مجلة
جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

مجلة علمية محكمة تصدر كل أربعة أشهر

المجلد الحادي عشر، العدد (31)، آب 2020م

E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية
المجلد الحادي عشر، العدد (31) آب 2020م
Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies

Journal of
Al-Quds Open University
for Educational & Psychological Research & Studies

Triannual Scientific Refereed Journal

Vol. (11) - No. (31) - August 2020

E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

JOURNAL OF AL-QUDS OPEN UNIVERSITY
FOR EDUCATIONAL & PSYCHOLOGICAL RESEARCH & STUDIES

Triannual Scientific Refereed Journal
Vol. (11) - No. (31) - August 2020

PUBLISHER:
Deanship of Graduate Studies & Scientific Research
Al-Quds Open University

Ramallah & Al-Bireh \ Palestine
P.O. Box: 1804
Tel: +970 - 2- 2976240
+970 - 2- 2956073
Fax: +970 - 2 - 2963738
Email: sprgs@qou.edu

WEBSITE:
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

EMAIL
eps@qou.edu

DESIGN & PRODUCTION:
Deanship of Graduate Studies & Scientific Research
Al-Quds Open University

Opinions expressed in this journal are solely those of their authors.
All Rights Reserved. ©2020

E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

مجلة جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

مجلة علمية محكمة تصدر كل أربعة أشهر
المجلد (11) - العدد (31) - آب 2020 م

الناشر:
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
جامعة القدس المفتوحة

رام الله والبيرة / فلسطين
ص.ب 1804
هاتف: +970-2-2976240
+970-2-2956073
فاكس: +970-2-2963738
بريد إلكتروني: sprgs@qou.edu

الموقع الإلكتروني للمجلة:
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

البريد الإلكتروني للمجلة:
eps@qou.edu

تصميم وإخراج فني:
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
جامعة القدس المفتوحة

المجلة غير مسؤولة عن الآراء المنشورة فيها، حيث أنها تمثل آراء الباحثين (المؤلفين)
حقوق الاقتباس والترجمة والتصميم والطبع والنشر محفوظة للناشر 2020©

E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

مجلة جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المشرف العام
أ. د. يونس مرشد عمرو
رئيس الجامعة

الهيئة الاستشارية:

رئيس الهيئة الإستشارية
أ. د. محمد أحمد شاهين

أعضاء الهيئة الإستشارية

أ.د. شريف علي حماد	أ.د. نواف موسى شطناوي
أ.د. صالح محمد الرواضية	أ.د. محمد إسماعيل أبو شعيرة
أ.د. أحمد "عبد اللطيف" أبو أسعد	أ.د. محمد إبراهيم السفاسفة
أ.د. أحمد سليمان الزغاليل	أ.د. أحمد "عبد الحليم" عربيات
أ.د. أحمد "عبد الله" الشريفين	أ.د. عادل جورج طنوس

د. باسم "محمد علي" دحادحة

هيئة تحرير المجلة:

رئيس هيئة التحرير
أ. د. مجدي علي زامل

مشرف التحرير
أ. د. حسني محمد عوض

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. معزوز جابر علاونه	أ.د. زياد أمين غانم
أ.د. محمد "عبد الفتاح" شاهين	أ.د. إبراهيم "عبد الله" الزريقات
أ.د. أحمد عيسى الطويسي	أ.د. غسان حسين الحلو
أ.د. محمد نزيه حمدي	أ.د. جمال علي الدهشان
د. رضا سلامة المواضية	د. تامر فرح سهيل
د. كمال "عبد الحافظ" سلامة	د. أحمد غنيم أبو الخير
د. عمر طالب الريماوي	د. كامل حسن كتلو
د. فايز عزيز محاميد	د. مجدي راشد جيوسي

المدقق اللغوي لأبحاث اللغة العربية
د. زاهر حنني

المدقق اللغوي لأبحاث اللغة الإنجليزية
مركز عادل زعيتر للترجمة واللغات

رؤية الجامعة

الريادة والتميز والإبداع في مجالات التعليم الجامعيّ المفتوح، وخدمة المجتمع، والبحث العلميّ، وترسيخ مكانتها القيادية في بناء مجتمع فلسطيني قائم على العلم والمعرفة.

رسالة الجامعة

إعداد خريجين مؤهلين لتلبية حاجات المجتمع، قادرين على المنافسة في سوق العمل المحلي والإقليمي، والإسهام الفاعل والمتميز في مجال البحث العلميّ، وبناء القدرات التقنية والبشرية، من خلال تقديم برامج تعليمية وتدريبية على وفق أفضل ممارسات التعليم المفتوح وأساليب التعليم المدمج، وتعزيز بيئة البحث العلميّ في إطار من التفاعل المجتمعي والتعاون والشراكة وتبادل الخبرات مع الأطراف المعنية كافة، مع مراعاة أحدث معايير الجودة والتميز.

القيم التي تؤمن بها الجامعة

لتحقيق رؤية الجامعة ورسالتها وأهدافها، تعمل الجامعة على تطبيق وترسيخ الإيمان بالقيم الآتية:

- الريادة والتميز.
- الانتماء الوطنيّ والقوميّ.
- ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص.
- الحرية الأكاديمية والفكرية.
- احترام الأنظمة والقوانين.
- الشراكة المجتمعية.
- الإدارة بالمشاركة.
- الإيمان بدور المرأة الرياديّ.
- النزاهة والشفافية.
- التنافسية.

المجلة

مجلة علمية محكمة تصدر كل أربعة أشهر عن عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، وقد صدر العدد الأول منها في اليوم الأول من شهر نيسان/ عام *2013* م. وتنشر المجلة البحوث والدراسات الأصلية المرتبطة بالتخصصات العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية والباحثين في جامعة القدس المفتوحة وغيرها من الجامعات المحلية والعربية والدولية، والمراجعات والتقارير العلمية وترجمات البحوث شريطة أن لا تكون الورقة منشورة في مجلد المؤتمر أو أية مجلة أخرى.

وقد حصلت على معامل التأثير العربي، وتحمل الرقم المعياري الدولي للنسخة الإلكترونية *(E-ISSN: 2307-4655)*، وللنسخة المطبوعة *(P-ISSN: 2307-4647)*.

قواعد النشر والتوثيق

أولاً ـ متطلبات إعداد البحث:

يجب أن تتضمن مسودة البحث الآتي:

1. صفحة منفصلة عليها: اسم الباحث/ الباحثين وعنوانه/ هم بعد عنوان البحث مباشرة باللغتين العربية والإنجليزية، ويذكر بريده/ هم الإلكتروني.
2. ملخصين أحدهما باللغة العربية والآخر بالإنجليزية في حدود (*150 - 200*) كلمة لكل منهما، يتضمنان كلمات مفتاحية لا يزيد عددها عن ست كلمات.
3. مسودة البحث وتتكون من الأجزاء الآتية:
   - مقدمة: وتتضمن الإطار النظري للبحث، وتكون الدراسات السابقة جزء منها ومندمجة في جسم المقدمة (أي بدون عنوان مستقل).
   - مشكلة الدراسة وأهدافها وأسئلتها و/ أو فرضياتها.
   - أهمية الدراسة وحدودها ومحدداتها.
   - تعريف المصطلحات وتتضمن التعريفات النظرية والإجرائية.
   - إجراءات الدراسة: وتتضمن منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، والعينة، وأدوات الدراسة، وصدق الأداة وثباتها، وطريقة تحليل البيانات.
   - النتائج والمناقشة: ويشتمل هذا القسم على نتائج التحليل والجداول والأشكال البيانية والتعليق عليها.
   - التوصيات.
   - الهوامش.
   - المصادر والمراجع، وتصنيفها إلى عربية وأجنبية.
   - الملاحق، إن وجدت.
4. تدرج الرسوم البيانية والأشكال التوضيحية في النص، وترقم ترقيما متسلسلاً، وتكتب أسماؤها وعناوينها والملحوظات التوضيحية تحتها.
5. تدرج الجداول في النص وترقم ترقيماً متسلسلاً وتكتب عناوينها فوقها. أما الملحوظات التوضيحية فتكتب تحت الجداول.

ثانياً ـ شروط تسليم البحث:

1. رسالة موجهة من الباحث إلى رئيس هيئة التحرير تتضمن رغبته في نشر بحثه في المجلة ويحدّد فيها التخصص الدقيق للبحث.
2. تعهد خطي من الباحث بأن بحثه لم ينشر، أو لم يقدم للنشر في دورية أخرى، وأنه ليس فصلاً أو جزءاً من كتاب منشور.
3. سيرة ذاتية مقتضبة للباحث تتضمن: اسمه الرباعي، ومكان عمله، والدرجة العلمية، ورتبته الأكاديمية، وتخصصه الدقيق، إضافة إلى بريده الإلكتروني ورقميّ هاتفه الثابت والنقال.
4. نسخة كاملة من أداة جمع البيانات (الاستبانة أو غيرها)، إذا لم تكن قد وردت في صلب البحث أو في ملاحقه.
5. أن يتجنب الباحث أية إشارة قد تدل على شخصيته في أي موقع من صفحات البحث، وذلك لضمان السرية التامة في عملية التحكيم.

ثالثاً ـ شروط النشر:

تؤكد هيئة التحرير على ضرورة الالتزام بشروط النشر بشكل كامل، إذ إن البحوث التي لا تلتزم بشروط النشر سوف لن ينظر فيها، وتعاد الملحوظات بشأنها لأصحابها مباشرة حتى يتم التقيد بشروط النشر.

1. تقبل الأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية على أن تكون مكتوبة بلغة سليمة خالية من الأخطاء النحوية واللغوية.
2. تقدم طلبات نشر الأبحاث من خلال الموقع الإلكتروني للمجلة على الرابط الآتي: ***https://journals.qou.edu/index.php/nafsia*** بصيغة (*Word*)، مع مراعاة الآتي:

- ♦ الأبحاث المكتوبة باللغة العربية يستخدم الخط *Simplified Arabic* بحجم (*16*) غامق للعنوان الرئيس، و (*14*) غامق للعناوين الفرعية، و (*12*) عادي لباقي النصوص، و (*11*) عادي للجداول والأشكال.
- ♦ الأبحاث المكتوبة باللغة الإنجليزية يستخدم الخط *Times New Roman* بحجم (*14*) غامق للعنوان الرئيس، و (*13*) غامق للعناوين الفرعية، و (*12*) عادي لباقي النصوص، و (*11*) عادي للجداول والأشكال.
- ♦ المسافة بين الأسطر: مفردة.
- ♦ الهوامش للأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية:
  - *(2)* سم للأعلى و *(2.5)* للأسفل، و *(1.5)* سم للجانبين الأيمن والأيسر.

3. ألا يزيد عدد كلمات البحث عن (*7000*) كلمة، وبما لا يزيد عن (*25*) صفحة حجم (*A4*)، بما في ذلك الأشكال والرسوم والجداول والهوامش والمراجع. علماً بأن الملاحق لا تنشر، إنما توضع لغايات التحكيم فحسب.
4. أن يتسم البحث بالجدة والأصالة والموضوعية، ويمثل إضافة جديدة إلى المعرفة في ميدانه.

5. أن لا يكون منشوراً أو قدم للنشر في مجلة أخرى، وأن يتعهد الباحث خطياً، وبعدم تقديم بحثه للنشر إلى أية جهة أخرى إلى حين الانتهاء من إجراءات التحكيم واتخاذ القرار المناسب بهذا الشأن، ويتعهد الباحث الرئيس بأنه أطلع على شروط النشر في المجلة والتزم بها.

6. أن لا يكون البحث فصلاً أو جزءاً من كتاب منشور.

7. لا يجوز نشر البحث أو أجزاء منه في مكان آخر، بعد إقرار نشره في المجلة، إلا بعد الحصول على كتاب خطي من عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعة.

8. تحتفظ المجلة بحقها في أن تطلب من الباحث أن يعيد صياغة بحثه، أو أي جزء منه بما يتناسب وسياستها في النشر، وللمجلة إجراء أية تعديلات شكلية تتناسب وطبيعة المجلة.

9. الأبحاث المكتوبة باللغة العربية، على الباحث أن يرفق قائمة المصادر والمراجع مترجمة إلى اللغة الانجليزية، إضافة إلى قائمة المصادر والمراجع المكتوبة باللغة العربية.

10. يجب أن يرفق مع البحث ملخصان أحدهما باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية، في حدود (*150 - 200*) كلمة لكل منهما، ويراعى أن يتضمن الملخص أهداف البحث ومشكلته ومنهجه وأبرز النتائج التي توصل إليها، ويثبت الباحث في نهاية الملخص ست كلمات مفتاحية (*Key Words*) كحد أقصى ليتمكن الآخرون من الوصول إلى البحث من قواعد البيانات.

11. أن يشير الباحث إلى أنه استل بحثه من رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراه إذا فعل ذلك، في هامش صفحة العنوان.

12. لا تعاد البحوث التي ترد إلى المجلة إلى أصحابها سواءً قبلت للنشر أم لم تقبل.

13. تعتذر المجلة عن عدم النظر في البحوث المخالفة للتعليمات وقواعد النشر.

14. يلتزم الباحث بدفع النفقات المترتبة على إجراءات التحكيم حال طلبه سحب البحث ورغبته في عدم المضي في إجراءات التقويم.

15. يبلغ الباحث بالقرار النهائي لهيئة التحرير بقبول بحثه أو رفضه في غضون ثلاثة إلى ستة أشهر من تاريخ استلام البحث.

رابعاً ـ التوثيق:

1. على الباحث استخدام نمط *"APA Style"* في توثيق الأبحاث العلمية والتطبيقية، كالآتي:

- يشار إلى المرجع في المتن بعد فقرة الاقتباس مباشرة وفق الترتيب الآتي: "اسم عائلة المؤلف، سنة النشر، رقم الصفحة".
- ترتب قائمة المصادر والمراجع في نهاية البحث وفق الترتيب الألف بائي (الأبتثي) لكنية/ لقب المؤلف، ثم يليها اسم المؤلف، عنوان الكتاب أو البحث، (مكان النشر، الناشر، الطبعة، سنة النشر)، الجزء أو المجلد، ويجب أن لا تحتوي القائمة على أي مصدر أو مرجع لم يذكر في متن البحث.

- في حالة عدم وجود طبعة يضع الباحث (د. ط).

- في حالة عدم وجود دار النشر يضع الباحث (د. د).
- في حالة عدم وجود مؤلف يضع الباحث (م).
- في حالة عدم وجود سنة أو تاريخ نشر يضع الباحث (د. ت).

2. يستطيع الباحث تفسير ما يراه غامضاً من كلمات أو مصطلحات باستخدام طريقة الحواشي في المتن، حيث يشار إلى المصطلح المراد توضيحه برقم في أعلى المصطلح، ثم يشار لهذه الهوامش في قائمة منفصلة قبل قائمة المصادر والمراجع.

ملاحظة: لمزيد من المعلومات حول آلية التوثيق بنظام *APA*، يمكنك الاطلاع على المعلومات المتوافرة على الصفحة الإلكترونية لعمادة الدراسات العليا والبحث العلمي:

https://journals.qou.edu/recources/pdf/apa.pdf

خامساً ـ إجراءات التحكيم والنشر:

ترسل البحوث المقدمة للنشر إلى متخصصين لتحكيمها حسب الأصول العلمية، ويلقى البحث القبول النهائي بعد أن يجري الباحث التعديلات التي يطلبها المحكمون، والباحثون مسؤولون عن محتويات أبحاثهم، فالبحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر معديها وليس عن وجهة نظر المجلة. كما أن البحوث المرسلة إلى المجلة تخضع لفحص أولي تقوم به هيئة التحرير، لتقرير أهليتها للتحكيم والتزامها بقواعد النشر، ويحق لهيئة التحرير أن تعتذر عن قبول البحث دون إبداء الأسباب.

وتتم إجراءات التحكيم والنشر وفق الآتي:

1. تقوم هيئة التحرير بمراجعة البحوث المرسلة إلى المجلة للتأكد من استيفائها لمعايير النشر في المجلة، ولتقرير أهليتها للتحكيم.
2. ترسل البحوث المستوفية لمعايير النشر إلى اثنين من المحكمين من ذوي الاختصاص، تختارهم هيئة التحرير بسرية تامة، من بين أساتذة متخصصين في الجامعات ومراكز البحوث داخل فلسطين وخارجها، على ألا تقل رتبة المحكم عن رتبة صاحب البحث.
3. يقدم كل محكم تقريراً عن مدى صلاحية البحث للنشر.
4. إذا اختلفت نتيجة المحكمين (أحدهما مقبول والآخر مرفوض)، يرسل البحث لمحكم ثالث لترجيح الحكم، ويعد حكمه نهائياً.
5. يبلغ الباحثون بقرار هيئة التحرير بقبول بحثه أو رفضه في غضون ثلاثة إلى ستة أشهر من تاريخ استلام البحث، وبعد إجراء التعديلات عليه إن وجدت.
6. يزود الباحث بنسخة من العدد الذي نشر فيه بحثه، ويتم إرسال نسخة من العدد إلى مكتب الجامعة في الأردن للباحثين من خارج فلسطين، ويتحمل الباحث تكلفة النقل من الأردن إلى مكان إقامته.

سادساً ـ أخلاقيات البحث العلمي:

1. الالتزام بمستوى أكاديمي ومهني عالٍ في جميع مراحل البحث، ابتداءً من مرحلة تقديم مقترح البحث، ومروراً بإجراء البحث، وجمع البيانات، وحفظها، وتحليلها، ومناقشة النتائج، وانتهاءً بنشرها بكل أمانة ودون تحريف أو انتقائية أو إغفال للمنهج العلمي الصحيح.
2. الالتزام بالاعتراف الكامل بجهود كل الذين شاركوا في البحث من زملاء وطلبة بإدراجهم ضمن قائمة المؤلفين، وكذلك الاعتراف بمصادر الدعم المادي والمعنوي الذي استخدم لإجراءات البحث.
3. الالتزام بإسناد أية معلومات مستعملة في البحث لمصدرها الأصلي، وكذلك الالتزام بعدم النقل الحرفي لأية نصوص من مصادر أخرى دون إسنادها للمصدر أو المرجع الذي أخذت منه.
4. الالتزام بعدم إجراء أية أبحاث قد تضر بالإنسان أو بالبيئة، والالتزام بأخذ موافقة مسبقة من الجامعة (أو من لجنة أخلاقيات البحث إن وجدت) حين إجراء أية أبحاث على الإنسان أو البيئة، والالتزام بأخذ موافقة مسبقة من الجامعة أو المركز البحثي أو المؤسسة التي يعمل فيها الباحث أو من لجنة أخلاقيات البحث العلمي إن وجدت.
5. الالتزام بأخذ موافقة خطية من كل فرد من الأفراد الذين يستخدمون كموضوع للبحث بعد إعلامهم بكل ما يترتب على اشتراكهم من عواقب، وكذلك الالتزام بعدم نشر نتائج البحث في مثل هذه الحالات إلا بشكل تحليل إحصائي يضمن سرية المعلومات الفردية التي جمعت حول هؤلاء الأفراد.

سابعاً ـ حقوق الملكية الفكرية:

1. تلتزم المجلة باحترام حقوق الملكية الفكرية.
2. على الباحثين احترام حقوق الملكية الفكرية.
3. تؤول حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة عند إخطار صاحب البحث بقبول بحثه للنشر، وإذا رغب الباحث/ الباحثين في إعادة نشر البحث فإنه يتوجب الحصول على موافقة خطية من عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعة.
4. لا يجوز نشر أو إعادة نشر البحوث إلا بعد أخذ موافقة خطية من عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي.
5. حق المؤلف في أن ينسب البحث إليه، وذكر اسمه على كل النسخ التي تنتج للجمهور بأي شكل كانت، وفي كل نسخة أو طبعة من المصنف.
6. حق المؤلف في طلب أن تنسب مؤلفاته إليه باسمه الشخصي.

