣٧,٠٠٠	٠,٠١٤

جدول (١٦) نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة(Tests of Between-Subjects Effects) لتأثير المتغير المستقل: التخصص الدراسي (اللغات- المواد الاجتماعية- علم النفس التربوي) على درجات أنساق التفكير التكاملي (ن= ١٤٥)

المصدر Source	المتغير التابع Dependent Variable	مجموع المربعات Type III Sum of Squares	درجات الحرية df	متوسط المربعات Mean Square	ف F	مربع إيتا R^2
التخصص الدراسي	التأثير التكاملي الأمثل	٤٥٩٨,٤٩٤	٢	٢٢٩٩,٢٤٧	١,٨١٦	٠,٠٢٥
	التوجه الوظيفي	١٠١٩٨,٨٦٢	٢	٥٠٩٩,٤٣١	٣,٣٠٧*	٠,٠٤٥
	الثنائية الجمعية	٢٤٦٣٠,١٢٦	٢	١٢٣١٥,٠٦٣	٥,٦٧٢**	٠,٠٧٤
	التحليل	١٠٠٢٥,٢١٠	٢	٥٠١٢,٦٠٥	٤,٩٥١**	٠,٠٦٥
	الاستقراء الإحصائي	٣٠٧٨,٥٥٢	٢	١٥٣٩,٢٧٦	١,٧٣٦	٠,٠٢٤
	التركيب	٢٨٢١٩,٨٣٣	٢	١٤١٠٩,٩١٦	٦,٠٨٠**	٠,٠٧٩
	تنظيم ما وراء المعرفة	١٣٨٦٧,٨٢٨	٢	٦٩٣٣,٩١٤	٤,٤١٩*	٠,٠٥٩
	الدرجة الكلية للمقياس	٤٩٤٢٦٨,٨٦٢	٢	٢٤٧١٣٤,٤٣١	٨,٩٨٢**	٠,١١٢

المصدر Source	المتغير التابع Dependent Variable	مجموع المربعات Type III Sum of Squares	درجات الحرية df	متوسط المربعات Mean Square	ف F	مربع إيتا R^2
الخطأ Error	التأثير التكاملي الأمثل	١٧٩٨٢٦,٣٣٣	١٤٢	١٢٦٦,٣٨٣	–	–
	التوجه الوظيفي	٢١٨٩٥٧,٠٠٠	١٤٢	١٥٤١,٩٥١	–	–
	الثنائية الجمعية	٣٠٨٣٠٣,٦٦٧	١٤٢	٢١٧١,١٥٣	–	–
	التحليل	١٤٣٧٥٨,٢٣٨	١٤٢	١٠١٢,٣٨٢	–	–
	الاستقراء الإحصائي	١٢٥٨٩٨,٠٠٠	١٤٢	٨٨٦,٦٠٦	–	–
	التركيب	٣٢٩٥٢٠,٨٥٧	١٤٢	٢٣٢٠,٥٦٩	–	–
	تنظيم ما وراء المعرفة	٢٢٢٧٩٧,٠٠٠	١٤٢	١٥٦٨,٩٩٣	–	–
	الدرجة الكلية للمقياس	٣٩٠٦٩٢٧,٠٠٠	١٤٢	٢٧٥١٣,٥٧٠	–	–
الإجمالي المصحح Corrected Total	التأثير التكاملي الأمثل	١٨٤٤٢٤,٨٢٨	١٤٤	–	–	–
	التوجه الوظيفي	٢٢٩١٥٥,٨٦٢	١٤٤	–	–	–
	الثنائية الجمعية	٣٣٢٩٣٣,٧٩٣	١٤٤	–	–	–
	التحليل	١٥٣٧٨٣,٤٤٨	١٤٤	–	–	–
	الاستقراء الإحصائي	١٢٨٩٧٦,٥٥٢	١٤٤	–	–	–
	التركيب	٣٥٧٧٤٠,٦٩٠	١٤٤	–	–	–
	تنظيم ما وراء المعرفة	٢٣٦٦٦٤,٨٢٨	١٤٤	–	–	–
	الدرجة الكلية للمقياس	٤٤٠١١٩٥,٨٦٢	١٤٤	–	–	–