مجلة جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية
المجلد (11) – العدد (31)

المحتويات

الأبحـــــاث:

الترقيم	الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحة
1	أ. نجاح محمد الشرمان د. عمر مصطفى الشواشرة	مستوى التشوهات المعرفية لدى الطالبات اللاجئات السوريات في محافظة إربد	1
2	أ. حنان بنت خلفان الحديدية أ.د. عبد الله بن خميس أمبو سعيدي	واقع تطبيق برنامج جلوب البيئي "The GLOBE Program" في سلطنة عُمان من وجهة نظر الطلبة والمعلمين	13
3	د. محمد خليفة مفلح	درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية لمُستحدثات التكنولوجيا في التعليم في مدارس لواء المزار الشمالي في الأردن	27
4	أ. منار غازي البدارنة أ.د. أحمد عبد المجيد صمادي	مستوى الكفايات الإرشادية وقلق الأداء المتوقع لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات	37
5	د. آمنة حكمت خصاونة	مستوى الشفقة بالذات وعلاقتها بالسعادة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد من وجهات نظرهم	50
6	أ. ريم عبد الرزاق عبد الرزاق	استراتيجية التخيُّل الجزائي في التربية الإسلامية	65
7	أ. علاء محمد الخزاعلة د. مأمون محمد الشناق أ.د. طارق يوسف جوارنة	فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانوا في تحسين التفكير المنتج في الرياضيات	77

مجلة جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية
المجلد (11) – العدد (31)

الترقيم	الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحة
8	أ. طارق محمد جيت أ.د. عبد الكريم محمد جرادات	العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والاتجاهات نحو المدرسة لدى عينة من طلبة المدارس الأساسية في لواء الرمثا في الأردن	89
9	أ. معاذة شحادة العمري د. فواز أيوب المومني	مستوى استخدام السيلفي لدى طلبة جامعة اليرموك	102
10	د. إياد محمد عماوي أ. أحمد إبراهيم السيد	الأسباب المؤدية إلى الغش في الامتحان من وجهة نظر خريجي الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم	117
11	أ. معتصم محمد عبد اللطيف محمد العبد	مستوى الطموح لدى عينة من المطلقات قبل الدخول وعلاقته بالتفاؤل لديهن في محافظة رام الله والبيرة	129
12	أ. زياد أحمد الليمون د. عمر مصطفى الشواشرة	أساليب إدارة الذّات وعلاقتها بقلق البطالة لدى طلبة الجامعة الأردنية المتوقع تخرجهم	142
13	أ. رانيا وليد الجراح د. فواز أيوب المومني	مستوى التّشوهات المعرفيّة لدى طلبة جامعة اليرموك	164
14	د. أسماء فوزي حسن التميمي	إستراتيجيات التعلم المنظّم ذاتياً وعلاقتها بمهارات معالجة المعلومات لدى طلبة الصف الرابع العلمي في مدارس المتميزين	180

Research:

No.	*Research Title*	*Researcher/ Researchers*	*Page No.*
1	*Perceived Social Support and Its Relationship to the Quality of Life Among Patients with Renal Failure in Palestine: An Applied Study in Jenin Governorate*	*Dr. Rihab Aref Al - Sadi*	*1*

مستوى التشوهات المعرفية لدى الطالبات اللاجئات السوريات في محافظة إربد

The Level of Cognitive Distortion Among Syrian Female Refugee' Students in Irbid Governorate

نجاح محمد الشرمان
طالب دكتوراه/ جامعة اليرموك/ الأردن

عمر مصطفى الشواشرة
أستاذ مشارك/ جامعة اليرموك/ الأردن

Najah Mohammed Al - Shorman
Ph.D. student/ Yarmouk University/ Jordan
najah_8280@yahoo.com

Omar Mustafa Alshawashreh
Associated Professor/ Yarmouk University/ Jordan
najah_8280@yahoo.vom

تاريخ الاستلام: 11/ 8/ 2019م، **تاريخ القبول:** 19/ 10/ 2019م.
Received: 11/ 8/ 2019, **Accepted:** 19/ 10/ 2019.
DOI: 10.33977/1182-011-031-001
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى التشوهات المعرفية لدى الطالبات اللاجئات السوريات في محافظة إربد. ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة منهجية مسحية وصفية، وأجريت على عينة قوامها (200) طالبة من اللاجئات السوريات في المدارس الثانوية في محافظة إربد، وطُبق عليهن مقياس التشوهات المعرفية المكون من (30) فقرة في صورته النهائية. أظهر التحليل الإحصائي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثنائي المتعدد واختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، أن مستوى التشوهات المعرفية لدى الطالبات اللاجئات السوريات جاء بمستوى متوسط. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التشوهات المعرفية لدى الطالبات اللاجئات السوريات تبعاً لمتغير الصف، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد التشوهات المعرفية لدى الطالبات اللاجئات السوريات تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي باستثناء بُعدي " الاستنتاج الاعتباطي" و "المقارنات الخطأ".

الكلمات المفتاحية: التشوهات المعرفية، اللاجئات السوريات. الأردن، محافظة إربد

Abstract

The purpose of the study is to investigate the level of cognitive distortion among Syrian female refugee students in Irbid governorate. The study adopted a descriptive survey approach and was applied on a sample that consisted of 200 Syrian female refugee students in the secondary schools at Irbid governorate. The scale of cognitive distortion consisted of 30 items. The analysis of means, standard deviations, ANOVA and Scheffe showed that the level of cognitive distortion among Syrian female refugee students was on an average level. The findings showed that there were no significant statistical differences in the level of cognitive distortion among Syrian female refugee students attributed to the class variable. Furthermore, there were no statistically significant differences in the level of cognitive distortion among Syrian female refugee students attributed to the variable of achievement, except for both arbitrary conclusion and false comparisons.

***Keywords**: Cognitive Distortions, Syrian Refugee Students, Jordan, Irbid Governorate.*

المقدمة والخلفية النظرية:

تُعدّ الصراعات والحروب الأهلية وما ينتج عنها من تشرّد ولجوء قسري من أقسى أشكال العدوان على الإنسان، وكما هو الحال في سائر الحروب والصراعات على مدار التاريخ يتعرض اللاجئون لظروف معيشية صعبة وخبرات نفسية مؤلمة، توقعهم في براثن الضغوط النفسية، والتشوهات المعرفية، وفقدان الأمل بالحياة، أو العيش من أجل هدف ما (الشياب، 2018) .

ويرى المجالي وأبو سمهدانة (2017) أن حالة اللجوء تُسبب للفرد معاناة نفسية كبيرة، وتعرضه للضغوطات والمؤثرات المختلفة الخارجة عن سيطرته، ومدى اختياره وقراره وحجم إرادته، التي غالبًا ما تلقي بثقلها على كاهله، وبالتالي تترك آثارها النفسية غير المتوقعة على حالته النفسية، والعقلية، والسلوكية، والصحية، والبدنية؛ بل والوظيفية المتعلقة بأدائه الفردي داخل الأسرة، وعلى مستوى تحصيله العلمي، وأدائه الحياتي.

وقد بينت العديد من الدراسات أن الأفراد القادمين من دول تخوض صراعات وحروب يعانون في الغالب من اضطرابات ترتبط بالصدمة وما بعد الصدمة، وهذا يوقعهم تحت تصنيف المعرضين لخطر مشكلات الصحة النفسية والعقلية؛ حيث تشتمل هذه المشكلات النفسية على الاكتئاب، والقلق (Kroger, Frantz, Friel & Heinrihs, 2016) والأفكار اللاعقلانية، وفقدان معنى الحياة، إضافة إلى لاضطرابات العضوية والنفسية والاجتماعية الأخرى (Georgiad-ou, Zbidat, Schmitt & Erim, 2018) .

وقد شهدت المنطقة العربية منذ العام (2011) نزاعات سياسية وصراعات عسكرية دائمة، كان أكثرها عنفًا ودموية الصراع السوري، الذي أدى إلى لجوء العديد من المواطنين السوريين إلى بلدان عديدة في العالم ومن بينها الأردن (الشياب، 2018). وتشير تقديرات المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين إلى أنه تم تسجيل أكثر من (1.200) مليون لاجئ في الأردن حتى نهاية عام "2018" (UNECEF, 2019) في حين تشير إحصائيات وزارة التربية والتعليم الأردنية إلى أن هناك (140) ألف طالب وطالبة يدرسون في المدارس الأردنية داخل مخيمات اللجوء أو خارجها.

لقد أدى تدفق اللاجئين السوريين إلى الأردن إلى زيادة حادة وكثيفة في عدد سكان المملكة وصلت إلى (20%) تقريبًا من العدد الكلي للسكان، وجلب هذا العديد من التحديات الاجتماعية والاقتصادية على الدولة، وفرض كثير من مشاعر العزلة وفقدان المستقبل والخوف لدى اللاجئين وعائلاتهم (الشياب، 2018) .

وكنتيجة لكثافة اللجوء إلى الأردن سمحت الدولة للمنظمات الدولية والإقليمية في المساهمة في أعمال إغاثة اللاجئين السوريين، وتقديم التغطية الاقتصادية والخدمات لهم، لكن هذه الخدمات لم تتضمن معالجة المشكلات النفسية التي رافقت اللجوء، حيث أدى إهمال هذا الأمر إلى بروز مشكلات نفسية كبيرة لدى اللاجئين (UNECEF, 2018)) .

ويعاني اللاجئون السوريون في مختلف الدول التي يقيمون بها، العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية، التي تؤثر سلبًا على صحتهم النفسية، وتتسبب لهم في التشوهات المعرفية، وعدم قدرتهم على التكيف النفسي والاجتماعي؛ مما يؤدي إلى نشوء الأفكار اللاعقلانية والخوف من كل شيء يحيط بهم، وبالتالي يصابون بحالة من فقدان معنى الحياة التي يعيشونها (Basheti, Qunaibi & Malas, 2015; Mhaidat & Alharbi, 2016) .

تعود جذور تفسير السلوكات معرفيًا إلى العصر اليوناني،

حيث تبين لسقراط أن المعرفة تقوم على الحوار والنقاش، وأن نهاية الحوار تؤدي بالضرورة إلى المعرفة التي امتلكها الإنسان منذ بداية هذا النوع من الحوار والنقاش. وتقوم بدايات النظرية المعرفية في تفسير السلوكات على أن الأفراد يحملون مفاهيم خطأ عن الأحداث في بيئتهم المحيطة، وأنّ هذه المفاهيم هي أساس حالاتهم الانفعالية، وليس طبيعة الحدث ذاته (إبراهيم، 2008) .

وترى الهويش (2010) أن المعلومات المخزنة في ذاكرة الفرد يشوبها شيء من التشويه والتحريف نتيجة لاستخدام الفرد لإشراطات غير سوية بين الذات، وبين الأحداث والمواقف التي تحدث في حياته. ولأن تلك الإشراطات غير السوية تنعكس في سلوكات الأفراد، فإن استرجاع المعلومات من الذاكرة قصيرة الأمد وطويلة الأمد سوف يكون مشوهًا، خاصة إذا كان في سياق، أو أحداث مشابهة لتلك التي استخدمت في تخزين تلك المعلومات.

أما المحارب (2000) ، فيرى أن التفكير ينظم السلوكات، وأن نتائج تلك السلوكات تصبح الأساس في عمليات التفكير، ولأن هناك تفاعلًا مستمرًا بين التفكير والسلوك، فقد اهتم علم النفس المعرفي في دراسة أنماط التفكير التي يستخدمها الأفراد لتفسير الصعوبات، والأفكار غير السوية التي يحملونها، كما أن إدراك الفرد للبيئة المحيطة وتفسيراته الذاتية للمثيرات الموجودة فيها هو ما يحدد سلوكاته وردود فعله.

ويرى أصحاب النظريات السلوكية المعرفية أن الفرد يشعر بالإحباط والغضب نتيجة لاستخدامه عمليات معالجة معلومات غير سوية كالتشوهات المعرفية في التفكير، مما يؤدي إلى عدم قدرته على التكيف مع المثيرات في البيئة المحيطة به. وتؤدي التشوهات المعرفية التي تطرأ على حياة الفرد إلى جعل الفرد يبرر سلوكاته غير السوية والسلبية لاعتقاده بأنه على صواب (Chiang, Lin & Liu, 2012) .

وتعرف التشوهات المعرفية بأنها "منظومة أفكار خاطئة تظهر لدى الفرد عند إصابته بالضغط النفسي والقلق" (صلاح الدين، 2015: 663) . في حين يعرفها العادلي (2016: 607) بأنها "طرق غير عقلانية وغير منطقية للتفكير، تؤدي في الغالب دوراً في كل من الاستجابات الانفعالية المعاكسة والأفعال التي تؤدي إلى هزيمة الذات".

وتتضمن التشوهات المعرفية مجموعة من المعتقدات غير الطبيعية التي يحملها الفرد حول ذاته وحول كل ما يحيط به، مثل: لوم الذات، والشعور بالعجز، علاوة على الشعور الدائم بوجود خطر يضعف من قدرته المعرفية (Kuru et al., 2017)) .

كما أن التشوهات المعرفية تزيد من مجموعة المعارف المضطربة لدى الفرد المصاب بها، وهي أخطاء في التفكير، وأساليب التفكير غير العقلانية التي تحدث نتيجة الأفكار التي يقتنع بها الفرد مما يسبب له القلق، والاكتئاب، والخوف من الحياة، وبالنهاية فقدان معنى الحياة (Schluter, Kim, Poole, Hodgins, McGrath & Taveres, 2019).

ويشير فانج وتشانج (Fang & Chung, 2019) أن التشوهات المعرفية وما يرتبط بها من أنماط تفكير لا عقلاني تؤثر بشكل سلبي وواضح على الحالة النفسية الداخلية للفرد، وتتسبب له بالاكتئاب النفسي، وبتراجع النظرة للحياة وفقدان الاهتمام بكل ما فيها. وهذا ما أكدته عدة دراسات بأن التشوهات المعرفية الناتجة عن الضغوطات والصدمات تسبب القلق والاكتئاب، والتوتر، والخوف مما هو قادم، وفقدان معنى الحياة لدى الفرد؛ بمعنى أن أعراض اضطرابات الصدمة وما بعدها وحالة الاكتئاب والقلق التي يشعر بها الفرد وتصيبه نتيجة الصدمات وما بعدها تتوسطها التشوهات المعرفية التي تؤثر سلبًا في مختلف جوانب حياته التي يعيشها. (Zeng, Liu & Li, 2015)

النظريات المفسرة للتشوهات المعرفية:

هناك العديد من النظريات التي فسرت التشوهات المعرفية لدى الأفراد، ومن هذه النظريات الآتي:

1. نظرية جورج كيلي: تشير النظرية إلى أن الإنسان كائن عقلاني، صانع لمصيره، وذلك من خلال تكوينات شخصية ينظر من خلالها إلى العالم المحيط به بناءً على ما يحمله من توقعات تحدد اختياره لما يمارسه من سلوكات أو ما يقوم به من أفعال (رمضان، 2000).

وبحسب نظرية كيلي، فإن الفرد لا يتقيد باختياراته خلال مراحل النمو البشري المختلفة. لأن الفرد يعتمد فيما يمارسه من سلوكات على ما يحمله من توقعات معرفية وفكرية كالتوقع والتنبؤ بحدوث أشياء معينة، وأن الفرد يتصرف وفقًا لهذه التوقعات، وهي بمثابة واقع يوجه سلوك الفرد ويحكمه، إضافة إلى اتجاهاته ومعتقداته وما يعانيه من اضطرابات انفعالية، وما يحمله من تنبؤات مشوهة تكون ناتجة عن أخطاء في محتوى الأفكار والمعتقدات الشخصية لدى الفرد (Shook, 2010).

2. نظرية ألبرت إليس: تشير النظرية إلى أن التشوهات المعرفية التي يعاني منها الفرد ما هي إلا نتاج لمجموعة من الأفكار اللاعقلانية لديه، فعدم حصول الفرد على ما يريده من مطالب، ورغبات يسبب له مجموعة من الاضطرابات الانفعالية، بحيث تسيطر عليه فكرة أن كل ما يريده يجب أن يتحقق له (غزال، 2016) .

كما أن الفرد يشعر بقدرة متدنية على ضبط الذات وتحمل الإحباط، والشعور بعدم الثقة بالنفس، وانخفاض القيمة، وعزو أفعاله وسلوكاته الخاطئة إلى الآخرين، وتوجيه اللوم المستمر للذات وللآخرين، مما يؤثر في الحالة الانفعالية والسلوكية له، وإدراكه للأحداث الخارجية، وأن ما يتعرض له الفرد من ضغوط داخلية وخارجية من شأنها أن تؤدي إلى استمرار هذه الأفكار والتشوهات لديه بشكل غير محسوس ولا شعوري (السنيدي، 2013) .

3. نظرية بيك: تشير نظرية بيك أن أساليب الفرد المعرفية في إدراك خبراته خطأ من أخطاء التفكير، وأن التشوهات المعرفية تنتج من الإفراط في عمليات التعميم، وفي تسرع الأفراد نحو وضع النتائج، وفي عدم القدرة على تصفية المعلومات، ومنطقيتها (غزال، 2016)

كما ترى النظرية أن التشوهات المعرفية تعد بمثابة مجموعة من الأفكار المنحرفة التي تظهر عندما يتعرض الشخص إلى مواقف ضاغطة، إذ ترتبط هذه الأفكار اللامنطقية في البناء المعرفي

والشخصي للفرد. وأن هذه التشوهات يمكن إرجاعها إلى ثلاثة عوامل هي: نظرة الفرد السلبية إلى الذات، ونظرته السلبية إلى العالم، ونظرة الفرد السلبية للمستقبل (رمضان، 2000) .

ويرى السنيدي (2013) أن نظرية بيك تتضمن مفاهيم توضح التشوهات المعرفية التي يستخدمها الفرد، وهي:

1. المثلث المعرفي: ويتضمن نظرة الفرد لنفسه، ونظرته التشاؤمية، ونظرة الفرد للمستقبل.

2. الأخطاء المعرفية التي يستخدمها الفرد ويعتقد بصحتها، ويدافع عنها بالرغم من عدم وجود أدلة تثبت صحتها.

3. المخطط المعرفي، لما يحمله الفرد من أفكار انهزامية للذات واتجاهات سلبية.

وبالنظر إلى الأدب التربوي والدراسات ذات الصلة التي تناولت التشوهات المعرفية لدى اللاجئين، يتبين أن اللاجئين من مختلف أنحاء العالم يتعرضون لخبرات وحشية من التعذيب والتهجير القسري، وهذا يتسبب لهم بالاكتئاب والقلق، والخوف من المستقبل، وهذا كله يعرضهم لمشاعر سلبية ناتجه عن تشوه كل ما كان واقعيا، وتصبح أفكارهم غير منطقية وغير واقعية، وفي هذه الحالة يعتنق الفرد افتراضات وتصورات مشوهة كثيرة تنتهي به إلى استنتاجات خاطئة في إدراكه لمواقف وأحداث واضحة (Brisk-man & Goddary, 2014).

كما يعاني اللاجئون معاناة بالغة من الناحيتين الجسدية والنفسية كنتيجة لتعرضهم لتجربة الصراع والدمار والعنف بصورة مباشرة؛ ونتيجة لتركهم بلادهم والانتقال لأماكن أخرى خارج بلادهم، وهذا يتسبب لهم بالانسحاب والعزلة وتبني الأفكار السلبية التي تشوه الواقع لديهم وتدفعهم لاعتناق أفكار لا عقلانية مشوهة (Aot, 2016) .

وفي ذات السياق بينت دراسة ريادة (2018) أنّ الأسر اللاجئة تفقد شبكة الدعم والأمان الاجتماعي التي كانت تستند لها في بيئة المنشأ، وهذا يفقدها الأمن ويدفعها لرؤية الواقع بشكل مشوه وسلبي، حيث يتضمن الخوف والقلق والانسحاب والعزلة وعدم الثقة بالآخرين، وهذه التشوهات كلها تبرز بشكل جلي وواضح لدى الإناث اللاجئات.

وقد تناولت العديد من الدراسات السابقة موضوع التشوهات المعرفية؛ فقد أجرى ماتيسون (Mateson, 2008) دراسة في كندا هدفت إلى التعرف إلى مستوى الضغوط النفسية والتشوهات المعرفية لدى عينة من اللاجئين الصوماليين. اتبعت الدراسة منهجية مسحية من خلال عينة مكونة من (90) لاجئًا ولاجئة استجابوا لمقياس الضغوط النفسية والتشوهات المعرفية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الضغوط النفسية والتشوهات المعرفية لدى اللاجئين مرتفع وبخاصة في الشعور بالعزلة، والانسحاب، وعدم الثقة بالنفس. وبينت النتائج أن الإناث أكثر عرضة للضغوط النفسية والتشوهات أكثر من الذكور.

كما أجرت العصار (2015) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى التشوهات المعرفية ومعنى الحياة لدى المراهقين في قطاع غزة. أجريت على عينة مكونة من (662) طالبًا وطالبة، اختيرت بالطريقة الطبقية المنتظمة. واستخدمت استبانة التشوهات المعرفية واستبانة معنى الحياة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التشوهات المعرفية منخفض بشكل عام، وأن مستوى معنى الحياة مرتفع بشكل عام، كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التشوهات المعرفية تعزى لمتغير الجنس ومرحلة المراهقة.

ما دراسة اكينيمي وأتيلولا وسويانو (Akinyemi, Ati-lola & Soyannwo, 2015) فقد هدفت لتقييم مدى انتشار الأفكار الانتحارية الناتجة عن التفكير الثنائي بسبب التشوه المعرفي بين اللاجئين الأفارقة في أورو – إيجييو بنيجيريا، اتبعت الدراسة منهجية مسحية حيث تكونت عينة الدراسة من (444) لاجئاً و(527) غير لاجئ، أجابوا على مقياس التفكير الثنائي والانتحار. أظهرت النتائج أن انتشار التفكير الانتحاري كان أعلى بكثير بين اللاجئين مقارنة بغير اللاجئين، بسبب ارتفاع التشويه المعرفي لدى اللاجئين، وكان الوضع الاجتماعي ونوعية الحياة أكثر فقراً بين اللاجئين، وكانت نوعية الحياة هي العامل الوحيد المرتبط بشكل مستقل بالأفكار الانتحارية والتشوهات المعرفية الفكرية بين اللاجئين.

وهدفت دراسة مهيدات والحربي (Mhaidat & Alharbi, 2016) إلى تحديد مستويات الاكتئاب والإحساس بعدم الأمان والتشوهات المعرفية لدى عينة من اللاجئين السوريين في الأردن، والكشف عن أثر برنامج إرشادي معرفي في تخفيض التشوهات المعرفية والاكتئاب وعدم الإحساس بالأمن لديهم. تكونت عينة الدراسة من (220) طالبة لاجئة من طالبات الصف السابع وحتى الأول الثانوي في مدينة الزرقاء، أختير منهم (20) طالبة، قُسمن إلى مجموعتين تجريبية، تم التعامل معها من خلال البرنامج الإرشادي المكون من (12) جلسة إرشادية على مدار (6) أسابيع، وضابطة لم تتلق أية تدخل علاجي، طُبق عليهن مقياس الاكتئاب وعدم الأمن ومقياس التشوهات المعرفية. أظهرت نتائج الدراسة أن الطالبات يعانين من مستوى متوسط من الاكتئاب وعدم الإحساس بالأمن، مع ارتفاع التشوهات المعرفية لديهن. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاكتئاب وعدم الإحساس بالأمن والتشوهات المعرفية في القياس البعدي لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

وأجرت بني صخر (2017) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى الأفكار اللاعقلانية والتكيف النفسي لدى الطلبة اللاجئين السوريين في الأردن، والكشف عن طبيعة العلاقة بينهما. تكونت عينة الدراسة من (342) طالبًا وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، واستخدم مقياس الكبيسي (1988) للتكيف النفسي، ومقياس الريحاني (1987) للأفكار اللاعقلانية. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى الطلبة جاء في حدود العقلانية، حيث جاءت فكرة "الإحساس بالعجز تجاه الماضي" في المرتبة الأولى، في حين جاءت فكرة "عدم التسامح تجاه الاحباطات" في المرتبة الأخيرة. وبينت النتائج أن مستوى التكيف لدى الطلبة السوريين منخفض، وكذلك وجود علاقة سلبية بين الأفكار اللاعقلانية وبين التكيف النفسي لديهم. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأفكار اللاعقلانية تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التكيف النفسي لصالح الإناث.