◆ تعنى دالة عند مستوى (٠,٠٥)، ◆◆ تعنى دالة عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول السابق عدم تحقق الفرض نسبياً، فهناك فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى التخصص الدراسي (اللغات- المواد الاجتماعية- علم النفس التربوي)، في كل من (التوجه الوظيفي أو التوجه نحو الموارد – الثنائية الجمعية – التحليل – التركيب – تنظيم ما وراء المعرفة – الدرجة الكلية) لصالح تخصصات

(اللغات- المواد الاجتماعية- اللغات- المواد الاجتماعية- المواد الاجتماعية- المواد الاجتماعية) في كل نسق من أنساق التفكير والدرجة الكلية على التوالي، ويدل مربع إيتا إلى أن متغير التخصص الدراسي (اللغات- المواد الاجتماعية- علم النفس التربوي) قد فسر ٤,٥٪، ٧,٤٪، ٦,٥٪، ٧,٩٪، ٥,٩٪، ١١,٢٪ من التباين الكلى في درجات أنساق التفكير التالية (التوجه الوظيفي أو التوجه نحو الموارد – الثنائية الجمعية – التحليل – التركيب – تنظيم ما وراء المعرفة – الدرجة الكلية) على التوالي، ولم توجد بحوث تدعم أو تنفى ما توصل إليه البحث، ولعل جميع أنساق التفكير هذه يتم تعليمها / إكسابها بشكل أو بآخر لتخصصات اللغات والمواد الاجتماعية، وبالنسبة للدرجة الكلية (نسق التفكير التكاملى) لصالح تخصص المواد الاجتماعية؛ وقد يرجع ذلك إلى دراستهم لفرعين معاً هما الجغرافيا والتاريخ بما فيهما من معارف ومعلومات تتطلب بالفعل من هؤلاء الطلاب أن يستخدموا الموارد بشكل أفضل، ويستفيدوا من المتناقضات ويحاولون الجمع بينها عن طريق وضعها معاً فى كلٍ يمكن الاستفادة منه، واستخدامهم لمهارتى التحليل والتركيب، وأيضاً التفكير في التفكير.

الفرض الثامن:

ينص الفرض الثامن على أنه "لا يوجد تأثير للتخصص الدراسي (اللغات- المواد الاجتماعية- علم النفس التربوي) على درجات التوافق الجامعي وأبعاده الثلاث لدى طلاب كلية التربية"؛ ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (One-Way Between-Subjects MANOVA) لدراسة تأثير التخصص الدراسي (اللغات- المواد الاجتماعية- علم النفس التربوي) على درجات التوافق الجامعي وأبعاده الثلاث، وتم حساب مربع إيتا (R Squared) لمعرفة حجم التأثير أو نسبة التباين المفسر بواسطة المتغير المستقل: التخصص الدراسي (اللغات- المواد الاجتماعية- علم النفس التربوي) وذلك باستخدام برنامج (SPSS V.25)

وفيما يلي عرض للنتائج:

جدول (١٧) نتائج الاختبارات المتعددة لتأثير المتغير المستقل: التخصص الدراسي (اللغات- المواد الاجتماعية- علم النفس التربوي) على درجات التوافق الجامعي وأبعاده الثلاث (ن= ١٤٥)

التأثير Effect	الاختبارات المتعددة Multivariate Tests	القيمة Value	ف F	درجات الحرية المفترضة Hypothesis df	درجات حرية الخطأ Error df	الدلالة Sig.
التخصص الدراسي	Pillai's Trace	٠,١١٧	٢,١٧٣	٨,٠٠٠	٢٨٠,٠٠٠	٠,٠٣٠
	Wilks' Lambda	٠,٨٨٣	٢,٢٢٦	٨,٠٠٠	٢٧٨,٠٠٠	٠,٠٢٦
	Hotelling's Trace	٠,١٣٢	٢,٢٧٨	٨,٠٠٠	٢٧٦,٠٠٠	٠,٠٢٢
	Roy's Largest Root	٠,١٣١	٤,٥٧٧	٤,٠٠٠	١٤٠,٠٠٠	٠,٠٠٢

جدول (١٨) نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (Tests of Between-Subjects Effects) **لتأثير المتغير المستقل: التخصص الدراسي (اللغات- المواد الاجتماعية- علم النفس التربوي) على درجات التوافق الجامعي وأبعاده الثلاث (ن= ١٤٥)**

المصدر Source	المتغير التابع Dependent Variable	مجموع المربعات Type III Sum of Squares	درجات الحرية df	متوسط المربعات Mean Square	ف F	مربع إيتا R2
التخصص الدراسي	التأثير الإيجابى	٢٤٩,٠٤٦	٢	١٢٤,٥٢٣	٢,٩٢٧	٠,٠٤٠
	التأثير السلبي	٦١٧,٣٧٧	٢	٣٠٨,٦٨٨	٣,٤٩٣*	٠,٠٤٧
	الحنين إلى المنزل	٤٤٣,١٧٥	٢	٢٢١,٥٨٨	٤,٨٥٠**	٠,٠٦٤
	الدرجة الكلية للمقياس	٥٨٦,٩٧٣	٢	٢٩٣,٤٨٦	١,٤٨٤	٠,٠٢٠
الخطأ Error	التأثير الإيجابى	٦٠٤١,٤٦٤	١٤٢	٤٢,٥٤٦	-	-
	التأثير السلبي	١٢٥٤٩,٩٧٥	١٤٢	٨٨,٣٨٠	-	-

المصدر Source	المتغير التابع Dependent Variable	مجموع المربعات Type III Sum of Squares	درجات الحرية df	متوسط المربعات Mean Square	ف F	مربع إيتا R2
	الحنين إلى المنزل	٦٤٨٧,٤١٨	١٤٢	٤٥,٦٨٦	-	-
	الدرجة الكلية للمقياس	٢٨٠٩٠,٠٣٤	١٤٢	١٩٧,٨١٧	-	-
الإجمالي المصحح Corrected Total	التأثير الإيجابى	٦٢٩٠,٥١٠	١٤٤	-	-	-
	التأثير السلبي	١٣١٦٧,٣٥٢	١٤٤	-	-	-
	الحنين إلى المنزل	٦٩٣٠,٥٩٣	١٤٤	-	-	-
	الدرجة الكلية للمقياس	٢٨٦٧٧,٠٠٧	١٤٤		-	-

◆ تعنى دالة عند مستوى (٠,٠٥)، ◆◆ تعنى دالة عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول السابق عدم تحقق الفرض نسبياً، فهناك فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى التخصص الدراسي (اللغات- المواد الاجتماعية- علم النفس التربوي)، في كل من (التأثير السلبى - الحنين إلى المنزل) لصالح تخصص (المواد الاجتماعية) حيث كانت متوسطاتهم أعلى من طلاب التخصصين الآخرين، ويدل مربع إيتا إلى أن متغير التخصص الدراسي (اللغات- المواد الاجتماعية- علم النفس التربوي) قد فسر ٤,٧٪، ٦,٤٪ من التباين الكلى في درجات كل من (التأثير السلبى - الحنين إلى المنزل) على التوالي، وهذا يفسر أن طلاب تخصص المواد الاجتماعية من العينة الحالية للبحث هم أكثر قلقاً بشأن آدائهم الأكاديمي، وأكثر قلقاً بشأن الطريقة التي يظهرون بها، وأيضاً هم أكثر شعوراً بالقلق والعصبية، ويشعرون بأنهم يفتقدون أصدقائهم بالمدرسة الثانوية، وأيضاً يفتقدون منزلهم، ويشعرون بالوحدة.

وقد يرجع ذلك لعاملي السن والخبرة ولعامل طبيعة المواد التي يدرسونها والتي تكون لها تأثيرات تظهر على شكل قلق أكاديمى، كذلك يزداد الحنين إلى الأسرة بزيادة السن والخبرة؛ حيث يكون الفرد أكثر خوفاً على أسرته وأكثر ارتباطاً بها.