وهدفت دراسة أونوبول وسايار وجول (Unubol, Sayar

& Gul, 2018) الكشف عن العلاقة بين التشوهات المعرفية والاتجاهات غير الوظيفية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية. اختيرت عينة عشوائية بسيطة مكونة من (319) طالبًا وطالبة من المدارس الثانوية الحكومية (176 ذكور، 143 إناث) في منطقة أنطاليا. ولتحقيق هدف الدراسة طُبق مقياس التشوهات المعرفية، ومقياس الأداء غير الوظيفي. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة بين التشوهات المعرفية وبين عدم قدرة الطالب على الأداء وسلبية معتقداته واتجاهاته الحياتية، وبينت النتائج أن الحاجة لإثبات الذات والسعي للكمال لدى الطالب تزيد من تشوهاته المعرفية، وأن عدم توافر الدعم الاجتماعي والنفسي يزيد من التشوهات المعرفية لدى الطالب بغض النظر عن صفه، رغم أنها كانت أعلى لدى الإناث.

وهدفت دراسة زيادة والمومني والمومني (2018) في الأردن التعرف إلى مدى انتشار الأفكار الانتحارية لدى عينة من اللاجئين السورين بالأردن في ضوء بعض المتغيرات، مثل الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (374) لاجئ ولاجئة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الأفكار الانتحارية بعد التحقق من دلالات صدقهما وثباتهما، وباستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ، أظهرت النتائج أن مستوى الأفكار الانتحارية لدى عينة من اللاجئين السوريين في الأردن حصل على متوسط (1.87) بتقدير (متوسط) ، وكذلك أشارت النتائج إلى فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأفكار الانتحارية تعزى لأثر الحالة الاجتماعية، ولصالح فئة (أعزب) ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأفكار الانتحارية تعزى لأثر: الجنس، والعمر، والمستوى التعليمي.

من خلال الدراسات السابقة يلاحظ اهتمامها بالكشف عن التشوهات المعرفية لدى اللاجئين وتقديم الحلول المناسبة، كما يتبين عدم وجود دراسات محلية تتناول التشوهات المعرفية لدى الطالبات اللاجئات السوريات وبخاصة في محافظة إربد. وتأسيسًا على ما سبق، تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى التشوهات المعرفية لدى الطالبات اللاجئات السوريات في محافظة إربد.

مشكلة الدراسة وسؤالاها

جاء الإحساس بمشكلة الدراسة الحالية من واقع عمل الباحثين، أحدهما مدرس في قسم علم النفس الإرشادي والتربوي، والأخرى تعمل مرشدة تربوية في إحدى المدارس الحكومية في محافظة إربد،؛ حيث لاحظت الباحثة وجود هذه المشكلة لدى الطالبات اللاجئات السوريات، والشكوى المتكررة من معظم الطالبات من تراجع روحهن المعنوية، وبروز العديد من الأفكار اللاعقلانية لديهن.

وعلى الرغم من وجود عدة دراسات تناولت الحالة النفسية لدى اللاجئين السوريين في الأردن، مثل دراسات (قريطع وسمور، 2016؛ بني صخر، 2017) إلا أن أيًا منها لم يتناول متغير التشوهات المعرفية؛ لذلك ارتأى الباحثان تناول هذا الموضوع من خلال الكشف عن مستوى التشوهات المعرفية لدى طالبات المرحلة الثانوية من اللاجئات السوريات في محافظة إربد.

وتحديدًا تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة البحثية الآتية:

1. ما مستوى التشوهات المعرفية لدى الطالبات اللاجئات السوريات في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التشوهات المعرفية لدى الطالبات اللاجئات السوريات في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد تعزى لمتغيري الصف، والتحصيل الدراسي؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة في كونها تُطبق على عينة من طالبات المرحلة الثانوية من اللاجئات السوريات، وهي الدراسة الأولى – في حدود اطلاع الباحثين – التي تتناول التشوهات المعرفية لدى هذه الفئة من الطالبات. وتتضح أهمية الدراسة من خلال الأهمية النظرية والتطبيقية.

الأهمية النظرية

توفر الدراسة بيانات حول الصحة النفسية لفئة من اللاجئين السوريين في الأردن، كما تقدم الدراسة مسحًا للأدبيات المتعلقة بالتشوهات المعرفية من خلال المراجع والمصادر العربية والأجنبية. وتشكل الدراسة إضافة إلى الأدب التربوي المتعلق بإرشاد اللاجئين السوريين في الأردن، وتحسين الناحية المتعلقة بتعديل التشوهات المعرفية لدى هذه الفئة من الطالبات.

الأهمية التطبيقية

قد تفيد نتائج الدراسة المرشدين التربويين، والمتخصصين النفسيين، والقائمين على شأن اللاجئين السوريين في الأردن، بما قد يسهم في تقديم برنامج إرشادي يعمل على تعديل التشوهات المعرفية لدى الطالبات. وقد تفتح الدراسة المجال أمام باحثين آخرين لدراسة الموضوع، وتقديم البرامج الإرشادية المناسبة لتحسين الحالة النفسية للطالبات اللاجئات في الأردن.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

◄ **التشوهات المعرفية**: مجموعة الأفكار الخطأ والمعتقدات السلبية التي تؤثر على تصورات الفرد ومعرفته بالحقيقة، وهي تشتمل على التفكير الثنائي، والتعميم الزائد، والتفكير الكارثي، والتهوين، والتجريد الانتقائي، والتفسيرات الشخصية، وهي تظهر في أثناء الضغط النفسي أو في أثناء المواقف الضاغطة، والتي تؤدي بدورها إلى استنتاجات خاطئة في إدراك المواقف الواضحة (Usen, Eneh & Udom, 2017: 23). وتُعرف إجرائيًّا بالدرجة التي تحصل عليها المستجيبة على مقياس التشوهات المعرفية المستخدم في الدراسة الحالية.

◄ **اللاجئون السوريون**: هم المواطنون السوريون الذي يعيشون في المجتمعات المضيفة – كالأردن – خارج مخيمات اللاجئين السوريين والذين دخلوا المملكة كلاجئين بعد تاريخ 15 آذار عام 2015م (وزارة التخطيط والتعاون الدولي، 2017) . ويعرف اللاجئون السوريون في هذه الدراسة إجرائيًا: بأنهن جميع الطالبات اللاجئات السوريات من الفئة العمرية (16 – 18) سنة ويدرسن في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالة على عينة من الطالبات اللاجئات السوريات في الصفوف (العاشر، والحادي عشر، والثاني عشر) ، الملتحقات في المدارس الثانوية في محافظة إربد للعام الدراسي 2018/ 2019م.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطالبات اللاجئات السوريات في الصفوف (العاشر، والحادي عشر، والثاني عشر) ، الملتحقات في المدارس الحكومية في محافظة إربد في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018/ 2019م، البالغ عددهن (1056) طالبة، حسب سجلات مديرية تربية إربد الأولى.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (200) طالبة، اخترن بالطريقة المتيسرة من الصف العاشر، والحادي عشر، والثاني عشر، وكان السبب في اختيارهن أنهن من السوريات اللاجئات في المدارس الحكومية، جدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
الصف	العاشر	100	50.0
	الحادي عشر	50	25.0
	الثاني عشر	50	25.0
التحصيل الدراسي	من 50 – 70	37	18.5
	من 71 – 85	107	53.5
	من 86 – 99	56	28.0
المجموع		200	100.0

أداة الدراسة

مقياس التشوهات المعرفية: حيث طُور مقياس التشوهات المعرفية من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية (العصار، 2015؛ صلاح الدين، 2015؛ العادلي، 2016) ، وتكون المقياس بصورته الأولية من (30) فقرة موزعة على خمسة أبعاد، هي: التفكير الثنائي، والاستنتاج الاعتباطي، ولوم الذات والآخرين، والمقارنات الخطأ، والتعميم الزائد، متبوعة بتدريج خماسي يتراوح بين درجة عالية جداً إلى درجة منخفضة جداً.

- **صدق المقياس**

للتأكد من صدق مقياس التشوهات المعرفية في قياس ما صمم من أجله، استخدم الباحثان مؤشرين للتحقق من صدق المقياس:

- **صدق المحتوى**

قام الباحثان بعرض المقياس بصورته الأولية المكون من (30) فقرة، على (10) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي، والتربية الخاصة، والقياس والتقويم؛ للحكم على صلاحية الفقرات ودقتها ووضوحها، ودرجة انتماء كل فقرة للبعد الذي وردت فيه في المقياس، واعتمد على إجماع (80%) من المحكمين لقبول الفقرة، وخلصت نتائج التحكيم إلى إعادة صياغة بعض الفقرات. وبقي المقياس بصورته النهائية مكونا من (30) فقرة، موزعة على الأبعاد الخمسة السابقة.

- **صدق البناء**

بغرض استخراج مؤشرات صدق البناء لجميع فقرات مقياس الدراسة، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبة، من خارج عينة الدراسة، حيث أُخذ بعين الاعتبار، معياران لقبول الفقرات: معامل الارتباط (0.20) فأكثر، والدلالة الإحصائية للارتباط، وحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه، والمقياس ككل، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه والمقياس الكلي

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة
1	.60 (**)	.49 (**)	11	.62 (**)	.44 (*)	21	.81 (**)	.55 (**)
2	.57 (**)	.63 (**)	12	.47 (**)	.53 (**)	22	.83 (**)	.56 (**)
3	.62 (**)	.38 (*)	13	.76 (**)	.70 (**)	23	.84 (**)	.68 (**)
4	.67 (**)	.45 (*)	14	.66 (**)	.53 (**)	24	.86 (**)	.76 (**)
5	.56 (**)	.48 (**)	15	.64 (**)	.54 (**)	25	.79 (**)	.48 (**)
6	.52 (**)	.45 (*)	16	.76 (**)	.55 (**)	26	.67 (**)	.53 (**)
7	.54 (**)	.44 (*)	17	.75 (**)	.62 (**)	27	.54 (**)	.38 (*)

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة
8	.50 (**)	.51 (**)	18	.81 (**)	.49 (**)	28	.75 (**)	.51 (**)
9	.81 (**)	.61 (**)	19	.66 (**)	.47 (**)	29	.61 (**)	.57 (**)
10	.50 (**)	.51 (**)	20	.80 (**)	.71 (**)	30	.73 (**)	.56 (**)

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha < 0.05$

يظهر من الجدول (2) أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة من الفقرات والبعد الذي تنتمي إليه والمقياس الكلي كانت دالة إحصائياً، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات، والمقياس الكلي ما بين (0.38 – 0.76) ، في حين تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد بين (0.47 – 0.86) ، وهي مقبولة لأغراض تطبيق الدراسة الحالية.

- **ثبات المقياس**

لأغراض التحقق من ثبات المقياس، قام الباحثان بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبة، من خارج عينة الدراسة، وأعيد تطبيق المقياس على العينة ذاتها بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وحسب ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Re - Test) من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Person - R) بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني "ثبات الاستقرار"؛ إذ بلغ (0.91) للمقياس الكلي، كما حُسب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Alpha Cronpach) ؛ إذ بلغ معامل الثبات (0.88) للمقياس الكلي. والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

معاملات ثبات مقياس التشوهات المعرفية وأبعاده

البعد	ثبات الاستقرار	الاتساق الداخلي
التفكير الثنائي	.86	.71
الاستنتاج الاعتباطي	.88	.73
لوم الذات والآخرين	.91	.81
المقارنات الخطأ	.89	.84
التعميم الزائد	.88	.75
الدرجة الكلية	0	.88

يظهر من الجدول (3) أن معاملات كرونباخ ألفا لأبعاد المقياس تراوحت بين (0.71 – 0.84) ، وبلغ معامل كرونباخ ألفا للمقياس الكلي(0.88)، في حين تراوحت معاملات ثبات الاستقرار لأبعاد المقياس ما بين (0.86 – 0.91) ، وبلغ معامل ثبات الاستقرار للمقياس الكلي (0.91) ، وهي مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس

تكون المقياس بصورته النهائية من (30) فقرة بسلم إجابه خماسي يأخذ الأوزان الآتية: عالية جداً (5) درجات، وعالية (4) درجات، ومتوسطة (3) درجات، ومنخفضة درجتان، ومنخفضة جداً وتأخذ درجة واحدة، وبذلك تتراوح درجة المفحوصين على المقياس بين (30 – 150) درجة. **وقد اُعتمد التدريج الآتي للحكم على درجة تقدير المتوسط الحسابي:**

- متوسط حسابي (2.33 فأقل) مستوى منخفض.
- متوسط حسابي (2.34 – 3.67) مستوى متوسط.
- متوسط حسابي (3.68 فأعلى) مستوى مرتفع.

عرض نتائج الدراسة

◄ السؤال الأول: **ما مستوى التشوهات المعرفية لدى الطالبات اللاجئات السوريات في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد؟**

للإجابة عن السؤال الأول، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التشوهات المعرفية لدى الطالبات اللاجئات السوريات، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التشوهات المعرفية وأبعادها لدى الطالبات اللاجئات السوريات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	5	التعميم الزائد	2.91	.851	متوسط
2	3	لوم الذات والآخرين	2.70	.870	متوسط
3	2	الاستنتاج الاعتباطي	2.64	.635	متوسط
4	1	التفكير الثنائي	2.47	.745	متوسط
5	4	المقارنات الخطأ	2.17	.850	منخفض
		الدرجة الكلية	2.58	.593	متوسط

يُظهر الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لأبعاد التشوهات المعرفية لدى الطالبات اللاجئات السوريات تراوحت ما بين (2.17 – 2.91) ، بعد التعميم الزائد في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.91) وبمستوى "متوسط"، بينما جاء بعد "المقارنات الخطأ" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.17) وبمستوى "منخفض"، وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للتشوهات المعرفية (2.58) وبمستوى "متوسط".

◄ السؤال الثاني: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التشوهات المعرفية لدى الطالبات اللاجئات السوريات تعزى لمتغيري الصف والتحصيل الدراسي؟**

للإجابة عن السؤال الثاني، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التشوهات المعرفية لدى الطالبات اللاجئات السوريات، وفقاً لمتغيري: الصف، والتحصيل الدراسي، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التشوهات المعرفية لدى الطالبات اللاجئات السوريات وفقاً لمتغيري الصف والتحصيل الدراسي

			التفكير الثنائي	الاستنتاج الاعتباطي	لوم الذات والآخرين	المقارنات الخطأ	التعميم الزائد	الدرجة الكلية
الصف	العاشر	س	2.52	2.65	2.75	2.28	2.98	2.64
		ع	.744	.631	.911	.883	.933	.620
	الحادي عشر	س	2.52	2.63	2.61	2.17	2.83	2.55
		ع	.685	.619	.830	.813	.705	.560
	الثاني عشر	س	2.32	2.61	2.70	1.96	2.84	2.49
		ع	.796	.671	.834	.792	.815	.566
التحصيل الدراسي	من 50 – 70	س	2.59	2.80	2.76	2.45	2.94	2.71
		ع	.826	.706	.990	.772	1.015	.698
	من 71 – 85	س	2.40	2.66	2.72	2.19	2.91	2.58
		ع	.648	.594	.814	.796	.790	.513
	من 86 – 99	س	2.51	2.48	2.63	1.97	2.86	2.49
		ع	.854	.642	.902	.953	.860	.654

يبين الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التشوهات المعرفية بسبب اختلاف فئات متغيري: الصف، والتحصيل الدراسي. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم تحليل التباين الثنائي المتعدد على الأبعاد كما هو موضح في الجدول (6) ، وتحليل التباين الثنائي المتعدد كما هو موضح في الجدول (7)

جدول (6) :

تحليل التباين الثنائي المتعدد المتغيرات لأثر الصف والتحصيل الدراسي في أبعاد التشوهات المعرفية

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الصف	التفكير الثنائي	1.290	2	.645	1.165	.314
ويلكس=948.	الاستنتاج الاعتباطي	.121	2	.061	.152	.859
ح=418.	لوم الذات والآخرين	.829	2	.414	.541	.583
	المقارنات الخطأ	3.681	2	1.841	2.661	.072
	التعميم الزائد	1.096	2	.548	.748	.475
التحصيل	التفكير الثنائي	.994	2	.497	.897	.409
الدراسي	الاستنتاج الاعتباطي	2.460	2	1.230	3.082	.048
ويلكس=902.	لوم الذات والآخرين	.617	2	.309	.403	.669
ح=031.	المقارنات الخطأ	5.467	2	2.733	3.951	.021
	التعميم الزائد	.266	2	.133	.182	.834
الخطأ	التفكير الثنائي	107.960	195	.554		
	الاستنتاج الاعتباطي	77.818	195	.399		
	لوم الذات والآخرين	149.460	195	.766		
	المقارنات الخطأ	134.908	195	.692		
	التعميم الزائد	142.831	195	.732		
الكلي	التفكير الثنائي	110.355	199			

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	الاستنتاج الاعتباطي	80.338	199			
	لوم الذات والآخرين	150.747	199			
	المقارنات الخطأ	143.824	199			
	التعميم الزائد	144.084	199			

يتضح من الجدول (6) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر الصف في جميع الأبعاد.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر التحصيل الدراسي في جميع الأبعاد باستثناء بُعدي «الاستنتاج الاعتباطي، والمقارنات الخطأ». ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية، استخدمت المقارنات البعدية بطريقة شفيه، كما هو مبين في جدول (8) .

جدول (7) :

تحليل التباين الثنائي المتعدد المتغيرات لأثر الصف والتحصيل الدراسي على مستوى التشوهات المعرفية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الصف	.834	2	.417	1.195	.305
التحصيل الدراسي	1.121	2	.561	1.606	.203
الخطأ	68.078	195	.349		
الكلي	69.971	199			

يتبين من الجدول (7) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر الصف، حيث بلغت قيمة ف (1.195) وبدلالة إحصائية بلغت (0.305)

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر التحصيل الدراسي، حيث بلغت قيمة ف (1.606) ، وبدلالة إحصائية بلغت (0.203)

جدول (8) :

المقارنات البعدية بطريقة شفية لأثر التحصيل الدراسي على التشوهات المعرفية لدى الطالبات اللاجئات السوريات

		المتوسط الحسابي	من 50 – 70	من 71 – 85	من 86 – 99
الاستنتاج الاعتباطي	من 50 – 70	2.80			
	من 71 – 85	2.66	.140		
	من 86 – 99	2.48	.32 (-)	.180	
المقارنات الخطأ	من 50 – 70	2.45			
	من 71 – 85	2.19	.270		
	من 86 – 99	1.97	.48 (-)	.220	

* دالة عند مستوى الدلالة (α <0.05)

يتبين من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين فئة التحصيل من (50 – 70) وبين من (86 – 99) وجاءت الفروق لصالح من (50 – 70) في بُعدي «الاستنتاج الاعتباط، والمقارنات الخطأ».

مناقشة نتائج الدراسة

◄ **مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول**: بينت نتائج السؤال الأول أن المتوسطات الحسابية لأبعاد التشوهات المعرفية لدى الطالبات اللاجئات السوريات تراوحت بين المنخفض والمتوسط، حيث جاء بعد التعميم الزائد في المرتبة الأولى، بينما جاء بعد «المقارنات الخطأ» في المرتبة الأخيرة. ولعل السبب في ذلك يعود إلى الخبرات المؤلمة التي مرت بها الطالبات السوريات خلال رحلة النزوح من سوريا إلى الأردن، وما تخلله من صعاب في عملية التكيف في البلد المضيف، علاوة على أن فقدان الطالبات لمنازلهن وبعض أفراد أسرتهن، والانتقال لبيئة جديدة غير معروفة لديهن مع عدم وجود صديقات سبب لهن الكثير من مشاعر الخوف والعزلة، وبث في نفوسهن الإحباط والعجز وبخاصة في ظل عدم وجود حل قريب للازمة التي تعيشها بلدهن

كما أن الطالبات السوريات اللاجئات مررن قبل لجوئهن في الأردن بفترة عصيبة من فقدان البيت والمدرسة والأصدقاء والأقارب بعد أن كن يعشن في بيئة آمنة، وهذا تركهن عرضة للعديد من التشوهات والأفكار اللاعقلانية التي غيرت نظرتهن وموازين الحياة لديهن من الدفء والأمان إلى البعد وعدم الاطمئنان. إضافة إلى انتشار قصص التعذيب النفسي والجسدي وخاصة للفتيات المراهقات من مثل هذا السن.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مهيدات والحربي (Mhaidat & Alharbi, 2016) التي بينت أن اللاجئين السوريين في الأردن يعانون من مستويات من التشوهات المعرفية تراوحت بين المتوسط والمرتفع، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة بني صخر (2017) التي بينت أن الإحساس بالعجز تجاه

الماضي كانت من أهم الأفكار العقلانية التي سببت التشوهات المعرفية لدى اللاجئات السوريات. وقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية عن نتيجة دراسة العصار (2015) التي بينت أن التشوهات المعرفية لدى المراهقين في قطاع غزة جاءت منخفضة، وربما يعود سبب الاختلاف هنا لاختلاف طبيعية عينتي الدراستين.