الفرض التاسع:

ينص الفرض التاسع على أنه "لا يوجد تأثير للتخصص الدراسي (اللغات- المواد الاجتماعية- علم النفس التربوي) على درجات فقدان الأمل (اليأس) لدى طلاب كلية التربية"؛ ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-Way Between-Subjects ANOVA) لدراسة تأثير التخصص الدراسي (اللغات- المواد الاجتماعية- علم النفس التربوي) على درجات فقدان الأمل (اليأس)، وتم حساب مربع إيتا (R Squared) لمعرفة حجم التأثير أو نسبة التباين المفسر بواسطة المتغير المستقل: التخصص الدراسي (اللغات- المواد الاجتماعية- علم النفس التربوي) وذلك باستخدام برنامج (SPSS V.25)

جدول (١٩) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-Way Between-Subjects ANOVA) **لتأثير المتغير المستقل: التخصص الدراسي (اللغات- المواد الاجتماعية- علم النفس التربوي)**

على درجات فقدان الأمل (اليأس) (ن= ١٤٥)

المصدر Source	المتغير التابع Dependent Variable	مجموع المربعات Type III Sum of Squares	درجات الحرية df	متوسط المربعات Mean Square	ف F	مربع إيتا R^2
التخصص الدراسي	فقدان الأمل	١٠٥,١٠٠	٢	٥٢,٥٥٠	*٣,٧٥٢	٠,٠٥٠
الخطأ Error	فقدان الأمل	١٩٨٩,٠٦٦	١٤٢	١٤,٠٠٨	–	–
الإجمالي المصحح Corrected Total	فقدان الأمل	٢٠٩٤,١٦٦	١٤٤	–	–	–

◆ تعنى دالة عند مستوى (٠,٠٥)

ويتضح من الجدول السابق عدم تحقق الفرض، فهناك فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى التخصص الدراسي (اللغات- المواد الاجتماعية- علم النفس التربوي)، في درجات فقدان الأمل (اليأس) لصالح تخصص (المواد الاجتماعية) حيث كانت متوسطاتهم أعلى من طلاب التخصصين الآخرين، ويدل مربع إيتا إلى أن متغير التخصص الدراسي (اللغات- المواد الاجتماعية- علم النفس التربوي) قد فسر ٥٪ من التباين الكلى في درجات فقدان الأمل (اليأس)، ولعل طبيعة هذا التخصص (المواد الاجتماعية) وبصفة خاصة التاريخ؛ بما فيه من دراسة للعصور السابقة والحوادث والحروب والغزوات وتتابع الأمم وتصارع الحضارات والاستعمار؛ يسهم بقدر ما في شعور الطلاب بفقدان الأمل أكثر من أقرانهم في التخصصين الآخرين.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن التوصية بما يلى:

١. دراسة متغير "فقدان الأمل" على عينات مختلفة، ومستويات ومراحل متنوعة؛ لما له من تأثير مباشر على التصورات والأفكار الانتحارية التي تودي بحياة الأفراد وتتسبب فى الانتحار.

٢. ضرورة إعطاء اهتمام خاص بمتغير "نسق التفكير التكاملي" حيث أنه من المتغيرات الحديثة، ولا يوجد لها أدبيات بحوث إلا القليل؛ ومن ثم الاهتمام بدراسته دراسة تفصيلية.

٣. تطبيق مقياس "نسق التفكير التكاملي" على عينات متنوعة لحساب ثباته وصدقه، والاستفادة منه في تحديد درجات الأفراد على أنساق التفكير المختلفة.

٤. يجب التركيز على ضرورة الاهتمام بالتوافق الجامعي وتنميته، ونسق التفكير التكاملي؛ لما لهما من أهمية في التنبؤ بفقدان الأمل (اليأس).

المراجع:

رفعت عبدالله جاسم، أشواق جبار حمود (٢٠١٦). فقدان الأمل لدى طلبة الجامعة. *مجلة أبحاث البصرة (العلوم الإنسانية)*، العراق، ٤١ (٣)، ٢٨٧- ٣٠٤.

عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠٠٨). *الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية*. بنها، دار المصطفى للطباعة والترجمة.

Achille, M. A., Ouellette, A., Fournier, S., Hébert, M.-J., Girardin, C., & Pâquet, M. (2004). Impact of Transplant-Related Stressors and Feelings of Indebtedness on Psychosocial Adjustment Following Kidney Transplantation. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings, 11*(1), 63-73. doi:10.1023/B:JOCS.0000016271.10786.ee

Aloba, O., Ajao, O., Alimi, T., & Esan, O. (2016). Psychometric properties and correlates of the beck hopelessness scale in family caregivers of Nigerian patients with psychiatric disorders in Southwestern Nigeria. *Journal of Neurosciences in Rural Practice, 7*(5), 18-25. doi:10.4103/0976-3147.196434

Avci, I. A., Okanli, A., Karabulutlu, E., & Bilgili, N. (2009). Women's marital adjustment and hopelessness levels after mastectomy. *European Journal of Oncology Nursing, 13*(4), 299-303. doi:10.1016/j.ejon.2009.03.011

Baines, L., Jones, A., & Christiansen, P. (2016). Hopelessness and alcohol use: The mediating role of drinking motives and outcome expectancies. *Addictive Behaviors Reports* .69-65 ,4 ,

Beck, A. T., Weissman, A., Lester, D., & Trexler, L. (1974). The measurement of pessimism: the hopelessness scale. *Journal of consulting and clinical psychology, 42*(6), 861-865 .

Benner, G. J., Ralston, N. C., & Feuerborn, L. (2012). The Effect of the Language for Thinking Program on the Cognitive Processing and Social Adjustment of Students With Emotional and Behavioral Disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 56*(1), 47-54. doi:10.1080/1045988X.2011555794.

Boffa, J. W., King, S. L., Turecki, G., & Schmidt, N. B. (2018). Investigating the role of hopelessness in the relationship between PTSD symptom change and suicidality. *Journal of Affective Disorders, 225*, 298-301. doi:10.1016/j.jad.2017.08.004

Bolland, J. M., McCallum, D. M., Lian, B., & Bailey, C. J. (2001). Hopelessness and Violence Among Inner-City Youths. *Maternal and Child Health Journal*, 10 .

Chen, J. (2016). *MULTIDIMENSIONAL APPROACH TO PREDICTING FRESHMAN COLLEGE ADJUSTMENT.* Fairleigh Dickinson University, Available from Zotero

Christensen, H., Batterham, P. J., Soubelet, A., & Mackinnon, A. J. (2013). A test of the interpersonal theory of suicide in a large community-based cohort. *Journal of Affective Disorders, 144*(3), 225-234 .

Clinciu, A. I. (2013). Adaptation and Stress for the First Year University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 78*, 718-722. doi:10.1016/j.sbspro.2013.04.382

Coyle, L.-A., & Atkinson, S. (2018). Imagined futures in living with multiple conditions: Positivity, relationality and hopelessness. *Social Science & Medicine, 198*, 53-60. doi:10.1016/j.socscimed.2017.12.022

Creighton, T. B. (2006). National Council of Professors of Educational Administration. In F. W. English (Ed.), Encyclopedia of Educational Leadership and Administration. Thousand Oaks,

California: SAGE Publications, Inc. Retrieved from http://sk.sagepub.com/reference/edleadership. doi:http://dx.doi.org/10.4135/9781412939584.n394

Dieringer, D. D., Lenz, J. G., Hayden, S. C. W., & Peterson, G. W. (2017). The Relation of Negative Career Thoughts to Depression and Hopelessness. *The Career Development Quarterly, 65*(2), 159-172. doi:10.1002/cdq.12089

Dixon, R. (2006). Integrative thinking: building personal, working models of psychology that support problem-solving. *Psychology Learning Teaching* ,5(1), 15-22.

Engel-Yeger, B., Gonda, X., Canepa, G., Pompili, M., Rihmer, Z., Amore, M., & Serafini, G. (2018). Sensory profiles as potential mediators of the association between hypomania and hopelessness in 488 major affective outpatients. *Journal of Affective Disorders, 225*, 466-473. doi:10.1016/j.jad.2017.08.036

Higgs, B. (2010). *Making Connections: intentional teaching for integrative learning*: NAIRTL.