◄ **مناقشة نتائج السؤال الثاني**: بينت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر الصف في جميع الأبعاد. ويمكن تفسير ذلك إلى أن المستوى الصفي لدى الطلبة يكون فيه جميع الطلبة يتأثرون بنفس المستوى من التشوهات المعرفية لتشابه ظروف البيئة الاجتماعية والثقافية بين الطلبة

كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين فئة التحصيل من (50 – 70) وبين من (86 – 99) وجاءت الفروق لصالح الفئة من (50 – 70) في بُعدي «الاستنتاج الاعتباط، والمقارنات الخطأ». ويمكن تفسير هذه النتيجة باعتبار أن الطالبات اللواتي لديهن تحصيل دون المتوسط (50 – 70) لديهن تشوهات معرفية أعلى من أقرانهن من ذوات التحصيل العالي، وقد يعود هذا إلى التمايز الفردي بين الطالبات وأسلوب التنشئة الاجتماعية، وثقافة الأهل التي تؤدي دورًا كبيرًا في التشوهات المعرفية بين الطلبة، هذا إضافة إلى أن الأسرة اللاجئة تتعرض للكثير من الضغوط والمشكلات النفسية؛ لذلك فالأسر الأعلى تعرضًا لهذه الضغوط والتي لا تجد من يساعدها في مواجهتها، تعكس هذه الضغوط في ممارسات التنشئة الاجتماعية، وطريقة توعية بناتهم حول كيفية التعامل مع مشكلاتهن اليومية، وبالتالي تكون ثقتهن بأنفسهن أقل وبالتالي يتدنى تحصيلهن العلمي بسبب قناعتهن بعدم وجود أفق واضح لمستقبلهن وضعف دور الأسرة في توعيتهن، وهذا كله يرفع لديهن التشوه المعرفي ويقلل من جدهن واجتهادهن العلمي. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أونوبول وسايار وجول (Unubol, Sayar & Gul, 2018) ، التي بينت وجود علاقة ارتباطية دالة بين التشوهات المعرفية وبين عدم قدرة الطالب على الأداء وسلبية معتقداته واتجاهاته الحياتية، وبينت النتائج أن الحاجة لإثبات الذات والسعي للكمال لدى الطالب تزيد من تشوهاته المعرفية، وأن عدم توافر الدعم الاجتماعي والنفسي يزيد من التشوهات المعرفية لدى الطالب بغض النظر عن صفه، رغم أنها كانت أعلى لدى الإناث. وفي هذا السياق، أكدت العصار (2015) وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية في التشوهات المعرفية تعزى لمتغير الجنس ومرحلة المراهقة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يوصي الباحثان بما يلي:

1. تحسين جوانب الخدمات الإرشادية المقدمة للاجئين السوريين في الأردن من خلال تدريب المرشدين والمرشدات على برامج التعامل مع اللاجئين السوريين في ضوء الخبرات العربية والعالمية.

2. تحصين الطالبات اللاجئات السوريات من التشوهات المعرفية، بحيث تُقدم برامج لإحداث الإدراك السليم لجميع جوانب المعرفة في المدرسة ومن خلال التنشئة السليمة من جميع العاملين مع الطلبة وذويهم.

3. إجراء دراسة على الطالبات اللاجئات السوريات باستخدام المنهج النوعي من خلال المقابلات الفردية ومراقبة السلوك داخل المدرسة للتعرف أكثر على التشوهات المعرفية لديهن وتقديم الحلول المناسبة.

4. إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول انتشار القلق والاكتئاب والرغبة في الانتحار لدى اللاجئين السوريين وبخاصة فئة الطالبات لوضع التوصيات والمقترحات العملية لمواجهتها.

المصادر والمراجع العربية:

- إبراهيم، زيزي. (2008) . العلاج المعرفي للاكتئاب. القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.
- بني صخر، شذى. (2017) . الأفكار العقلانية واللاعقلانية وعلاقتها بالتكيف النفسي لدى الطلبة اللاجئين السوريين في محافظة إربد. (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- رمضان، عبد الرحمن. (2000) . الصحة النفسية. القاهرة: دار الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.
- ريادة، أحمد. (2018) . مستوى الرضا عن الحياة الأسرية والرضا الذاتي لدى عينة من اللاجئين السوريين بالأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، غزة، 2 (6) : 72 – 90.
- السنيدي، خالد. (2013) . التشوهات المعرفية وعلاقتها بسمة الانبساط والانطواء لدى متعاطي المخدرات والمتعافين. (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.
- الشياب، أحمد. (2018) . اللاجئون السوريون في الأردن: الواقع وآفاق المستقبل. مجلة العلوم القانونية والسياسية، جامعة حلوان، 8 (4) : 277. – 30
- صلاح الدين، لمياء. (2015) . مقياس التشوهات المعرفية لدى الشباب الجامعي. مجلة الإرشاد النفسي، مصر، 41 (3) : 651. – 682
- العادلي، راهبة. (2016) . التشوهات المعرفية لدى طلبة المرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، 95 (4) : 585. – 612
- العصار، إسلام. (2015) . التشوهات المعرفية وعلاقتها بمعنى الحياة لدى المراهقين في قطاع غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- غزال، عبد الفتاح. (2016) . دراسات في علم النفس الإكلينيكي والمشكلات السلوكية. القاهرة: دار طيبة للنشر والتوزيع.
- قريطع، فراس وسمور، قاسم. (2016) . الاكتئاب لدى اللاجئين السوريين في مخيم الزعتري في ضوء بعض المتغيرات وفاعلية برنامج إرشادي في خفض مستواه. مجلة دراسات: العلوم التربوية، 43 (3) : 2045. – 2066
- المجالي، علاء وأبو سمهدانة، منصور. (2017) . واقع الصدمة النفسية واضطراب ما بعد الصدمة لدى عينة من اللاجئين السوريين في الأردن. مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، 25 (4) : 300 – 321.
- المحارب، ناصر. (2000) . العلاج الاستعرافي السلوكي. الرياض: مطبعة

الحميضي للنشر والتوزيع.

- الهويش، ريما. (2010) . الأحكام التلقائية عن الذات والعدوان والعدوانية لدى عينة من النساء المعنفات وغير المعنفات بمحافظة جدة. (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- وزارة التخطيط والتعاون الدولي. (2017) . اللاجئون في الشرق الأوسط والأمن الإنساني. عمان: منشورات وزارة التخطيط والتعاون الدولي.
- زيادة، أحمد والمومني، محمد والمومني، عادل. (2018) . مستوى الأفكار الانتحارية لدى عينة من اللاجئين السوريين بالأردن في ضوء بعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، غزة، 2 (2) : 109 – 128.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Adly, R (2016) . Cognitive distortions among middle school students. Journal of the College of Basic Education, Mustansiriya University, 95 (4) : .585 - 612.*
- *Al - Sunaidi, K. (2013) . Cognitive distorations and their relationship to the feature of extroversion and introversion in drug users and recovering. Unpublished Master Thesis, Naif University for Security Sciences, Riyadh, Saudi Arabia.*
- *Assar, I. (2015) . Cognitive distortions and their relationship to the meaning of life among adolescents in the Gaza Strip. Unpublished Master Thesis Islamic University, Gaza, Palestine.*
- *Bani Shaker, Z. (2017) . Rational and Irrational Thoughts and its Relationship to Psychological Adjustment among Syrian Refugee Students in Irbid governorate. Master thesis, Muta'a University.. Kerak. Jordan.*
- *Ghazal, A. (2016) . Studies in clinical psychology and behavioral problems. Cairo: Dar Taibah for Publishing and Distribution.*
- *Ibrahim. Z. (2008) . Cognitive Therapy of Depression. Cairo: Ghareeb Publishers.*
- *Majali, A., and Abu Samhadana, M. (2017) . The reality of psychological trauma and PTSD among a sample of Syrian refugees in Jordan. Journal of Educational Sciences, Cairo University, 25 (4) : 300 - 321.*
- *Mohareb, N. (2000) . Behavioral cognitive therapy. Riyadh: Al - Humaidhi Printing Press.*
- *Qurait, F., and Sammour, Q. (2016) . Depression among Syrian refugees in Zaatari camp in light of some variables and the effectiveness of a pilot program in reducing its level. Journal of Studies: Educational Sciences, 43 (3) : .2045 - 2066*
- *Ramdan, A. (2000) . Psychological Health. Cairo: Dar Al - kutub Publishers.*
- *Riyadeh, A. (2018) . Level of Family Life Satisfaction among Syrian Refugee Students in Jordan. Educational and Psychological Sciences Journal,Gaza, 2 (6) , 72 - 97.*
- *Saladin, L (2015) . A measure of cognitive distortions in university youth. Journal of Psychological Counseling, Egypt, 41 (3) : 651 - - 682*
- *Sheyab, A. (2018) . Syrian Refugees in Jordan: Reality and Future Prospects. Journal of Legal and Political Sciences, Helwan University, 8 (4) : 277 - 30*
- *The Ministry of Planning and International Cooperation. (2017) . Refugees in the Middle East and Human Security. Amman: Publications of the Ministry of Planning and International Cooperation.*
- *Whoish, R. (2010) . Automatic judgments about self - aggression and aggression among a sample of abused and non - abused women in Jeddah. Unpublished Master Thesis, Umm Al - Qura University, Mecca, Saudi Arabia.*
- *Ziada, A., and Momani, M and Momani, A. (2018) . The level of suicidal thoughts among a sample of Syrian refugees in Jordan in light of some variables. Journal of Educational and Psychological Sciences, Gaza, 2 (2) : 109 - 128.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Akinyemi, O., Atilola, O. & Soyannwo, T. (2015) . Suicidal ideation: Are refugees more at risk compared to host population? Findings from a preliminary assessment in a refugee community in Nigeria. Asian Journal of Psychiatry, 18 (2) : 81–85*
- *Aot, E. (2016) . Suicidal ideation and mental health of Bhutanese refugees in the United States. Journal of Immigrant Minority Health, 18 (1) : 828–835*
- *Basheti, I., Qunaibi, E., & Malas, R. (2015) . Psychological Impact of Life as Refugees: A Pilot Study on a Syrian Camp in Jordan. Tropical Journal of Pharmaceutical Research, 14 (9) : 1695 - 1701*
- *Briskman, L., and Goddard, C. (2014) . Australia Traffics and abuses Asylum seeker children. The comment age, 4 (2) , 37 - 56.*
- *Chiang, Y., Lin, S., & Liu, E. (2012) . The Effects of Online Discussion Forum Aggressive Messages and cognitive Distortion on Users' Negative Affect and Aggression. Turkish Online Journal of Educational Technology, 11 (2) : 238 - 245.*
- *Fang, S., & Chung, M. (2019) . The Impact of Past Trauma on Psychological Distress among Chinese Students: The roles of Cognitive Distortion and Alexithymia. Psychiatry Research, 27 (1) : 136–143.*
- *Georgiadou, E., Zbidat, A., Schmitt G., & Erim, Y (2018) . Prevalence of Mental Distress Among Syrian Refugees With Residence Permission in Germany: A Registry - Based Study. Front. Psychiatry Journal, 9 (3) : 393 - 405.*
- *Kroger. C., Frantz I., Friel P., & Heinrichs. N. (2016) . Posttraumatic Stress and Depressive Symptoms amongst Asylum Seekers. Medical Psychology Journal, 66 (4) : 377–384.*
- *Kuru, E., Safak, I., Ozdemir, R., Tulak, K., Ozdel, N., Ozkula, S., & Orsel, B. (2017) . Cognitive Distortions in Patients with Social Anxiety Disorder: Comparison of a Clinical Group and Healthy Controls. European Journal of Psychiatry, 1 (1) : 1 - 9.*
- *Mateson, K. (2008) . Relations between Trauma Experiences and Psychological, Physical and Neuroendocrine Distortion functioning among Somali refugees: Mediating role of coping with acculturation stressors. Journal of Immigrant and Minority Health, 10 (4) : 291–304.*
- *Mhaidat, F., & Alharbi, H. (2016) . The Impact of Correcting Cognitive Distortions In Reducing Depression and the Sense of Insecurity Among A Sample of Female Refugee Adolescents. Contemporary Issues in Education Research, 9 (4) : 159 - 166.*
- *Schluter, H., Kim, H., Poole, D., Hodgins, D., McGrath, K., & Taveres, H. (2019) . Gambling - related Cognitive Distortions Mediate the Relationship \between Depression and Disordered Gambling Severity. Addictive Behaviors, 90 (2) : 318–323*
- *Shook, C. (2010) . The Relationship between Cognitive Distortions and depression. Journal of Psychology, 1 (1) : 132 - 167.*
- *UNECEF. (2019) . Assessment of Syrian Refugee Children in Host Communities in Jordan. Retrieved on 16/ 1/ 2019 from:*

https:// www.unicef.org/ jordan/

- *Unubol, H., Sayar, G., & Gul, E. (2018) . Examination of the Relationship Between Adolescents' Social Anxiety, Cognitions and Attitudes. Journal of Cognitive Behavioral Psychotherapy and Research, 7 (2) : 53 - 61.*
- *Usen, S., Eneh, G., & Udom,, I. (2017) . Cognitive Distortion as Predictor of In - school Adolescents' Depressive Symptoms and Academic Performance in South - South, Nigeria. Journal of Education and Practice, 7 (17) : 22 - 27.*
- *Zeng, W., Liu, S., & Li, Y. (2015) . The relationship between Childhood Psychological Maltreatment and Trait Depression: A chain Mediating Effect of Rumination and posttraumatic Cognitive Changes. China Journal of Clinical Psychology, 23 (4) : 665–669.*

واقع تطبيق برنامج جلوب البيئي «The GLOBE Program» في سلطنة عُمان من وجهة نظر الطلبة والمعلمين

The Reality of Implementing the «GLOBE Program» in the Sultanate of Oman from the Students and Teachers' Point of View

حنان بنت خلفان الحديدية
معلمة أحياء/ وزارة التربية والتعليم/ سلطنة عمان

عبد الله بن خميس أمبوسعيدي
أستاذ دكتور/ جامعة السلطان قابوس/ سلطنة عمان

Hanan Khlfan Al - Hadeede
Biology teacher/ Ministry of Education/ Sultanate of Oman
hananalhdi@gmail.com

Abdullah Khamis Ambusaidi
Professor/ Sultan Qaboos University/ Sultanate of Oman/ Director of the Humanitarian Research Center
Ambusaidi40@hotmail.com

تاريخ الاستلام: 15/ 3/ 2019م، **تاريخ القبول:** 19/ 1/ 2020م.
Received: 15/ 3/ 2019, **Accepted:** 19/ 1/ 2020.
DOI: 10.33977/1182-011-031-002
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

الملخص:

هدفت هذه الدراسة تعرّف واقع تطبيق برنامج جلوب في سلطنة عمان من وجهة نظر الطلبة والمعلمين المشاركين في البرنامج، والتعرف إلى مدى اختلاف وجهات نظر كل فئة في العينة حسب النوع الاجتماعي لها. تكونت عينة الدراسة من (155) طالبًا وطالبةً من المدارس المشاركة بالبرنامج من خمس محافظات هي: مسقط والداخلية والظاهرة ومحافظتا شمال الباطنة وجنوبها. أما عينة المعلمين فكانت (35) معلماً ومعلمة من المعلمين المشاركين في البرنامج من هذه المحافظات. وللإجابة عن أسئلة الدراسة، أعدت أداة الدراسة التي تمثلت في استبانتين إحداهما للطلبة والأخرى للمعلمين، وحسب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ. كما فسرت نتائج الاستبانتين بمقابلات مركزة لطلبة ومعلمين.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم أهداف برنامج جلوب قد تحققت من وجهة نظر كل من الطلبة والمعلمين، وأن إجراءات تنفيذ البرنامج تعد مناسبة لديهم. كما أشارت النتائج باكتساب العينة السلوك الإيجابي نحو البيئة من وجهة نظرهم. وتبين من النتائج وجود بعض الصعوبات لدى بعض المشاركين من الطلبة والمعلمين. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين وجهات نظر كل من الطلبة والمعلمين حول واقع تطبيق البرنامج بشكل عام حسب النوع الاجتماعي، مما يؤكد أن البرنامج يطبق بنفس النظام لدى الجميع ذكوراً وإناثاً.

وفي ضوء النتائج، توصي الدراسة بالتدريب المستمر للطلبة والمعلمين المشاركين بالبرنامج، كما توصي الدراسة بضرورة التكامل بين برنامج جلوب البيئي ومناهج العلوم خاصة فيما يتعلق بالتربية البيئية. واقترحت الدراسة إجراء دراسة مقارنة بين الطلبة المشاركين وغير المشاركين حول امتلاك عمليات العلم ومهارات الاستقصاء العلمي.

الكلمات المفتاحية: واقع تطبيق البرنامج، برنامج جلوب البيئي (The Globe Program) ، الطلبة، المعلمين.

Abstract:

This current study sought to investigate the reality of applying GLOBE program in the Sultanate of Oman from the perspective of students and teachers. The sample consisted of 155 students from Muscat, al - Dakhiliyah, al - Dahra and South/ North al - Batinh Governorates, as well as 35 teachers from the same regions in Oman.

To achieve the study's aim, two questionnaires were designed, one for the students and the other for the teachers. The reliability of the students› questionnaire was 0.74 whereas the reliability of teachers' questionnaire was 0.98. Interviews were also conducted to interpret the results of the questionnaires.

The findings revealed that most of GLOBE program goals were achieved from the perspective of students and teachers. Accordingly, from their point of view, the program implementation procedures were appropriate for them. However, a number of difficulties were highlighted such as, inefficient implementation of the protocols, weak internet service and equipment damage. The study also showed that there were no statically significant differences at a=0.05 in the reality of applying the program from the students point of view due to gender. In addition, the study showed there were no statically significant differences at a=0.05 in the reality of applying the program from the teachers point of view due to gender.

Accordingly, the study recommended the need for integrating the GLOBE program within the science curriculum, in addition to the need for constant trainings for GLOBE teachers and students. It also proposed conducting studies to investigate the impact of the program on acquiring scientific investigation and knowledge skills among students.

Key words: *The Globe Program, Application of the Program, Students, Teachers.*

المقدمة:

يجمع برنامج جلوب البيئي «The GLOBE Program» الذي انطلق في يوم الأرض من عام 1995م، بين الطلبة والمعلمين والعلماء بهدف زيادة الفهم العلمي لكوكب الأرض، وتحسين تحصيل الطلبة في العلوم والرياضيات، وتعزيز الوعي البيئي لدى الأفراد في جميع أنحاء العالم (Wigbels, 2004) . ويضم البرنامج حاليا أكثر من 59000 معلمًا مشاركًا من أكثر من 25000 مدرسة حول العالم، من 112 دولة مشاركة. وهو مدعوم دوليا من قبل الإدارة الوطنية للملاحة الجوية والفضاء (National Aeronautics and Space Administration) (NASA) ، ومؤسسة العلوم الوطنية (National Science Foundation)) (NSF ، والإدارة الوطنية للمحيطات والغلاف الجوي (National Oceanic and Atmospheric Administration) (NOAA في الولايات المتحدة الأمريكية (Flores, 2017 & Cincera & Maskova, 2011) .

وكلمة "GLOBE" كلمة مركبة من أوائل حروف كلمات جملة (Global Learning and Observation to Benefit the Environment) ، بمعنى: "التعلم والملاحظة العالمية لإفادة البيئة" (الخطبا، 2005، Herron & Robertson, 2013, Cincera & Maskova, 2011). وقد عرفته هايدين (Hayden, 2018, P.49) بأنه «برنامج عالمي عملي يشمل المراحل الابتدائية والثانوية والبرامج التعليمية الأخرى». وجاء تعريفه في دراسة أخرى بأنه «برنامج دولي للتعليم العلمي والبيئي أطلقته في الأصل الولايات المتحدة» (Smoľáková, Švajda, Korómy & Činčera, 2016, P.9509) .

يشمل برنامج جلوب بروتوكولات متعددة مقسمة إلى خمسة مجالات وهي: الغلاف الجوي، وبرتوكول الماء (الهيدرولوجيا) ، وبرتوكول التربة، والغطاء الأرضي، وبرتوكول نظام الأرض

(الفينولوجيا) (Herron & Robertson, 2013) . ويوضح الجدول (1) أنواع البرتوكولات وهدف كل منها كما جاء في دراسة ذندبيرجير ووارنر وانجس ونيلز (Landenberger, Warner, En-sign & Nellis, 2006) .

الجدول (1)

أنواع البرتوكولات وهدف كل منها:

نوع البرتوكول	الهدف منه
الجو	تحديد خصائص الغلاف الجوي والتغيرات المناخية كتغيرات درجات الحرارة ومعدلات الرطوبة.
الماء	فهم الدورة الهيدرولوجية للماء وقياس مدى جودة ونقاوة المصادر المائية المختلفة.
التربة	فهم خصائص التربة وأنواعها ووظائفها في النظام البيئي.
الغطاء الأرضي	فهم التباين في طبقات الغطاء الأرضي والقدرة على تحديد أنواعه وكذلك رسم خرائط له.
نظام الأرض	فهم طبيعة الترابط لعمليات الأرض والقدرة على وصف طبيعة الاتصال بين مكونات النظام الأرضي

ويرى سملكوفا وآخرون (Smoľáková et al, 2016) أن الفكرة الأساسية من البرنامج هي تكوين مجتمع عالمي من العلماء والطلبة والمعلمين والمواطنين يعملون معًا لفهم أفضل لبيئة الأرض وللحفاظ عليها وتطويرها من خلال بحوث بيئية، ومن خلال هذه الرؤية فإن البرنامج يشجع الطلبة والمعلمين على الانخراط في الأبحاث المبنية على الاستقصاء عن بيئاتهم المحلية ومشاركة النتائج عبر موقع البرنامج مع البقية حول العالم (www.globe.gov) . وقد صنف كنسيرا ومسكوفا (Cincer & Maskova, 2011) أهداف برنامج جلوب إلى مستويين رئيسين من الأهداف، أحدهما علمي والآخر تربوي. ففي الجانب التربوي والذي أشارت إليه كذلك دراسة لاندبيرجير وآخرين ودراسة مينز Landenberger, Warner, (Ensign & Nellis, 2006, Means, 1998) ، يطمح برنامج جلوب إلى تحقيق الآتي:

- تطوير مهارات البحث لدى الطلبة في العلوم الطبيعية والبيئية.
- مساعدة الطلبة في تحقيق نتائج مرتفعة في مادتي العلوم والرياضيات.
- تعزيز الحساسية والمعرفة البيئية للطلبة.

أما في الجانب العلمي فإن برنامج جلوب يسعى إلى:

- مساعدة العلماء في أبحاثهم البيئية.
- يؤثر إيجابا على اتجاهات الطلبة نحو العلوم ويؤهلهم لاختيار مهنة علمية في المستقبل.

وتتلخص مهمة البرنامج في تعزيز تدريس العلوم، ومحو الأمية البيئية، وتعزيز الاكتشاف العلمي (www.globe.gov) . وإذا كانت تلك هي الأهداف العامة أو الأساسية لبرنامج جلوب فإن هناك أهدافا خاصة يتم تنفيذها على مدى خطط خمسية وكان آخرها الخطة الخمسية (2012 – 2017) . ويتم تجزئة أهداف الخطة الخمسية على خمسة مجالات وهي: المجال التعليمي، والمجال العلمي، والمجال الدولي، والمجال التكنولوجي ومجال التواصل والتمويل (The GLOBE Implementation Office, 2014) .

وقد انضمت سلطنة عمان إلى برنامج جلوب في 8 ديسمبر عام 2009 م؛ متمثلةً في وزارة التربية والتعليم، وذلك بالتوقيع على مذكرة تفاهم حول التعاون البيئي لبرنامج جلوب في مسقط. وبدأ تطبيق البرنامج فعليًا في مدارس السلطنة في العام الدراسي 2011/ 2012م، حيث شمل التطبيق ست مدارس فقط من مدارس الحلقة الثانية في ثلاث محافظات تعليمية. بعدها بدأ التوسع إلى أن شمل جميع المحافظات التعليمية في العام الدراسي 2013/ 2014م وبلغ عدد المدارس المنظمة لجلوب في ذلك العام 30 مدرسةً. ثم ارتفع عدد المدارس المطبقة للبرنامج في عام 2016/ 2017 ليصل إلى50 مدرسةً.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن ما تمر به البيئة حاليا من تغيرات متسارعة أثرت عليها وعلى الإنسان الذي يعيش فيها؛ حتّمت عليه أن يسعى لحمايتها والتخفيف من مشاكلها. وقد بذلت حكومات الدول وخصوصا الجهات التربوية الجهود الواضحة للقيام بهذه المهمة، فضمّنت المناهج الدراسية المعارف والقيم البيئية التي تحث الطالب على الاهتمام ببيئته والحفاظ عليها. كذلك بينت الدراسات أهمية غرس مفهوم التنمية المستدامة في نفوس الطلبة إلى جانب غرس القيم البيئية لديهم، وذلك لضمان بقاء جميع الكائنات بأمان على هذه لاالأرض وضمان بقاء الموارد الطبيعية للأجيال القادمة (Am-busaidi & Al Washahi, 2016) . إلا أن الواقع أثبت عدم جدوى هذه الطريقة وحدها في إحداث التغيير المطلوب، حيث لوحظ وجود فجوة بين ما تم تعلمه عن البيئة والممارسة الطبيعية تجاه البيئة (Ambusaidi, Boyes, Stanisstreet & Taylor, 2012) . وهنا بدأ التوجه لتعميق التربية البيئية في نفوس الطلبة بشكل أكبر من خلال المشاريع والبرامج البيئية. وقد بينت العديد من الأبحاث والدراسات في السنوات الأخيرة فعالية البرامج البيئية في زيادة الوعي البيئي لدى الطلبة وتوجيههم لحل المشاكل البيئية داخل أسوار المدرسة وخارجها (Flores, 2017, Smoľáková, Švajda, Korómy & Činčera, 2016, Simsekli, 2015 & Cincera & Maskova, 2011) .

كذلك حثت العديد من المنظمات الدولية والإقليمية كمنظمة الصحة العالمية وغيرها على ضرورة بدء هذه البرامج مبكرًا؛ لزيادة الوعي البيئي للأطفال والاتجاهات نحو البيئة (برعي، 2006) . وهذا ما تم لمسه من برنامج "جلوب البيئي" حيث بينت دراسة روجاس وآخرين (Rojas, Zuniga, lourdes & Ugalde, 2015) أن برنامج "جلوب البيئي" قد عزز من دافعية الطلبة لتعلم العلوم البيئية وزادت ثقتهم في العلوم العامة. إن تقييم هذا البرنامج عالميًا يعد أمرا صعبا؛ لاتساع نطاقه وتعدد أوجه تنفيذه في البلدان المنضمة إليه (Geary & Willias, 2010) . ورغم أهمية هذا البرنامج إلا أنه لم يحظَ بالاهتمام اللازم والتقويم من قبل الجهات المختصة في سلطنة عمان بشكل خاص والدول العربية بشكل عام –على حد علم الباحثَين – حيث حصلا على دراسات قليلة تقويمية للبرنامج (Cincera & Maskova, 2011, Geary & Willias, 2010 & Man-fready, 2000) ، وكلها كانت أجنبية. مما أدى إلى طرح سؤال وجيه:

هل يسير برنامج "جلوب" في السلطنة وفق الأهداف التي يرمي لتحقيقها؟

وفي ضوء ما تقدم تتضح مشكلة الدراسة، والمتمثلة في الحاجة للوقوف على واقع تطبيق البرنامج وذلك من وجهة نظر الطلبة والمعلمين لكونهم الممارسين الحقيقيين في البرنامج، وهذا ينسجم مع ما دعا إليه مؤتمر الأمم المتحدة المعني بالبيئة والتنمية والذي عقد في عام 1992م. حيث دعا للاهتمام بالبرامج البيئية في التعليم، كذلك دعا إلى ضرورة التقويم اللازم لهذه البرامج (عودة والسعدني، 2011) . وبسبب ندرة الدراسات التي قيَّمت البرنامج في سلطنة عمان والعالم العربي، من حيث الاهتمام بوجهات نظر المشاركين فيه، فقد كان هذا دافعاً للباحثين للقيام بهذه الدراسة، وعليه، تتبلور مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما واقع تطبيق برنامج "جلوب" من وجهة نظر الطلبة والمعلمين المشاركين في البرنامج في سلطنة عمان؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α <0.05) بين وجهات نظر الطلبة في واقع تطبيق برنامج جلوب تبعًا للنوع الاجتماعي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α <0.05) بين وجهات نظر المعلمين في واقع تطبيق برنامج جلوب تبعًا للنوع الاجتماعي؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف إلى واقع تطبيق برنامج «جلوب البيئي» في سلطنة عمان من وجهة نظر الطلبة والمعلمين المشاركين في البرنامج.
- التعرف إلى مدى اختلاف وجهات نظر (الطلبة والمعلمين) في واقع تطبيق البرنامج باختلاف النوع الاجتماعي لهم في سلطنة عمان.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

- تسليط الضوء على برنامج «جلوب البيئي» من حيث ماهيته وأهدافه بالتالي جذب المهتمين بالقضايا البيئية إليه.
- التعرف على جوانب القوة والضعف في آلية تنفيذ "جلوب البيئي" بالتالي تحسين آلية التنفيذ مما يخفف العقبات التي قد تعترضه إن وجدت.
- يمكن أن تشكل رافدا للمختصين بتصميم المناهج خاصة فيما يتعلق بالموضوعات البيئية منها.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: فحص واقع تطبيق برنامج «جلوب البيئي» من وجهة نظر الطلبة والمعلمين في سلطنة عمان
- الحدود الزمانية: العام الدراسي 2017/ 2018م.
- الحدود المكانية: المدارس المشاركة في برنامج جلوب البيئي من محافظات السلطنة.
- الحدود البشرية: الطلبة المشاركون في برنامج جلوب البيئي من محافظات: مسقط، والداخلية، وجنوب الباطنة، وشمال الباطنة، والظاهرة، والمعلمون المشاركون من جميع المدارس في سلطنة عمان.

مصطلحات الدراسة:

◄ **البرتوكول**: والجمع برتوكولات، وتعني مسودة أصلية تصاغ على أساسها معاهدة أو اتفاقية، وثائق ومحاضر الاتفاقات (https:// www.almaany.com) .

◄ **برنامج جلوب البيئي** (The Globe Program): كلمة "GLOBE" مركبة من أوائل كلمات جملة "Global Learning and Observation to Benefit the Environment" بمعنى التعلم والملاحظة العالمي لإفادة البيئة" (الخطبا، 2005) .

الدراسات السابقة:

توصل الباحثان إلى عددٍ من الدراسات التي استقصت أثر برنامج جلوب على اكتساب الطلبة بعض المهارات والخبرات واكتساب فوائد تربوية أخرى، مثل دراسة سلمنكوفا وسافجدا وكورني وكنسيرا (Smoľáková, Švajda, Korómy & Činčera, 2016) التي هدفت لمعرفة أثر برنامج (GLOBE) على اكتساب مهارات الاستقصاء العلمي لدى الطلبة، حيث أجريت هذه الدراسة على ثلاث مجموعات من الطلبة التشيكيين والسلوفاكيين جميعهم من الصف الثامن، مثّل المجموعة الأولى الطلبة المشاركون في جلوب من جمهورية التشيك وكان عددهم (92) طالبا وطالبة، والمجموعة الثانية طلبة غير مشاركين من نفس الدولة وبلغت عينتهم (72) طالبا وطالبة، والمجموعة الثالثة طلبة سلوفاكيون غير مشاركين وكان عددهم (135) طالباً وطالبة، وحللت الكفاءة الاستقصائية إلى عدد من المتغيرات وهي: مهارات الاستقصاء وفهمهم لإجراءات العمل العلمي، وفهمهم لمبادئ العمل العلمي، واهتمامهم بالعلوم. وأوضحت النتائج عدم وجود فروق بين الطلبة غير المشاركين سواء كانوا من التشيك أم من السلوفاك، إلا أنه وجدت فروق لصالح الإناث في مجموعة التشيك في متغير الاهتمام بالعلوم. وقد أوضحت النتائج وجود فروق بين الطلبة المشاركين وغير المشاركين بشكل عام لصالح مجموعة جلوب؛ حيث حققوا درجات مرتفعة في معظم متغيرات الكفاءة الاستقصائية؛ مما يثبت دور برنامج جلوب في تنمية مهارات الاستقصاء العلمي لديهم.

وفي دراسة لاندبيرجير وآخرين (Landenberger, Warner, Ensign, & Nellis, 2006) تم توضيح طريقة جديدة لاستخدام برتوكولات جلوب في منهج علوم الأرض للصف الثاني عشر، حيث ربط بين برتوكول الغطاء الأرضي وبرتوكول الهيدرولوجي (المائي) وذلك باستخدام تكنولوجيا البيانات المستشعرة عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية الـ (GIS) لدراسة المستنقعات المائية. كذلك تم استخدام عمليات التفكير المكاني والجغرافيا المكانية لمساعدة الطلبة على تطوير فهمهم للعلاقة بين الغطاء المائي والأرضي. وقد تبين من خلال الدراسة أهمية عمليات التفكير المكاني لاكتساب الطلبة فهمًا أفضل لنظام الأرض، وقد تبين أهمية

استخدام تكنولوجيا الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية الـ (GIS) ، حيث مكنت هذه الأدوات من فهم أفضل لعلوم الأرض المعاصرة، وساعدت على فهم العلاقة بين الغطاءين الأرضي المائي للمنطقة المدروسة، ولمواضيع مختلفة من تغيرات النظام البيئي العالمي كتأثيرات التغيرات الطبيعية والبشرية على المناخ الجوي والغطاء الأرضي والتغيرات الاجتماعية التي نشأت عن التغيرات السابقة وانتشار الأمراض. وقد تم استخدام هذه الأدوات جنبًا إلى جنب مع الأنشطة اليدوية في الميدان حيث قام الطلبة فيما يخص أنشطة برتوكول الغطاء الأرضي باستخدام صور يدوية وخرائط يوفرها لهم برنامج جلوب؛ لوضع تصنيفات آلية باستخدام برنامج (MultiSpace software) لتوليد مجموعة من الخرائط لغطاء الأرض، وفيما يخص أنشطة الغلاف المائي فقد حدد الطلبة بدايةً موقعهم باستخدام نظام تحديد المواقع العالمي عبر الأقمار الصناعية الـ (GIS)، ومن ثم قاموا بفحص عينات مختلفة من المياه على طول المجرى المائي لتحديد جودتها ونوعها. وتم إدخال هذه البيانات لموقع برنامج جلوب ليطلع عليها العلماء، وكذلك قارن الطلبة بين نتائجهم على الأرض عن طريق الرحلات الميدانية ونتائجهم على سطح المكتب من خلال استكشاف الصور الجوية أو الفضائية باستخدام تقنيات استشعار البيانات عن بعد، وتقنية نظم المعلومات الجغرافية الـ GIS، ومن هنا بدأ الطلبة في رؤية العلاقات بين البيانات الميدانية ونوع الغطاء الأرضي الرقمي مما ساعدهم على فهم بعض العمليات الأساسية والتفاعلات التي تعمل داخل مستجمعات المياه. أيضا تم الربط بين الغطاء الأرضي والمائي عن طريق أسلوب "السبب والنتيجة"، فعلى سبيل المثال الاستخدام البشري لأرضٍ معينة، وتأثير ذلك الاستخدام على نوعية المياه الموجودة ونقاوتها على طول المجرى المائي، حيث يصبح الطلبة أمام تحدٍ وهو اكتشاف العملية التي تسببت في تغير جودة المياه. إن استخدام هذه الأدوات يعد أمرا ممتعا للطلبة ويحفزهم على الاستقصاء العلمي لمكونات النظام الأرضي وفهم العلاقة بينها، وقد ساعدت هذه الدراسة الطلبة على اكتساب وجهات نظر جديدة حول العالم من حولهم، وتطوير مهاراتهم التقنية التي تسمح لهم بتوسيع آفاقهم في كثير من الاتجاهات. وكان من شأن هذه الدراسة أن ترفع من معدل الحس البيئي لدى الطلبة الذي سيصبحون يوما ما ملاكًا للقرار في بيئاتهم.

وفي دراسة أخرى أجراها كل من روبسترون وهيرون (Herron & Robertson, 2013)، عرضت كيفية استخدام بروتوكولات GLOBE وبرامجها في دورة اللغة الإنجليزية الجامعية "الكتابة في العلوم" للمرشحين للتخصصات العلمية وغير العلمية وفي دورة ميدانية على مستوى الدراسات العليا للمعلمين أثناء الخدمة، وقد ركزت الدورة على برتوكول الغطاء الأرضي، حيث كانت من مهام الطلبة المشاركين جمع بيانات الغطاء الأرضي وتحديد الكتلة الحيوية بالاقتران مع سلسلة من مهام الكتابة، كذلك طُلب منهم إنشاء ملف انجاز يتضمن اقتراحا بحثيًا ومقال بحثي أولي وعرض ورقة ملصق (بوستر) . وقد مكن ملف الإنجاز الطلبة المشاركين من تقديم البيانات التي تم جمعها باستخدام بروتوكولات جلوب التي قاست الكتلة الحيوية ومحيط الأشجار وارتفاع الأشجار والغطاء الأرضي، كذلك سمحت هذه المهام للطلبة بربط عملهم بالبحوث المنجزة في النظم البيئية في جميع أنحاء العالم، خاصة ما يتعلق منها بتركيز الكربون، والتنوع البيولوجي، وتأثير الحرق المنظم على النظم البيئية. وقد أظهر المشاركون في الدراسة معرفة متزايدة بالبيئة والتاريخ الطبيعي للكائنات الحية المختلفة، والوعي بالموارد البيئية. وكشفت دراسة أجريت في الصيف التالي أن المعلمين المشاركين بالدورة يثمنون الدورة ورأوا أن تجاربهم ساعدتهم على أن يصبحوا معلمين أكثر فعالية. وقد أجرى ستة من المعلمين الثمانية المشاركين أنشطة ميدانية مع طلابهم، ولكنهم أبلغوا عن وجود تحديات كبيرة مرتبطة بالجهد المبذول، كذلك مكّن برنامج جلوب طلبة اللغة الإنجليزية من الجمع بين مهارة الكتابة العلمية والقراءة في العلوم، وكذلك الربط بين المواضيع العلمية والقضايا الاجتماعية السياسية.

كذلك أوضحت دراسة أجراها فلوريس (Flores, 2017) أن برنامج (GLOBE) يوفر فرصة مهمة لربط التعليم بالمعلومات البيئية، فمن خلال هذا البرنامج يتعلم الطلبة من بيئتهم بطريقة تجريبية ويولدون معلومات وبيانات تساعد على اتخاذ القرار من أجل تعايش أفضل ونوعية حياة في بيئتهم. وقد توصل الباحث لهذه النتيجة بعد دراسة وصفية مقارنة بين بيانات إحدى مدارس GLOBE الثانوية وبيانات دائرة الأرصاد الجوية والهيدرولوجيا للوطنية في بيرو (National Meteorology and Hydrology Ser-vice of Peru) وذلك للتحقق من بيانات مدارس جلوب (GLOBE وصحتها حيث عُدَّ تقرير مدارس جلوب لعام 2016 وتقرير بيانات الدائرة لنفس العام أداتي الدراسة. وقد قارنت الدراسة متوسط درجات الحرارة الصغرى ودرجات الحرارة الكبرى ومستوى الرطوبة بين الجهتين. ولوحظ من خلال المقارنات وجود فروق بين الجهتين تعادل (0,21 Cº) بين متوسط الدرجات الكبرى للحرارة، وفروق تعادل (0,22 Cº)) بين متوسط الدرجات الصغرى للحرارة، وفروق بقيمة (11.01%) في قياس مستوى الرطوبة بين الجهتين. وأشارت نتائج الدراسة أن بيانات مدارس جلوب موثقة لإجراء البحوث ومعرفة التغير المناخي الموجود في هذه السنوات، وقد تم تقييم البيانات التي تم الحصول عليها من المدرسة الثانوية (María Parado de Bellido del Rímac) ومقارنة تلك البيانات مع بيانات دائرة الأرصاد الجوية والهيدرولوجيا الوطنية، وتم التوصل لهذه النتيجة والتي تعد نقطة قوة لبيانات طلبة جلوب، رغم تحقق طلبة جلوب في المدرسة الثانوية من تلك البيانات فقط خلال أيام المدرسة والتي هي من يوم الاثنين إلى يوم الجمعة بينما تتحقق دائرة الأرصاد الجوية والهيدرولوجيا الوطنية من هذه البيانات كل يوم.

وفي دراسة أخرى عرضت نتائج تقييم برنامج جلوب في الجمهورية التشيكية (Cincera & Maskova, 2011) ، والتي استهدفت دراسة أثر تنفيذ البرنامج على اكتساب الطلبة لمهارات البحث العلمي، وذلك باستخدام أداة اختبار المهارات البحثية لـ (Penuel et al., 2006) . واشتملت عينة الدراسة على أربعمائة وستة وستين طالبًا في سن الثالثة عشرة من (28) مدرسةً من المدارس المشاركة في البرنامج بما يعادل نسبة (32%) من المدارس المشاركة في جمهورية التشيك. وقد أظهر التقييم وجود بعض المشكلات تصاحب تنفيذ البرنامج في تلك المدارس. فغالبية الطلبة عادة ما يقومون فقط بجمع البيانات والكتابة في أوراق عمل خاصة للبرنامج، ويهملون الأنشطة الأخرى مثل تحليل ومقارنة

البيانات التي تم جمعها أو تخطيط أنشطة جلوب، ورغم كون تطوير مهارات البحث لدى الطلبة من الأهداف الرئيسة للبرنامج، إلا أنه لم يكن للبرنامج تأثير ملموس على هذا الجانب لدى الطلبة، أيضا تبين من نتائج هذه الدراسة، وقد عزا الباحث سبب هذه النتيجة لمحددات هذه الدراسة كمثل صغر عينة الدراسة من المدارس حيث مثلت فقط نسبة (32%) من المدارس المشاركة في الجمهورية، واختلاف آليات تنفيذ أنشطة البرنامج بين هذه المدارس، ولأن مهارات البحث غير مدرجة بشكل صريح في الدستور التعليمي للمناهج التشيكية، وهو ما يُعتقد حسب رأي الباحث أنه سبب صراعًا بين ما يريد البرنامج وما تحتاجه المدارس، ولكن قد يتم حل هذا الصراع من خلال الطبعة الجديدة من التعليم والذي يجري إعداده. وحتى يتم تطويره فقد اقترحت الدراسة تغيير آلية تنفيذ البرنامج في جمهورية التشيك، وأوصت كذلك بآليات تطوير وتقييم أخرى للبرنامج في الجمهورية من ضمنها إجراء دراسات نوعية وعقد ورش تدريب إضافية لمعلمي جلوب لتحقيق أهداف برنامج جلوب وفق أنشطة محددة وموصوفة جيدا للمعلمين.

مما سبق يتضح أن لبرنامج جلوب البيئي تأثيرا إيجابيا على الطلبة المشاركين فيه، وله فوائد تربوية متعددة مثل اكتساب الطلبة لمهارات الاستقصاء ومهارات البحث. كما أن الدراسات السابقة أكدت أهمية تقويم البرنامج من أجل الوقوف على نقاط القوة والضعف فيه، ولذا جاءت هذه الدراسة تستقصي واقع تطبيقه في مدارس السلطنة من أجل تعرف الجوانب التي يجب تعزيزها فيه، وتلك التي تحتاج إلى تطوير وتحسين.