Holman, E. A., & Silver, R. C. (2005). Future-Oriented Thinking and Adjustment in a Nationwide Longitudinal Study Following the September 11th Terrorist Attacks. *Motivation and Emotion, 29*(4), 385-406. doi:10.1007/s11031-006-9018-9

Hunter, E. C., & O'Connor, R. C. (2003). Hopelessness and future thinking in parasuicide: The role of perfectionism. *British Journal of Clinical Psychology, 42*(4), 355-365. doi:10.1348/014466503322528900

Iglesias-Benavides, J. L., Blum-Valenzuela, E., López-Tovar, A. V., Espinosa-Galindo, A. M., & Rivas-Estilla, A. M .(2016) .The College Adjustment Scales (CAS) test and recent students' school performance upon entry into a medical school. *Medicina Universitaria, 18*(73), 201-204. doi:10.1016/j.rmu.2016.10.005

İzci, F., Sarsanov, D., Erdogan, Z. İ., İlgün, A. S., Çelebi ,E., Alço, G., . . . Özmen, V. (2018). Impact of Personality Traits, Anxiety, Depression and Hopelessness Levels on Quality of Life in the Patients with Breast Cancer. *Meme Sagligi Dergisi / Journal of Breast Health, 14*(2), 105-111. doi:10.5152/ejbh.2018.3724

Kallio, E. (2011). Integrative thinking is the key: An evaluation of current research into the development of adult thinking. *Theory & Psychology, 21*(6), 785-801 .

Kanak, M., Bilbay, A., & Balta, D. (2017). Ergenlerin Akrana Bağlanma Stillerinin Umutsuzluk Düzeyleri İle İlişkisinin İncelenmesi / Examining the Correlation of the Peer-Attachment Styles with Hopelessness Levels in Adolescents. *Journal of History Culture and Art Research, 6*(6), 492. doi:10.7596/taksad.v6i6.1221

Katagiri, S. (2004). Mathematical thinking and how to teach it. *CRICED* .

King, R. B. (2012). How you think about your intelligence influences how adjusted you are: Implicit theories and adjustment outcomes. *Personality and Individual Differences, 53*(5), 705-709. doi:10.1016/j.paid2012.05.031.

Kneipp, L. B., Kelly, K. E., & Cyphers, B. (2009). Feeling at Peace with College: Religiosity, Spiritual Well-Being, and College Adjustment. *7*(3), 10 .

Kwon, P. (2002). Hope, Defense Mechanisms, and Adjustment: Implications for False Hope and Defensive Hopelessness. *Journal of Personality, 70*(2), 207-231. doi:10.1111/1467-6494.05003

Lickenbrock, D. M., Ekas, N. V., & Whitman, T. L. (2011). Feeling Good, Feeling Bad: Influences of Maternal Perceptions of the Child and Marital Adjustment on Well-being in Mothers of Children with an Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism*

and Developmental Disorders, 41(7), 848-858. doi:10.1007/s10803-010-1105-9

MacLeod, A. K., Tata, P., Tyrer, P., Schmidt, U., Davidson, K., & Thompson, S. (2005). Hopelessness and positive and negative future thinking in parasuicide. *British Journal of Clinical Psychology, 44*(4), 495-504. doi:10.1348/014466505X35704

Martin, & Austen. (1999). The art of integrative thinking. *Rotman Management, 4*, 2-5 .

Martin, R. L. (2007). *The Opposable Mind: How Successful Leaders Win Through Integrative Thinking*: Harvard Business School Press.

Mehmet Akif Ersoy, U., & Savi çAkar, F. (2014). The Effect of Automatic Thoughts on Hopelessness: Role of Self-esteem as a Mediator. *Educational Sciences: Theory & Practice*. doi:10.12738/estp.2014.5.2132

Melendez, M. C. (2006). The Influence of Athletic Participation on the College Adjustment of Freshmen and Sophomore Student Athletes. *COLLEGE STUDENT RETENTION, 8*(1), 39-55 .

Meyers, L. S., Gamst, G & ,.Guarino, A. J. (2013). *Applied multivariate research: Design and interpretation*: Sage publications.

Murariu, D. (2016). Testing the Interpersonal Theory of Suicide in Community-Residing Older Adults .