منهج البحث:

اتبع الباحثان المنهج المختلط الذي يجمع بين البيانات الكمية من خلال الاستبانات، والنوعي من خلال المقابلات، حيث تم تصميم استبانة للكشف عن وجهة نظر الطلبة المشاركين في برنامج جلوب البيئي والمعلمين المشرفين عليهم في مدارسهم. وقد شملت الاستبانات (155) طالباً وطالبة؛ إلا أنه استثنيت 12 استبانة في المجال الرابع من الاستبانة لعدم كتابة الطلبة أية معلومات فيها ليصبح عدد العينة فيها (137) فقط. واختير هذا المنهج لمناسبته لطبيعة الدراسة؛ حيث يهدف إلى جمع المعلومات والبيانات وتصنيفها وتنظيمها والتعبير عنها كما وكيفا؛ بهدف تقصي واقع تطبيق برنامج جلوب البيئي في سلطنة عمان. كذلك صيغت أسئلة للمقابلات التي أجريت لعينة من الطلبة والمعلمين المشاركين في البرنامج.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات المشرفين على البرنامج في المدارس المشاركة في جميع محافظات سلطنة عمان والبالغ عددهم خمسون معلما ومعلمة، وكذلك الطلبة المشاركين في البرنامج من مدارس محافظات السلطنة والذين تقدر أعدادهم بحوالي (750) طالباً وطالبة (الحارثية، مقابلة، 1مارس، 2018) . أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بأسلوب المعاينة (العينة الميسرة)؛ حيث تكونت من (155) طالباً وطالبة من مدارس الحلقة الثانية (الصفوف من 5 – 10) التي انضمت للبرنامج قبل عام 2016م من محافظات مسقط والداخلية وجنوب الباطنة وشمال الباطنة والظاهرة. أما عينة المعلمين فقد مثلت المجتمع، حيث تم التواصل مع جميع المعلمين التابعين للبرنامج والبالغ عددهم (50) معلماً ومعلمة، بطريقة إلكترونية عن طريق الاستبانات الإلكترونية. واسترجعت (47) استبانة فقط، وتشكل (94%) من الاستبانات الموزعة وتم استثناء أول (12) استبانة تلقاها الباحثان، والتي عُدّت عينة استطلاعية لاختبار الثبات، وحللت النتائج على الـ (35) استبانة الباقية.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة فقد عمد الباحثان إلى استخدام الاستبانة، والمقابلة كأداتين لجمع البيانات.

1. الاستبانة: قام الباحثان بإعداد الاستبانة وتطويرها بالاستعانة بالأدبيات ذات الصلة، خاصة ما يتعلق منها بتقويم البرامج وتقصي واقع تطبيقها. وعموما فقد تكونت استبانتا الطلبة والمعلمين من جزأين هما: المقدمة والمعلومات الشخصية، ثم عبارات الاستبانة البالغ عددها (27) عبارة في استبانة الطلبة، و (44) عبارة في استبانة المعلمين. وقد توزعت العبارات على أربعة محاور وهي: تصميم البرنامج وتنفيذه (8 عبارات في استبانة الطلبة و (18 عبارة في استبانة المعلمين) ، والأثر من البرنامج (15 عبارة في استبانة الطلبة و19المعلمين) ، وصعوبات التنفيذ (4عبارات في استبانة الطلبة و7 للمعلمين) ، ومقترحات التطوير الذي يتضمن أربع أسئلة مفتوحة. وظهرت الاستبانتان في تدريج خماسي الأبعاد حسب مقياس ليكرت في خمس درجات للموافقة على العبارات هي: (5 – كبيرة جدا، 4 – كبيرة، 3 – متوسطة، 2 – قليلة، 1 – قليلة جدًا) . وفيما يخص المحور الرابع فقد تم تفريغ استجابات العينة وتصنيفها في مواضيع متشابهة ومحددة وتم حساب تكرار إجابات المستجيبين في كل موضوع، ونسبة طرحها من قبلهم، وتم تلخيصها في جدولين تكراريين عن موضوعين هما: مقترحات لحل صعوبات تنفيذ البرنامج، وحول موضوع مقترحات لتطوير تنفيذ برنامج جلوب في المدارس العمانية. وقد وجد الباحثان عددا من أفراد عينة الطلبة من لم يجيبوا على أسئلة المحور الرابع (الأسئلة المفتوحة) ، لذا استثنى الباحثان هؤلاء من حساب التكرارات فأصبح العدد الكلي للمستجيبين من الطلبة (137) فقط.

وللتحقق من صدق الاستبانتين، جرى التحقق من الصدق الظاهري لهما من خلال عرضهما على 7 محكمين من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم والقياس والتقويم ومنفذي برنامج جلوب ومشرفيهم. وقد تم تعديل ما اقترحه المحكمون في الاستبانتين خاصة فيما يتعلق بصياغة بعض العبارات، وتصنيفها إلى محاورها. أما ثبات الأداتين فقد تم التحقق منه باستخدام ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ حيث بلغ المعامل (0.74) لاستبانة الطلبة و (0.98) لاستبانة المعلمين.

2. المقابلة: أما أداة المقابلة فقد تم إعدادها وصياغة أسئلتها المفتوحة بناءً على نتائج الاستبانات حيث تم اشتقاق أسئلة المقابلة من نتائج الاستبانة بهدف تفسير بعض تلك النتائج. وقد تم التحقق من صدقها بعرضها على عدد 5 من المحكمين

ممن حكموا الاستبانات قبل ذلك. وتم تنفيذ نوعين من المقابلات: فردية وبؤرية. واستهدفت المقابلات اثنين من معلمي جلوب (معلم ومعلمة) و (20) طالباً وطالبة ينفذون برنامج جلوب من قبل هؤلاء المعلمين، بواقع (10) طلاب و (10) طالبات؛ حيث كانت المقابلة فردية للمعلمين وبؤرية للطلبة. وقد اختير هذين المعلمين بطريقة قصدية، لأنهما ينتميان إلى المدارس الرائدة في برنامج جلوب، وقد تضمنت مقابلة الطلبة والمعلمين ثلاثة أسئلة مفتوحة حول نتائج الاستبانات في محور تصميم البرنامج ومحور صعوبات التنفيذ وكذلك حول خطوات البحث العلمي المتبعة.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

◄ للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: "**ما واقع تطبيق برنامج "جلوب" من وجهة نظر الطلبة والمعلمين المشاركين في البرنامج في سلطنة عمان؟**" قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة، وللمحاور في استبانتي الطلبة والمعلمين، ويوضح الجدول (2) المقارنة بين متوسط استجابات الطلبة والمعلمين والانحرافات المعيارية في المحاور الثلاثة الأولى.

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور الاستبانة للطلبة والمعلمين

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير الموافقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير الموافقة
	الطلبة			المعلمون		
تصميم البرنامج وتنفيذه	4.04	.48	كبيرة	3.93	.58	كبيرة
الأثر من البرنامج	4.05	.53	كبيرة	4.09	.47	كبيرة
صعوبات تنفيذ البرنامج	2.62	.98	متوسطة	3.28	.50	متوسطة

يتضح من الجدول (2) أن مقدار الموافقة على المحاور جاء بالترتيب نفسه عند الطلبة والمعلمين، حيث إن المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة الطلبة والمعلمين على محور الأثر من البرنامج جاءت بالمرتبة الأولى حيث بلغت المتوسطات الحسابية لهذا المحور بشكل عام (4.05) عند الطلبة وبلغت عند المعلمين (4.09)، وهذا يعني مستوى موافقة كبيرة لهذا المحور، ومن ثم جاء محور "تصميم البرنامج وتنفيذه" بالمرتبة الثانية حيث بلغ متوسطة لدى الطلبة (4.04) وبلغ المتوسط لدى المعلمين (3.93)، وكلا المتوسطين يعبران عن مستوى موافقة كبيرة لهذا المحور، وكان أقل مستوى موافقة لدى كل من الطلبة والمعلمين على محور الصعوبات حيث بلغ لديهم تباعاً (2.62) و (3.28)، وهو ما يعادل درجة صعوبة متوسطة لدى كل من الطلبة والمعلمين. وهذا يدل على أن نتائج المتوسطات الحسابية كانت بشكل عام في صالح البرنامج وتضيف نقاط قوة للبرنامج من وجهة نظر الطلبة والمعلمين. وسوف نتعرض لمناقشة نتائج كل محور على حدة فيما يلي:

النتائج المتعلقة بمحور «تصميم البرنامج وتنفيذه»:

يلاحظ من الجدول (2) أن محور "تصميم البرنامج وتنفيذه" قد احتل المرتبة الثانية من بين المحاور وتعبر درجتا المتوسط الحسابي للطلبة والمعلمين في هذا المحور عن مستوى موافقة كبيرة، ومن خلال النظر في عبارات هذا المحور فإنه يمكن ملاحظة أن أغلبها يحمل الطابع الإيجابي للبرنامج، خاصة فيما يتعلق بأهداف البرنامج ومدى ارتباطها بأنشطته مما يعني أنها تمثل نقاط قوة للبرنامج، ويوضح الجدول (3) أعلى ثلاث عبارات للمحور الأول "تصميم البرنامج وتنفيذه" وأدناها من حيث درجة الموافقة مع الطلبة وذلك من أصل تسع عبارات للمحور.

الجدول (3)

أعلى ثلاث عبارات في محور "تصميم البرنامج وتنفيذه" وأدناها عند الطلبة مرتبة تنازليًا.

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
	أعلى ثلاث عبارات			
1	أهداف برنامج جلوب واضحة لدى الطلبة المشاركين فيه.	4.49	.65	كبيرة جدا
2	توجد علاقة وثيقة بين أهداف البرنامج وأنشطته.	4.39	.68	كبيرة جدا
6	تتناسب المشاريع البحثية مع إمكانات وقدرات الطلبة.	4.15	.89	كبيرة
	أدنى ثلاث عبارات			
8	يرصد الطلبة بياناتهم وقراءاتهم باستمرار في موقع برنامج جلوب.	3.81	1.07	كبيرة
4	يأخذ تصميم البرنامج بعين الاعتبار وقت الطالب والتزاماته الدراسية.	3.65	1.17	كبيرة
7	يجيد الطلبة الدخول لموقع برنامج جلوب وتعبئة البيانات فيه.	3.56	1.10	كبيرة

يلاحظ من الجدول (3) أن أكثر عبارات المحور الأول موافقةً عند الطلبة هما العبارتان "أهداف برنامج جلوب واضحة لدى الطلبة المشاركين فيه" والعبارة "توجد علاقة وثيقة بين أهداف البرنامج وأنشطته"، مما يعني وضوح أهداف البرنامج بدرجة كبيرة جدا مع الطلبة. ويلاحظ أن هذه النتيجة قد اتفقت مع المعلمين حيث حازت هاتان العبارتان على نفس الترتيب بين عبارات المحور لدى المعلمين كما يتضح من جدول (4) . أما أدنى العبارات مع الطلبة فقد جاءت للعبارة "يجيد الطلبة الدخول إلى موقع جلوب وتعبئة البيانات فيه"، ولعل سبب حصول هذه العبارة على أقل متوسط يشير إلى وجود بعض المعلمين ممن يقوم بإدخال البيانات للموقع دون الطلبة، وهو ما تشير إليه كذلك نتيجة العبارة "يرصد الطلبة بياناتهم وقراءاتهم باستمرار في موقع برنامج جلوب" حيث جاءت من بين العبارات الأدنى في المحور نفسه، وهو ما اتضح من التقرير المحلي للبرنامج في السلطنة عام (2010 – 2015) حيث اتضح من خلاله أن ما نسبته (19%) من المعلمين كانوا يقومون بإدخال البيانات بأنفسهم وهو ما يتعارض مع أهداف البرنامج. كما يتضح كذلك من جدول (4) انخفاض متوسط العبارة "يأخذ تصميم البرنامج بعين الاعتبار وقت الطالب والتزاماته الدراسية" مما يشير

إلى وجود صعوبة لدى الطالب في هذا الجانب.

الجدول (4)

أعلى ثلاث عبارات في محور تصميم البرنامج وتنفيذه وأدناها عند المعلمين مرتبة تنازليًا

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
	أعلى العبارات			
1	أهداف برنامج جلوب واضحة لدى المعلمين المشاركين فيه	4.40	.74	كبيرة جدا
2	توجد علاقة وثيقة بين أهداف البرنامج وأنشطته.	4.37	.77	كبيرة جدا
3	تتنوع أهداف البرنامج بين (معرفية ومهارية ووجدانية) .	4.31	.63	كبيرة جدا
	أدنى العبارات			
7	يراعى وقت الطالب والتزاماته الدراسية أثناء ممارسة برتوكولات البرنامج وفعالياته.	3.43	.95	كبيرة
13	يتم إشراك خبراء ومتحدثين ذوي علاقة بمكونات منحى العلم والتقانة والهندسة والرياضيات (Science, Technology, Engineering, Mathematics, STEM) لكي يتفاعلوا مع الطلبة والمعلمين.	3.20	1.05	متوسطة
8	يراعى في تطبيق البرنامج ظروف وحاجات العمل لدى المعلمين.	3.20	1.14	متوسطة

من خلال هذه النتيجة في الجدول (4) ، يمكن القول إن أهداف البرنامج قد تحققت من وجهة نظر المعلمين والطلبة بشكل عام، والقول بسلامة سيرها، ومدى انسجام فعاليات البرنامج مع الأهداف المخططة له وذلك حسب تفسيرالباحثين.

النتائج المتعلقة بمحور "الأثر من البرنامج":

من خلال النظر في الجدول (2) يلاحظ أن عبارات محور "الأثر من البرنامج" قد حازت على المرتبة الأولى من حيث الترتيب حيث جاءت بالمتوسط الأكبر من بين المحاور الثلاثة لدى كل من الطلبة والمعلمين، وهو ما يدل على اتفاق العينة من الطلبة والمعلمين على تحقق الآثار الإيجابية للبرنامج لديهم. وهي ميزة أخرى تضاف للبرنامج وتطبيقه في السلطنة. ويوضح الجدول (5) أعلى العبارات تأثيرا لدى الطلبة وأدناها من المحور الثاني "الأثر من البرنامج".

الجدول (5)

أعلى ثلاث عبارات في محور الأثر من البرنامج وأدناها عند الطلبة مرتبة تنازليًا

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
	أعلى ثلاث عبارات			
16	أجد تشجيعا من قبل المعلم المشرف على البرنامج للمشاركة في المسابقات المحلية والدولية للبحوث العلمية.	4.42	.85	كبيرة جدا
9	أصبحت أكثر اهتماما بموضوعات البيئة ومشاكلها.	4.40	.92	كبيرة جدا
18	شجعني البرنامج على حب الاطلاع والبحث عن المعلومات من مصادر عديدة.	4.36	.86	كبيرة جدا
	أدنى ثلاث عبارات			
22	يحفزني برنامج جلوب على اختيار مهنة ترتبط بالعلوم مستقبلا.	3.90	1.04	كبيرة
20	أكسبني البرنامج بعض مهارات منحى العلم والتقانة والهندسة والرياضيات (Science, Technology, Engineering, Mathematics, STEM) كمهارة اتخاذ القرار.	3.74	1.05	كبيرة
13	أصبحت مطلعا على موقع جلوب ومتابعا لمشاركات المدارس وكل ما هو جديد فيه.	3.55	1.11	كبيرة

من خلال الجدول (5) فإنه يلاحظ أن أعلى العبارات تأثيرا لدى الطلبة من المحور هي "أجد تشجيعا من قبل المعلم المشرف على البرنامج للمشاركة في المسابقات المحلية والدولية للبحوث العلمية" والعبارة "أصبحت أكثر اهتماما بموضوعات البيئة ومشاكلها" والعبارة "شجعني البرنامج على حب الاطلاع والبحث عن المعلومات من مصادر عديدة». وتتفق هذه النتائج مع دراسة فلوريس (Floresa, 2017)، والتي بينت أن برنامج جلوب من شأنه أن يعزز المعرفة البيئية لدى الطلبة ويجعلهم يسهمون في الإدارة البيئية للبلد، كذلك أوضحت الدراسة أن المدارس المشاركة في بيرو أصبحت كمراكز أبحاث بيئية مصغرة.

وقد اتضح من دراسة سملكوفا وآخرين (Smoľáková, Švajda Koróny & Činčera, 2016) والتي أجريت كدراسة مقارنة بين الطلبة المشاركين في برنامج جلوب وغير المشاركين؛ حصول الطلبة المشاركين على مهارات الاستقصاء العلمي وامتلاكهم لمهارات البحث العلمي، كذلك كانت توجهاتهم نحو العلوم عالية مقارنة بالطلبة غير المشاركين. وقد استطاع الباحثان التأكد من حصول الطلبة على مهارات البحث العلمي عند إجرائها للمقابلات البؤرية حيث أوضحت الطالبتان "أ "و "ج" أنهما لأجل القيام بالمشكلة البحثية فإنهما بدايةً: يحددان المشكلة والبرتوكول التي تندرج تحته ثم يحددان موقع دراسة المشكلة، ويجمعان البيانات ثم يتم تمثيلها بيانيا أو في جداول ثم يتوصلان إلى الاستنتاج ويقدمان التوصيات.

ومن بين العبارات الأدنى متوسطا العبارة " أكسبني البرنامج بعض مهارات ستم STEM كمهارة اتخاذ القرار." و STEM كما عرفته وزارة التعليم في الولايات المتحدة كما ورد في (خجا، 2018) بأنه "البرامج التي يتم من خلالها توفير الدعم للعلوم، أو تعزيز العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات في المرحلة الابتدائية وحتى الثانوية". ويعزوا الباحثان هذا الانخفاض لعدم فهم بعض الطلبة لماهية مدخل STEM على الرغم من تطبيقه في مدارسهم دون إدراك منهم. وأما فيما يتعلق بالمعلمين؛ فيلاحظ من الجدول (6) أكثر العبارات تأثيرا من وجهة نظر المعلمين وأدناها لمحور الأثر من البرنامج.

الجدول (6)

أعلى ثلاث عبارات في محور الأثر من البرنامج وأدناها عند المعلمين مرتبة تنازليًا

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
	أعلى العبارات			
31	يكسب البرنامج المعلم مهارات إعداد التقارير والبحوث العلمية.	4.46	.51	كبيرة جدا
37	يصبح المعلم أكثر صديقا للبيئة بسبب برنامج جلوب.	4.46	.66	كبيرة جدا
30	يزيد البرنامج من حصيلة المعلم المعرفية عن البيئة بسبب التنوع في أدواته.	4.43	.56	كبيرة جدا
	أدنى العبارات			
19	يرتفع التحصيل الدراسي للطلبة في مادة العلوم بعد اشتراكهم في البرنامج	3.78	.69	كبيرة
27	يكسب البرنامج الطلبة بعض مهارات منحى أو مدخل STEM (منحى العلم والتقانة والهندسة والرياضيات) كمهارة اتخاذ القرار.	3.66	.76	كبيرة
36	يتعرف المعلم على مداخل جديدة في التدريس كمدخل STEM في التربية من خلال البرنامج.	3.57	1.00	كبيرة

يلاحظ من الجدول (6) أن أكثر العبارات تأثيرا من وجهة نظر المعلمين لمحور الأثر من البرنامج هي العبارة "يكسب البرنامج المعلم مهارات إعداد التقارير والبحوث العلمية"، ويمكن تفسير ذلك بسبب الورش التي أجريت للمعلمين عن خطوات البحث العلمي ومهاراته لأجل نقل أثره لطلابهم المشاركين، وقد حضر الباحث الأول لهذه الدراسة إحدى هذه الورش والتي كانت في شهر نوفمبر عام 2017م، ولاحظت مدى حرص المسؤولين على استفادة جميع المعلمين من الورشة واستيعابهم للخطوات جيدا، وقد اتفقت نتيجة هذه العبارة والعبارات 21 و29 و30 في استبانة المعلمين كما يوضحها الجدول (6) مع تقرير التقويم السنوي لجلوب والذي يجريه المكتب التنفيذي لبرنامج جلوب ال. (GIO) وكذلك اتفقت مع دراسة روبسترون وهيرون وتقرير ويليام (Sherry S. Herron1, Jennifer L. Robertson, 2013 & Valerie L. Williams,2016) حيث أوضحت الدراستان أن المعلمين الخاضعين للبرنامج أثبتوا اهتماما متزايدا بالبيئة وزادت حصيلتهم المعرفية عن البيئة وموضوعاتها.

النتائج المتعلقة بمحور "صعوبات التنفيذ":

يلاحظ من الجدول (2) أن محور صعوبات تنفيذ البرنامج حصل على أقل متوسط حسابي في استبانتي الطلبة والمعلمين وهو ما يعادل تقدير موافقة "متوسطة" على عبارات المحور مما يدل على وجود صعوبات في تنفيذ البرنامج لديهم ولكن ليس بدرجة كبيرة، ويوضح الجدول (7) المتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور الصعوبات جميعها لدى الطلبة مرتبة ترتيبا تنازليًا.

الجدول (7)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور الصعوبات لدى الطلبة مرتبة ترتيبا تنازليًا

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
26	تعاني مدرستنا من ضعف الشبكة المعلوماتية من أجل تسجيل القراءات في موقع برنامج جلوب معظم الوقت.	3.05	1.43	متوسطة
27	أجد صعوبة في دراسة بعض برتوكولات البرنامج بسبب موقع المدرسة والمنطقة.	2.68	1.24	متوسطة
24	يمثل البرنامج عبئا إضافيًا لمتطلباتي الدراسية	2.40	1.39	قليلة
25	أثر البرنامج على التزامي بحضور بعض الدروس بسبب خروجي من الحصص الدراسية لتنفيذ بعض البرتوكولات.	2.33	1.25	قليلة

يلاحظ من الجدول (7) أعلاه أن المتوسط الأعلى كان للعبارة "تعاني مدرستنا من ضعف الشبكة المعلوماتية من أجل تسجيل القراءات في موقع برنامج جلوب معظم الوقت"، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة الصعوبات لدى المعلمين حيث كانت هذه العبارة صاحبة المتوسط الأعلى لدى المعلمين كما يشير إليها الجدول (8) ، مما يدل على وجود هذه الصعوبة فعلا، ثم تلت هذه الصعوبة العبارة: "يمثل البرنامج عبئا إضافيًا لمتطلباتي الدراسية" ويتفق الطلبة في هذه الصعوبة مع المعلمين حيث اتضح من نتيجة تحليل المحور الأول في استبانة المعلمين وجود موافقة قليلة على العبارة "يراعى في تطبيق البرنامج ظروف وحاجات العمل لدى المعلمين "مما يشير إلى وجود هذه الصعوبة لدى المعلمين، وهي أن البرنامج يمثل عبئًا إضافيا لكل من المعلم والطالب. وقد استطاع الباحثان تفسير هذه الصعوبة عند مقابلتها لطلبة ومعلمين، حيث أوضحت المعلمة "س" أن الضغوط تأتي من طبيعة البرتوكولات حيث يتطلب بعضها متابعة يومية وبعضها أسبوعية ونوع آخر سنوية مما يعني مزيدا من العمل على المعلم. ولعل النوعين الأولين من البرتوكولات (اليومية والأسبوعية) هما ما يشعران المعلمة بالضغط، وقد وجدت المعلمة (س) سبيلا لتخفيفها وذلك بتدريب الطالبات على البرتوكولات جيدا، ومن ثم قيام الطالبات بتنفيذ المهمة اليومية، مما خفف من الضغط على المعلمة. وهناك بعض البرتوكولات كبرتوكول الماء مثلا يتطلب الخروج من المدرسة أسبوعيا لأقرب مصدر مائي لتسجيل القراءات، وغالبا ما يتم اختيار فترة الاستراحة مما يعني ضياع وقت راحة الطالب. وقد أشارت المعلمة "س" أن نظرتها الإيجابية للبرنامج وحب الطالبات للبيئة أسهم كذلك في التخفيف من وطأة هذه الصعوبات. أما فيما يتعلق بالصعوبة التي جاءت بالمرتبة الثانية وهي العبارة رقم27: "أجد صعوبة في دراسة بعض برتوكولات البرنامج بسبب موقع المدرسة والمنطقة" فقد صرح الطالبان (م) و (ع) أنهم قد اضطروا للذهاب لمسافة طويلة إلى حد ما بالمركبة لدراسة المشكلة البحثية؛ لأن المنطقة التي تقع فيها المدرسة لا يوجد بها تنوع حيوي كبير – حسب وصفهم – إذ لم يتمكنوا من تحديد مشكلة بحثية بالقرب من المدرسة، مما شكل عقبة أخرى وهي ضياع مزيد من الوقت في

الذهاب والإياب. وقد قدم الطلبة في اقتراحاتهم في المحور الرابع حلًا لهذه المشكلة (الجدول (8)) . ويتضح من الجدول (8) جميع عبارات محور صعوبات تنفيذ البرنامج والمتوسطات لكل عبارة وكذلك انحرافاته المعيارية لدى المعلمين.

الجدول (8)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور الصعوبات لدى المعلمين مرتبة ترتيبا تنازليًا

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة
41	تتلف بعض أجهزة البرنامج ويصعب الحصول عليها في وقتٍ مبكر.	3.66	1.00	كبيرة
42	ضعف في الشبكة المعلوماتية مما يؤثر في تسجيل القراءات في موقع برنامج جلوب معظم الوقت.	3.66	1.06	كبيرة
38	يعد البرنامج عبئا إضافيًا لمتطلبات المعلم الوظيفية.	3.43	1.04	كبيرة
40	توجد صعوبة في دراسة بعض برتوكولات البرنامج بسبب موقع المدرسة والمنطقة.	3.43	1.04	كبيرة
44	قلة وعي المجتمع بالبرنامج.	3.26	.95	متوسطة
39	تخصيص وقت للطلبة أثناء اليوم الدراسي لأخذ القراءات الخاصة ببرتوكولات البرنامج.	3.23	.95	متوسطة
43	قلة اهتمام أو تعاون من إدارة المدرسة لتطبيق برتوكولات البرنامج.	2.31	1.18	قليلة

يتضح من الجدول (8) أن أعلى الصعوبات من وجهة نظر المعلمين هي التي تعبر عنها العبارتان رقم 41 "تتلف بعض أجهزة البرنامج ويصعب الحصول عليها في وقتٍ مبكر" ورقم 42 "ضعف في الشبكة المعلوماتية مما يؤثر في تسجيل القراءات في موقع برنامج جلوب معظم الوقت". وتختلف هذه النتيجة مع تقرير جلوب (The GLOBE Implementation Office, 2015) وهو عبارة عن تقويم سنوي لجلوب لعام2015م يجريه المكتب التنفيذي لبرنامج جلوب شاركت فيه (112) دولة، وقد تراوحت الإجابات من خلال نتائج هذه الاستبانة فيما يخص تسجيل القراءات واستخدام الموقع الإلكتروني للبرنامج بين السهل إلى السهل جدا. وربما يعود هذا إلى اختلاف طبيعة خدمة الاتصالات المزودة في المدارس بين الدول المختلفة.

النتائج المتعلقة بمحور "مقترحات التطوير":

تضمن هذا المحور أربعة أسئلة مفتوحة حول مقترحات لحل الصعوبات التي يعاني منها الطلبة والمعلمون في أثناء تطبيق برنامج جلوب، وبتحليل استجابات الطلبة والمعلمين المستجيبين تم تنظيم إجابات كل من الطلبة والمعلمين في جداول تكرارية بعد تصنيفها إلى موضوعين أساسيين وهما: اقتراحات لحل الصعوبات التي يعاني منها كل من الطلبة والمعلمين، والموضوع الآخر هو اقتراحات لتطوير تنفيذ البرنامج في المدارس بشكلٍ عام، وتم حساب التكرارات والنسبة المئوية لهما في الجدولين (9) و (10) .

الجدول (9)

مقترحات عينة الدراسة (الطلبة والمعلمين) لحل الصعوبات في برنامج جلوب

رقم العبارة	المقترح	التكرار	النسبة	م	المقترح	التكرار	النسبة
	الطلبة ن=137				المعلمون ن=35		
1	تخصيص حصة دراسية أو وقت خاص للبرنامج.	23	16.79%	1	تخفيف الأعباء الوظيفية على المعلم.	6	17.14%
2	تقوية الشبكة وتسريعها.	10	7.30%	2	تقوية شبكة الإنترنت وتسريعها	4	11.43%
3	جعل أوقات الورش في وقت الإجازات للطلبة.	5	3.65%	3	تخصيص وقت لتسجيل قراءات وبيانات البروتوكولات المختلفة.	2	5.71%
4	تعليم الطلبة الجدد تدريجيا عن البرنامج والبرتوكولات.	4	2.92%	4	التدريب على إدخال البيانات.	2	5.71%
5	تفعيل التواصل والتعاون مع المدارس الأخرى.	3	2.19%	5	توفير أجهزة حاسوب خاصة بالبرنامج وطابعة وماسحة بيانات.	1	2.86%
6	تزويد أعضاء جلوب بمهارات إدخال البيانات.	1	.73%	6	عمل دورات في اللغة الإنجليزية للمعلمين.	1	2.86%
7	عمل بطاقات خاصة لطلبة البرنامج.	1	.73%	7	التدريب المستمر للطلبة والمعلمين.	1	2.86%
8	تخصيص وقت للبرنامج بعد المدرسة.	1	.73%	-	–	-	-

يلاحظ من الجدول (9) أن المقترح ذا النسبة الأكبر مع الطلبة هو: "تخصيص حصة دراسية أو وقت خاص للبرنامج» ولعل هذا المقترح سيسهم في حل الصعوبتين «يمثل البرنامج عبئًا إضافيًا لمتطلباتي الدراسية» و» أثر البرنامج على التزامي بحضور بعض الدروس بسبب خروجي من الحصص الدراسية لتنفيذ بعض البرتوكولات». أيضا يلاحظ أن التكرار ذا النسبة الأعلى مع المعلمين جاء للمقترح:

«تخفيف الأعباء الوظيفية على المعلم» وهو ما يمثل حلا للصعوبة «يعد البرنامج عبئًا إضافيًا لمتطلبات المعلم الوظيفية» والتي حازت على موافقة متوسطة بين المعلمين في محور صعوبات التنفيذ. ويلاحظ من الجدول أعلاه أن هناك مقترحات مشتركة بين كل من الطلبة والمعلمين مثل: تقوية شبكة الإنترنت في المدارس، والتدريب المستمر على إدخال البيانات وبرتوكولات البرنامج، وتخصيص وقت لتسجيل البيانات فيه، وهو ما بينه بشكل أوضح المقترح الثامن «تخصيص وقت للبرنامج بعد المدرسة». أما فيما يتعلق باقتراحات العينة لتطوير تنفيذ البرنامج في المدارس بشكلٍ عام؛ فهي موضحة في الجدول (10) .

الجدول (10)

مقترحات عينة الدراسة حول تطوير تنفيذ البرنامج في المدارس

رقم العبارة	المقترح	التكرار	النسبة	م	المقترح	التكرار	النسبة
	الطلبة				المعلمون		
1	تخصيص غرفة خاصة للبرنامج وأدواته.	27	19.71%	1	تخصيص ميزانية خاصة لكل مدرسة.	5	14.29%
2	توفير كميات إضافية من الأدوات اللازمة للبرنامج.	12	8.76%	2	توفير مكان مناسب للأجهزة.	2	5.71%
3	تقديم محاضرات لتنمية مهارات الطلبة المشاركين بين فترة وأخرى	11	8.03%	3	عمل دورات مكثفة والتركيز على التدريب الدقيق على البروتوكولات.	2	5.71%
4	تنفيذ أنشطة ومسابقات لفرق جلوب في المدارس.	8	5.84%	4	تنفيذ أنشطة ومسابقات محلية متعلقة بالبرنامج وادخال البيانات.	2	5.71%
5	زيادة عدد البروتوكولات.	5	3.64%	5	تفعيل الجانب الإعلامي وزيادة عدد المدارس المنظمة للبرنامج.	2	5.71%
6	توعية المجتمع عن البرنامج.	4	3%	6	تفعيل دور الفرق المركزية في المحافظات.	2	5.71%
7	تخصيص أجهزة لوحية لفرق البرنامج في المدارس.	4	3%	7	تخصيص وقت للطلبة لتطبيق البرتوكولات.	2	5.71%
8	اختيار المواقع البيئية المناسبة للمدارس قبل اختيار المدرسة.	3	2.19%	8	فصل المدارس التي بها حلقتين لما ينتج من تخريب الأدوات والعبث بها.	1	2.86%
9	تحديد البرتوكولات بما يتناسب مع البيئة المحلية للمدرسة.	3	2.19%	9	أن يعامل البرنامج كمنهج ويخصص له معلم معين.	1	2.86%
10	تفعيل الجانب الإعلامي للبرنامج داخل وخارج المدارس.	3	2.19%	10	تعيين أكثر من معلم مشرف في المدرسة الواحدة.	1	2.86%
11	أن يستمر البرنامج مع الطلبة للمرحلة الثانوية.	1	.73%	11	توعية مؤسسات المجتمع للمشاركة الفعالة في دعم المدارس المشاركة.	1	2.86%
12	توسيع برنامج جلوب ليشمل الحلقة الأولى.	1	.73%	12	مكافأة الجميع على مجهوده.	1	2.86%

يوضح الجدول (10) نسب وتكرارات مقترحات تطوير تنفيذ البرنامج في المدارس المشاركة. ويتضح أن الاقتراح ذا التكرار الأعلى مع الطلبة هو: «تخصيص غرفة خاصة للبرنامج وأدواته، ولعل هذا المقترح ذو أهمية كبيرة لحفظ أدوات البرنامج وأجهزته خاصةً أن المعلمين قد أشاروا بدرجة كبيرة للصعوبة «تتلف بعض أجهزة البرنامج ويصعب الحصول عليها في وقتٍ مبكر"، وكذلك وجد الباحثان أن بعض المدارس المشاركة بها مرحلتان: الأولى من الصفوف (1 – 4) ، والأخرى من الصفوف (5 – 10) ، ولذا كان من الضروري حفظ الأدوات في مكان آخر دون المختبر المدرسي والذي قد تتشارك فيه المرحلتان مما قد يسهم في تلف أو فقدان أدوات البرنامج، بينما حاز المقترح «تخصيص ميزانية خاصة لكل مدرسة» النسبة الأكبر بين المعلمين، ويعزو الباحثان علو نسبة هذا المقترح إلى أن كثيرًا من الأبحاث التي تشارك بها فرق جلوب من المدارس تتطلب دعما ماديًّا. وقد اتفق الطلبة مع المعلمين في هذا المقترح ومع المقترحات: تنفيذ أنشطة ومسابقات بين المدارس، ومقترح الحاجة إلى محاضرات ودورات تنموية لفرق جلوب في المدارس، ومقترح تفعيل الجانب الإعلامي لتوعية المدرسة والمجتمع عن البرنامج وأهميته، وكذلك اقتراح توسيع البرنامج ليشمل مدارس الحلقة والأولى (الصفوف 1 – 4) وما بعد التعليم الأساسي (الصفوف 11 – 12) . ولعل هذا المقترح الأخير ذو أهمية خاصة، كذلك اقترحه الطالب (م) خلال المقابلة وقال: إنه لا يرغب في ضياع ما تعلمه من مهارات البحث العلمي، أو توقفها خاصة أن هذا العام الأخير له في مدرسة الحلقة الثانية. وهذا ما ينبغي أن يكون عليه تطبيق برنامج «جلوب» في السلطنة أسوة بالعديد من الدول التي قد يستمر تنفيذ البرنامج فيها إلى المراحل الجامعية (Cincera & Maskova, 2011, Sherry S. Herron1, Jennifer L. Robertson, 2013) .

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني من الدراسة ومناقشتها:

◄ للإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه: « **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة** ($\alpha = 0.05$) **بين وجهات نظر الطلبة في واقع تطبيق برنامج جلوب تبعا للنوع الاجتماعي؟**

قام الباحثان بإجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة وذلك لمعرفة فيما إذا كان هناك فروق في متوسط استجابات كل من الذكور والإناث في محاور الاستبانات لكل من الطلبة والمعلمين. ويوضح الجدول (11) نتيجة الاختبار لعينة الطلبة.

الجدول (11)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق بين أفراد العينة لكل محور من محاور الاستبانة وللاستبانة ككل وفقا لمتغير النوع الاجتماعي لدى الطلبة

المحور	النوع	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) عند د.ح = 153	مستوى الدلالة
تصميم البرنامج وتنفيذه	ذكور	75	3.90	.53	3.80	.01
	إناث	80	4.17	.40		
الأثر من البرنامج	ذكور	75	3.99	.44	1.31	.20
	إناث	80	4.40	.59		
صعوبات التنفيذ	ذكور	75	3.03	1.064	5.40	.01
	إناث	80	2.24	.72		
الاستبانة ككل	ذكور	75	3.82	.38	.43	.67
	إناث	80	3.85	.407		

يتضح من نتيجة الاختبار كما في الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين وجهات نظر الطلبة في واقع تطبيق البرنامج في محوري تصميم البرنامج وتنفيذه وفي صعوبات التنفيذ، وعدم وجود فروق دالة احصائيا في محور الأثر من البرنامج وفي الاستبيان ككل وفقا لمتغير النوع الاجتماعي. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الطالبات في الغالب يحرصن على تنفيذ الشيء المطلوب منهن بشكل متقن. ونتيجة لذلك يعملن على تجاوز الصعوبات اللاتي تعتريهن بشكل أفضل من الطلبة الذكور. وهذا الشيء نجده بشكل واضح في البيئة العمانية، حيث تشير العديد من الدراسات التربوية التي أجريت على البيئة العمانية إلى تفوق الطالبات على الطلبة الذكور في عدد من المتغيرات التعلمية – التعلمية مثل دراسة (الحضرمية، 2011) في اكتساب المفاهيم الوراثية، ودراسة (البريكي، 2011) في أبعاد التربية الوقائية، ودراسة (الحرملي، 2013) في مهارات حل المسائل الفيزيائية القائمة على الرسوم البيانية، ودراسة (الكلباني، 2018) في مستوى فهم الطلبة لطبيعة العلم، ودراسة (المزيدي، 2017) في اكتساب الطلبة للمفاهيم الفيزيائية. كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى طبيعة كل من الذكور والإناث والتي وضحتها بعض الدراسات كدراسة (الحامدية، 2013) ، حيث تميل الإناث إلى تطبيق المهام الموكلة إليهن بدقة ويسعين إلى تطويع جميع العوامل لأجل خدمة الهدف المنشود.

أما بالنسبة لمحور "الأثر من البرنامج " فيتضح من الجدول (11) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الذكور والطالبات ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن البرتوكولات تطبق بنفس الآلية والنظام لدى الجميع. وقد اتفقت هذه النتيجة مع الدراسة التشيكية التي أجراها سملكوفا وآخرون (Smoľáková, Švajda Koróny & Činčera, 2016) حيث لم يتم الحصول على فرق كبير بين الطلبة الذكور والإناث المشاركين في الدراسة. وكذلك اتفقت مع دراسة كنسيرا ومسكوفا (Cincera & Maskova, 2011) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة بين الطلبة من حيث النوع الاجتماعي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث من الدراسة ومناقشتها:

◄ للإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه: "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة** (α =0.05) **بين وجهات نظر المعلمين في واقع تطبيق برنامج جلوب تبعا للنوع الاجتماعي**؟ " قام الباحثان بإجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة وذلك لمعرفة فيما إذا كان هناك فروق في متوسط استجابات كل من الذكور والإناث في محاور الاستبانات للمعلمين (الجدول (10.

الجدول (12)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق بين أفراد العينة لكل محور من محاور الاستبانة، وللاستبانة ككل وفقا لمتغير النوع الاجتماعي لدى المعلمين.

المحور	النوع	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تصميم البرنامج وتنفيذه	ذكور	15	3.69	.62	2.26	.04
	إناث	20	4.11	.49		
الأثر من البرنامج	ذكور	15	3.98	.53	1.18	.27
	إناث	20	4.40	.59		
صعوبات التنفيذ	ذكور	15	3.50	.39	2.41	.03
	إناث	20	3.12	.53		
المتوسط الكلي للمحاور	ذكور	15	3.50	.39	2.41	.19
	إناث	20	3.12	.53		

يتضح من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين وجهات نظر المعلمين في واقع تطبيق البرنامج في محوري تصميم البرنامج وتنفيذه وفي صعوبات التنفيذ، وعدم وجود فروق دالة احصائيا في محور الأثر من البرنامج وفي الاستبيان ككل وفقا لمتغير النوع الاجتماع. وهذه النتيجة هي نفسها التي تم التوصل إليها في السؤال الثاني بالنسبة لوجهات نظر الطلبة. ويمكن تفسير وجود الفروق في محوري تصميم البرنامج وتنفيذه وفي صعوبات التنفيذ إلى الحرص الموجود لدى المعلمات في تنفيذ ما يوكل لهن وفي إيجاد السبل الكفيلة لمواجهة أي تحديات للتنفيذ. كما أن العديد من الدراسات التي أجريت في البيئة العمانية على المعلمين فيما يتعلق بممارستهم التدريسية أو أي متغيرات أخرى تشير إلى تفوق المعلمات على المعلمين، ومن تلك الدراسات دراسة (السعدي، 2011) في معارف واتجاهات المعلمين نحو التنمية المستدامة ودراسة (أمبوسعيدي والراشدي، 2012) في اتجاهات معلمي العلوم نحو توظيف القراءة العلمية في تدريس العلوم، ودراسة (الشقصية، 2016) في أنماط الحوار الصفي المتمركز حول الطالب، كما اتفق المعلمون الذكور والمعلمات على الأثر من البرنامج ولذلك لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا في تقديرهم لهذا المحور. ولذا ينبغي الاستمرار في تقديم برنامج "جلوب" في السلطنة مع محاولة تطويره بحيث يتم التغلب على صعوبات التنفيذ.

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات:

استنتاجات الدراسة:

1. أن معظم أهداف برنامج جلوب قد تحققت بدرجة كبيرة مع كل من الطلبة والمعلمين المشاركين في البرنامج.
2. أن الطلبة والمعلمين قد تغير سلوكهم نحو البيئة بشكل

إيجابي بسبب البرنامج وأدواته من وجهة نظرهم.

3. تعد إجراءات البرنامج مناسبة من وجهة نظر الطلبة والمعلمين.

4. يواجه البرنامج بعض الصعوبات من وجهة نظر الطلبة والمعلمين لعل من أبرزها: عدم وجود وقت مخصص لتنفيذ البرتوكولات، وضعف الشبكة في بعض المدارس، وتأخر الحصول على الأدوات عند تلفها.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإنها توصي بـ:

1. تخصيص وقت خاص لمزاولة برتوكولات البرنامج في المدارس.
2. التدريب المستمر للطلبة والمعلمين.
3. تخفيف الأعباء الوظيفية على معلمي جلوب.
4. التكامل بين برنامج جلوب ومنهج العلوم العامة خاصة فيما يتعلق بالدروس البيئية.

مقترحات الدراسة:

1. إجراء دراسة لمعرفة الصعوبات التي يواجهها الطلبة في مجال تنفيذ إجراءات البرنامج وكيفية حلها.

2. إجراء دراسة مقارنة بين الطلبة المشاركين في البرنامج وغير المشاركين من حيث امتلاك مهارات عمليات العلم ومهارات الاستقصاء العلمي.