O'Connor, R., O'Connor, D., O'Connor, S., Smallwood ,J., & Miles, J. (2004). Hopelessness, stress, and perfectionism: The moderating effects of future thinking. *Cognition & Emotion, 18*(8), 1099-1120. doi:10.1080/02699930441000067

O'Connor, R. C., & Cassidy, C. (2007). Predicting hopelessness: The interaction between optimism/pessimism and specific future expectancies. *Cognition & Emotion, 21*(3), 596-613. doi:10.1080/02699930600813422

O'Connor, R. C., Connery, H., & Cheyne, W. M. (2000). Hopelessness: The role of depression, future directed thinking and cognitive vulnerability. *Psychology, Health & Medicine, 5*(2), 155-161. doi:10.1080/713690188

Pakenham, K. I. (2009). The Dimensional Structure of Benefit Finding in Multiple Sclerosis (MS) and Relations with. *Psychology & Health, 24*(4), 373-393 .

Patil, M .A. C., Gouda, U. R., & Kamble, D. S. V. (2016). Adjustment and Happiness of Post Graduate Students In Relation To Loneliness. *The International Journal of Indian Psychology, 3*(4), 58-69 .

Pennebaker, J. W. (2013). The College Adjustment Test (CAT). Measurement Instrument Database for the Social Science. In.

Pennebaker, J. W., Colder, M., & Sharp, L. K. (1990). Accelerating the coping process. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*(3), 528-537. doi:10.1037//0022-3514.58.3.528

Pössel, P., & Winkeljohn Black, S. (2017). Can the Hopelessness Model of Depression and Response Style Theory Be Integrated? *Journal of Counseling & Development, 95*(2), 180-191. doi:10.1002/jcad.12130

Ramsey, P. W. (1991). The effect of community support groups on psychosocial adjustment, uncertainty, and hopelessness in persons infected with the human immunodeficiency virus .

Riegelman, R. K., & Hovland, K. J. P. R. (2012). Scientific Thinking and Integrative Reasoning Skills (STIRS): Essential outcomes for medical education and for liberal education. *14*(4), 10 .

Rivas-Drake, D., Syed, M., Umaña-Taylor, A., Markstrom, C., French, S., Schwartz, S. J., . . . Racial Identity in the 21st Century Study, G. (2014). Feeling Good, Happy, and Proud: A Meta-Analysis of Positive Ethnic-Racial Affect and Adjustment. *Child Development, 85*(1), 77-102. doi:10.1111/cdev.12175

Rosch, P. J. (1998). Integrative thinking: the essence of good medical education and practice. *Integrative physiological behavioral science, 33*(2), 141-150 .

Saffrey ,C., & Ehrenberg, M. (2007). When thinking hurts: Attachment, rumination, and postrelationship adjustment. *Personal Relationships, 14*(3), 351-368. doi:10.1111/j.1475-6811.2007.00160.x

Song, Z., & Jiang, B. (2015). *Development and Psychometric Evaluation of an Integrative Thinking Mode Scale Utilizing the Rasch Measurement Model.* Paper presented at the Pacific Rim Objective Measurement Symposium (PROMS) 2014 Conference Proceedings.

Stocker, C. M. (1994). Children's perceptions of relationships with siblings, friends, and mothers: Compensatory processes and links with adjustment. *Journal of child psychology and psychiatry, 35*(8), 1447-1459 .

Tarhan, S., Bacanlı, H., Dombaycı, M. A., & Demir, M. (2011). Quadruple Thinking: Hopeful Thinking. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 12*, 568-576. doi:10.1016/j.sbspro.2011.02.069

Thurman, W., Johnson, K., Gonzalez, D., & Sales, A. (2018). Teacher support as a protective factor against sadness and hopelessness for adolescents experiencing parental incarceration :Findings from the 2015 Texas Alternative School Survey. *Children and Youth Services Review*. doi:10.1016/j.childyouth.2018.04.004

Tucker, R. P., Hagan, C. R., Hill, R. M., Slish, M. L., Bagge, C. L., Joiner, T. E., & Wingate, L. R. (2018). Empirical extension of the interpersonal theory of suicide: Investigating the role of interpersonal hopelessness. *Psychiatry Research, 259*, 427-432. doi:10.1016/j.psychres.2017.11.005

Tullett, A. D. (1996). The thinking style of the managers of multiple projects: implications for problem solving when managing change. *International Journal of Project Management, 14*(5), 281-287 .

Walters, G. D. (2007). Predicting institutional adjustment with the Psychological Inventory of Criminal Thinking Styles composite scales: Replication and extension. *Legal and Criminological Psychology, 12*(1), 69-81. doi:10.1348/135532505X83587