المصادر والمراجع العربية:

- أمبوسعيدي، عبدالله، والراشدي، ثريا (2012) . اتجاهات معلمي العلوم نحو استخدام القراءة في تدريس العلوم في ضوء بعض المتغيرات: دراسة ميدانية في جامعة السلطان قابوس وكليات التربية بعمان. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، 28 (2) : 315 – 345.
- برعي، مرفت حسن (2006، إبريل) . برنامج مقترح لتنمية الوعي البيئي لدى الأطفال بتوظيف بعض الأنشطة الفنية والموسيقية، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية النوعية. جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية.
- البريكي، محمد (2011) . مدى تضمين أبعاد التربية الوقائية في كتب العلوم في مرحلة التعليم الأساسي بسلطنة عمان واكتساب طلاب الصف العاشر لها. (رسالة ماجستير غير منشورة)، مسقط، جامعة السلطان قابوس.
- الحارثية، نضيرة. مقابلة بتاريخ 1/ مارس/ 2018.
- الحامدية، ناهد سالم (2013) . العوامل المؤثرة في تحصيل الطلبة في مقررات كلية العلوم بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان.
- الحرملي، سالم (2013) . مهارات حل المسائل الفيزيائية القائمة على الرسوم البيانية لدى طلبة الصف الحادي عشر وقدراتهم المكانية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، مسقط، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- الحضرمية، اسماء (2011) . فهم طلبة الصف الثاني عشر للمفاهيم الوراثية وعلاقته بمستوى التفكير المنطقي والتصورات البديلة لهذه المفاهيم. (رسالة ماجستير غير منشورة)، مسقط، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- الشقصية، حنان (2016) . أشكال الحوار الصفي الشائعة لدى معلمي مادة العلوم في الحلقة الثانية بمحافظة شمال الباطنة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، مسقط، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- عودة، ثناء والسعدني، عبد الرحمن (2011) . بحوث في التربية وعلم النفس: التربية العلمية والبيئية. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- الكلباني، ماجد (2018) . مدى تضمين أبعاد طبيعة العلم في كتابي الأحياء بالصفين الحادي عشر والثاني عشر في سلطنة عمان وفهم الطلبة لها. (رسالة ماجستير غير منشورة)، مسقط، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- المزيدي، ناصر (2017) . أثر تدريس الفيزياء باستخدام الاستكشافات والتجارب العملية المحوسبة في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات العمل المخبري والاتجاه نحو الفيزياء. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، مسقط، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Ambusaidi, A. & Al - Rashidi, T. (2012) . Science teachers› attitudes towards using science reading in the classroom and its relations to some educational variables. Journal of University of Damascus for Educational and Psychological Sciences, 28 (2) : 315 - 345.*
- *Buri, M. (2006) . Proposed Program for developing environmental awareness among children by using art and music activities. Paper presented at the First Scientific Conference of College of Education. Mansoura University. Egypt.*
- *Al - Buriki, M. (2011) . To What Extent the inclusion of Prevention Education in Science Textbooks of Basic Education at Sultanate of Oman and Acquisition of Grade Ten students of it. Unpublished Master Thesis. College of Education. Sultan Qaboos University.*
- *Al - Harthi. N. Interview in 1/ March, 2018.*
- *Al - Hamde, N. (2013) . Factors Affecting Students' Achievement in the College of Science/ Sultan Qaboos University Courses from their point of view and their faculties point of view. Unpublished Master Thesis. College of Education. Sultan Qaboos University.*
- *Al - Harmil, S. (2013) . Physical Problem Solving that based on Graphs Silks among Grade Ten Students and their Spatial Abilities. Unpublished Master Thesis. College of Education. Sultan Qaboos University*
- *Al - Hadthrme, S. (2011) . Understanding of Genetic Concepts among 12th Grade Students and Its Relation to their Logical Thinking and Alternative Concepts of these Concepts. Unpublished Master Thesis. College of Education. Sultan Qaboos University*
- *Khga, B. (2018) . Teaching STEM - STEAM as Future Trend in Teaching of Science and Math. Retrieve on 11/ 7/ 2019 from/ https:// www.new educ.com - stem - steam*
- *Al - Khutaba, F. (2005) . International GLOBE program. Teacher Letter, 43 (4) . 42 - 45.*
- *Al - Saadi, M. (2011) . Knowledge, Attitudes and Behavior of Science Teachers towards Sustainable Development Issues.*

- *Unpublished Master Thesis. College of Education. Sultan Qaboos University.*
- *Al - Shaqsi, H. (2016) . Common Types of Classroom Dialogue among Science Teachers of Basic Education in North Al - Bathenaih Region. Unpublished Master Thesis. College of Education. Sultan Qaboos University.*
- *Aouda, T and Al - Sadani, A. (2011) . Research in Education and Psychology: Science and Environmental Education. Cairo. Modern Book Publisher.*
- *Al - Khabani, M. (2018) . To What Extent the inclusion of Natural of Science Dimensions of Grades 11 and 12 Biology Textbooks and Students' Understand of them. Unpublished Master Thesis. College of Education. Sultan Qaboos University.*
- *Al - Mazede, N. (2019) . The Effect of Teaching Physics using electronic experiments in students' Acquisition of Physics Concepts, development of Practical Skills and Attitudes towards Physics. Unpublished doctorate Thesis. College of Education. Sultan Qaboos University.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Ambusaidi, A., & Al Washahi, M. (2016) . Prospective Teachers' Perceptions about the Concept of Sustainable Development and Related Issues in Oman. Journal Of Education For Sustainable Development, 10 (1) , 3 - 19.*
- *Castro Rojas, M. D., Zuñiga, A.,Lourdes Acu, & Ugalde, E. F. (2015) . The costa rica globe (global learning and observations to benefit the environment) project as a learning science environment. Journal of Science Education and Technology, 24 (6) , 721 - 734.*
- *Cincera, J. and Maskova, V. (2011) . GLOBE in the Czech Republic: a program evaluation. Environmental Education Research, 17 (4) , pp.499 - 517.*
- *Flores, J. (2017) . Contribution of a High School GLOBE - Peru to the report and verification of climate change. Journal of Sciences and Engineering,1 (1) , 2523 - 9503.*
- *Geary, E. E.; Williams, V. L. (2010) . Evaluation and Strategic Planning for the GLOBE Program. SAO/ NASA ADS, Article. ED24A - 08. Retrieved 19,4,2017 from: http:// adsabs.harvard.edu/ abs/ 2010AGUFMED24A..08G.*
- *Herron, S. and Robertson, J. (2013) . Using the GLOBE Program to Educate Students on the Interdependence of Our Planet and People. Creative Education, 04 (04) , pp.29 - 35.*
- *Manfready, G. M. (2000) . A study on the impact of the GLOBE program on students› attitudes regarding environmental issues. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Southern Mississippi. USA.*
- *Means, B,. (1998) . Melding Authentic Science, Technology, and Inquiry - Based Teaching: Experiences of the GLOBE Program. Journal of Science Education and Technology, 7 (1) , 97 - 105.*
- *Rick E. Landenberger , Timothy A. Warner , Todd I. Ensign & M. Duane Nellis (2006) . Using Remote Sensing and GIS to Teach Inquiry‐Based Spatial Thinking Skills: An Example Using the GLOBE Program's Integrated Earth Systems Science, Geocarto International, (21) 3,61 - 71.*
- *Simsekli, Y. (2015) . An Implementation To Raise Environmental Awareness Of Elementary Education Students. The proceedings of 6th World Conference on educational Sciences. Uludag University, Turkey.*
- *Smoľáková, N., Švajda,J., Koróny,S., & Činčera,J. (2016) . The Benefit of the GLOBE program for the Development of Inquiry Competence in the Czech and Slovak Contexts. Environmental & Science Education,11 (16) , 9507 - 9519.*
- *The GLOBE Implementation Office. (2014) . Summary of the 2014 GLOBE annual U.S. Partner/ Country Coordinator Survey. Retrieved 30,6,2018 from https:// www.globe.gov*
- *The GLOBE Implementation Office. (2015) . Summary of the 2015 GLOBE annual U.S. Partner/ Country Coordinator Survey. Retrieved 30,6,2018 from https:// www.globe.gov*
- *The GLOBE Program: Global Learning and Observations to Benefit the Environment. (2017) . The globe program. Retrieved from https:// www.globe.gov/ about/ overview.*
- *Wigbels, L. (2004) . The GLOBE program: A worldwide Student/ Scientist Partnership in Earth Science Research and Education. Acta Astronautica, 55 (3) , 701 - 706.*

درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية لمُستحدثات التكنولوجيا في التعليم في مدارس لواء المزار الشمالي في الأردن

The Degree of Using Instructional Technology Innovations by Secondary Stage Teachers at Northern al - Mazar Schools in Jordan

محمد خليفة مفلح
أستاذ مُشارك/ جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية/ الأردن

Mohammad Kh. Muflih
Associate Professor/ Jordan University of Science and Technology/ Jordan
muflihmohd@gmail.com

تاريخ الاستلام: 5/ 8/ 2019م، **تاريخ القبول:** 23/ 11/ 2019م.
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 5/ 8/ 2019, **Accepted:** 23/ 11/ 2019.
DOI: 10.33977/1182-011-031-003
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية لمستحدثات التكنولوجيا في التعليم في ضوء بعض المُتغيرات، وذلك على عينة مكونة من (317) معلمًا ومعلمة في مديرية تربية وتعليم لواء المزار الشمالي تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، وذلك ممن قابلهم الباحث في مدارس مديرية تربية وتعليم لواء المزار الشمالي وذلك للفصل الدراسي الثاني 2018/ 2019، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس معرفة المعلم بالتكنولوجيا (Teacher - Knowledge of Technology: TKT) ، وطبق منه بُعد استخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم.

أظهرت النتائج أن درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية لمستحدثات التكنولوجيا في التعليم كانت مُرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى للجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فقد أوصى الباحث بتكثيف الدورات التدريبية للمعلمين والمعلمات بهدف تزويدهم بخبرات جديدة في مجال تكنولوجيا التعليم.

الكلمات المفتاحية: مُستحدثات التكنولوجيا في التعليم، معلمو المرحلة الثانوية، مدارس لواء المزار الشمالي.

Abstract:

This study aimed at identifying the degree of using instructional technology innovations by secondary stage teachers in light of some variables. The sample consisted of 317 male and female teachers at northern al - Mazar education directorate, chosen using the availabile sampling method, for the second semester of the academic year 2018/ 2019, the researcher used a descriptive approach.

In order to achieve the study objectives, the researchers used the scale of teacher - knowledge of technology (TKT) through applying the dimension of using instructional technology innovations.

The results indicated that the degree of using instructional technology innovations among the secondary stage teachers was high. There were no statistical significant differences related to gender, experience, and scientific qualification.

The researcher recommends intensifying training courses for male and female teachers to acquaint them with new experiences in the field of instructional technology.

***Keywords**: Instructional Technology Innovations, Secondary School Teachers at Northern al - Mazar*

المقدمة:

يشهد العالم تغيرات شاسعة بسبب الانفجار المعرفي والسكاني، والتقدم العلمي والتكنولوجي، ويعد التطور في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من أهم قضايا العصر الحديث، إذ أدى التطور التكنولوجي إلى ظهور أساليب وطرق جديدة في التعليم بدءا من التعلم القائم على الحاسوب، إلى استخدام الإنترنت في التعليم، وصولا إلى التعليم الإلكتروني القائم على استخدام الوسائط الالكترونية التفاعلية، من حاسوب وشبكات وانترنت وغيرها، وذلك من أجل تحقيق الأهداف التّعليمية، وإيصال المحتوى التعليمي للمتعلم بأقل وقت وجهد ممكنين.

وتعد التكنولوجيا في التعليم عملية تكاملية تهتم بجميع عناصر البرنامج التعليمي ومكوناته، من أهداف ومحتوى وطرق تقديم المعلومات وعملية التقويم المناسبة، لتكوين بيئة تعلم تفاعلية بين المتعلم ومصادر التعليم الالكترونية المختلفة، وبذلك فقد أصبحت التكنولوجيا في التعليم في مقدمة المعينات التّعليمية التي تسعى إلى التطور المستمر في محتواها وإجراءات تنفيذها، تلبية لحاجات المعلم والمتعلم على حدٍ سواء (سيفين، 2009) .

وقد أورد الحدابي وصالح (2019) أن المؤسسات التعليمية اليوم بحاجة إلى مستحدثات التكنولوجيا في التعليم، في كل صف ومدرسة، وجامعة، لأنها بمثابة الورقة والقلم في عصرنا الحالي، إذ لم يعد مقبولاً أن يفتقر أفراد المجتمع اليوم إلى امتلاك مهارات التعامل مع مستحدثات التكنولوجيا في التعليم، في ظل عصرٍ أصبح فيه للأمية بعدًا جديدًا هو الأمية الحاسوبية أو التكنولوجية.

كما يعد إعداد المعلم واحدة من أبرز الدعائم الأساسية لتطوير التعليم، حيث يعد المعلم الموجه، والمنفذ للأهداف التربوية على المدى القريب والبعيد، وعملية توظيف المعلم للتكنولوجيا في التعليم من أبرز الوسائل الحالية للحصول على عائد تعليمي أفضل، إذ يمثل إعداد المعلم أحد أبرز المدخلات الهامة في عملية التعلم والتعليم، حيث يقع على عاتقه مهمة توصيل الرسالة التعليمية لطلابه، ومساعدتهم على التعلم، مستخدمًا في ذلك سائر المواد والوسائل المناسبة (نصر، 2000) .

يشير هيوز (Hughes, 2005) إلى أن الطريقة المثلى في تغيير المعتقدات التربوية عند المعلمين تكمن في حث المعلمين على التفكير في أن التكنولوجيا يمكن أن تساعدهم في تحقيق أهدافهم التربوية. كما ويعد السياق المدرسي عنصرًا رئيسًا في توفير بيئة تكنولوجية داعمة لأي ابتكار أو استحداث في مجال تكنولوجيا التعليم.

المهارات الفنية الأساسية والتكامل المعرفي (TPACK)

وتؤدي المعرفة التقنية دورًا مهمًا في استخدام التكنولوجيا في التعليم، فهي تزود المعلمين بالمهارات والمعارف التي يحتاجونها من أجل استخدام التكنولوجيا في التعليم بفعالية، فما يحتاجه المعلمون يتراوح من المعرفة البسيطة إلى المركبة، كما أن قائمة المهارات المختلفة طويلة ومتغيرة باستمرار تبعًا لما يشهده العالم من انفجار معرفي، فالمهارات الفنية الأساسية والمعارف التكاملية هما ما يحتاجه المعلمون لمعرفة كيفية تشغيل التقنيات التي يتوقع منهم استخدامها بالكامل، بالإضافة إلى التركيز على المهارات الأساسية، والتي بدونها يصبح تحقيق التكامل المعرفي أكثر تعقيدًا (Hew & Brush, 2007) .

وتتضمن المعرفة التكاملية قدرة المعلم على تشغيل الأجهزة

والبرامج، وتثبيت وتشغيل أي جهاز يحتاج إلى ربط في مجال التكنولوجيا، كما تتضمن معرفة كيفية تفاعل الأنظمة الأساسية، وتوقع المهارات التكنولوجية وتحديد احتياجات الطلبة منها، وربط لك كله في السياق المحدد لتعزيز عملية التعليم (Bennet & Ma-ton, 2010) .

وبالتالي يمكن القول أن مستحدثات التكنولوجيا في التعليم لا تعد غاية في حد ذاتها، بل تكمن أهميتها في كيفية توظيفها في المواقف التعليمية، وهذا غير ممكن بدون الإلمام بمهاراتها المختلفة، وقد تم تأكيد ضرورة محو الأمية المتعلقة باستخدام كل ما هو جديد في مجال المستحدثات التكنولوجية، مع توضيح أبعادها، ومفاهيميها، ومهاراتها (صالح وحميد، 2005) .

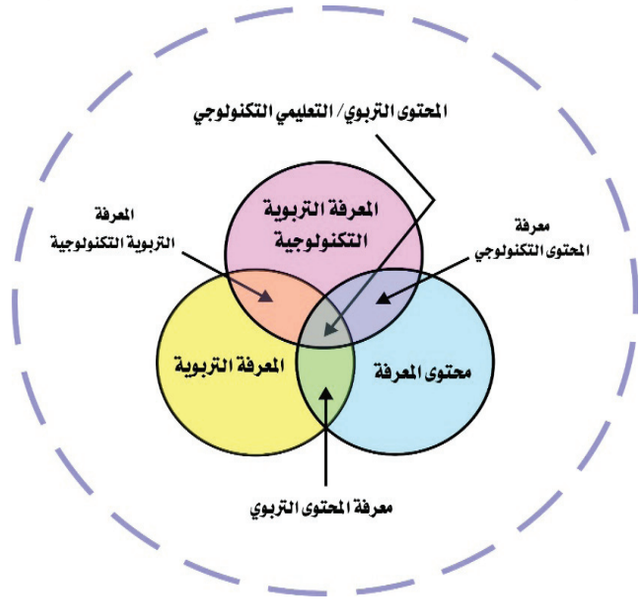
ويمكن لمستحدثات التكنولوجيا في التعليم أن تقدم تحسينات في طرق التدريس الحالية، وأن تنشأ كفاءات مميزة، وتؤدي إلى إعادة تفكير في بعض من ممارسات التدريس الحالية. ويمكن وصف ذلك من خلال: 1) أنها استخدامات بديلة تحل ببساطة مكان استراتيجيات قديمة أصبحت غير صالحة. 2) تؤدي إلى تضخيم إنجاز المهمـــة التعليمية لتكون أكثر فعاليـــة وتأثيرا. 3) تؤدي إلى تحويل يغير من طريقة تفاعل المعلم مع الطالب من خلال تحديد إجراءات التعلم الخاصة بهم، وطرق حلهم للمشكلات (Mishra & Koehler, 2006; Hughes, 2005;) .

يعد استخدام المعلمين لمستحدثات التكنولوجيا في التعليم ربطًا مهمًا بين محتوى المقررات الدراسية من جهة، وبين الأهداف التربوية لهذه المقررات، فكلما كانت الصلة بين التكنولوجيا ونتائج التعلم أكثر تحديدًا، زاد احتمال أن يفهم المعلمون كيفية تعلم الطلبة (Schmidt et al., 2009) ، والشكل رقم (1) يوضح هذه العلاقة.

وقد تناولت دراسة العطار (2011) هذه العلاقة من خلال الوصول إلى الفهم المطلوب للمفاهيم والمصطلحات التكنولوجية، وقراءة مثل هذه الموضوعات، والقدرة على فهم كيفية صياغة التكنولوجيا المتقدمة اللازمة في حياة الإنسان، حيث إن دور المعلم يتعدى أنه ناقل للمعرفة، ليكون ناشرًا لها، ومبسطًا لها، ومصممًا لإستراتيجياتها، وطارحًا لتصورات تكنولوجية مستقبلية تتعلق بها.

الشكل رقم (1) :

الدمج بين المعرفة التكنولوجية والتربوية والمحتوى (Schmidt et al., 2009)



إن امتلاك مهارة الدمج بين المعرفة التكنولوجية، والمعرفة التربوية، ومعرفة السياق أو المحتوى يمكن المعلمين من إنشاء أنشطة تعليمية ملائمة للطلبة، تراعي خصائصهم واحتياجاتهم، كما تمكن الطلبة من بناء مهارات مختلفة، ومعارف متنوعة (Mishra & Koehler, 2006) .

وقد أكد مالتاباروفا وكوكوشكو وعبدايفا وشانازاروف سمايلوفا (Maltabarova, Kokoshko, Abduldayeva, Shanaz-arov & Smailova, 2019) أهمية مستحدثات التكنولوجيا في التعليم في نشاطات الطلبة المستقلة، وتنمية الإبداع لديهم، وذلك من خلال التربية الإنتاجية، وثقافة التفكير المختلفة، والتفكير المنطقي، وقضايا التكيف العقلي، والتعلم عن بعد، والنهج القائم على الكفاءة، ونظام الإدارة المستجيبة، وتعزيز الثقافة الأخلاقية من خلال بيئة التعلم الإلكتروني.

وعرف فانيتا (Vannatta, 2004) مستحدثات التكنولوجيا في التعليم على أنها معرفة المعلم والمتعلم على حد سواء بمقدار معين من المعلومات والمهارات والاتجاهات المرتبطة باستخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة.

وعرفها جابر (2012) بأنها جميع الوسائل والأجهزة الحديثة وأساليب تقدمها، والتي يتم توظيفها في التعليم لتحقيق أهدافه ومواكبة التغيرات الزمانية والمكانية المختلفة.

فيما عرفها المركز الوطني للإحصاء التربوي (NCES) والمشار إليه في جراي وثومس ولويز (Gray, Thomas & Lewis, 2010) أنها عملية دمج موارد التكنولوجيا في الروتين اليومي للعملية التعليمية، وإدارة المدارس، حيث تتمثل هذه الموارد بأجهزة الكمبيوتر، والبرامج المتخصصة، وأنظمة الاتصالات القائمة على الشبكات، وتشمل ممارسات معينة مثل العمل التعاوني والاتصال والبحوث المستندة إلى الإنترنت والتحكم عن بعد، ونقل البيانات عبر الشبكة واسترجاعها.

كما عرفها عطار (2011) على أنها مفهوم يشير إلى منظومة متكاملة تشمل كل ما هو جديد في تكنولوجيا التعليم، ويتضمن ذلك الأجهزة التعليمية، والبرمجيات، والآلات التعليمية.

كما عرفها الحدابي وصالح (2019) بأنها علم يشمل التوظيف الفعال للتكنولوجيا في التعليم ضمن تخطيط وتنفيذ عملية التدريس على أسس علمية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

انبثقت مشكلة الدراسة الحالية من نتائج العديد من الدراسات المتعلقة بنفس المجال (Akpan, 2010; Yan, Xiao & Wang, 2012; Koçak & Atman, 2013) والتي أكدت على أهمية إلمام المعلم بمستحدثات التكنولوجيا في التعليم المختلفة، باعتبارها من أهم مقومات نجاح العملية التعلمية، وأحد ركائزها الأساسية، وقد اصبحت تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات مصدرًا مهماً من مصادر التعلم والتعليم لدى الطلبة والمعلمين على حد سواء، وقد لوحظ في الفترة الأخيرة اهتمام وزارة التربية والتعليم الأردنية ممثلة بأكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين على إدخال مستحدثات تكنولوجية مختلفة في العديد من المدارس، تتمثل

بقاعات لإنتاج الوسائل التعليمية التقنية، وتصميم البرمجيات، ومختبرات لعرض البيانات، وأجهزة السبورة الذكية، ومكبرات الصوت، وأجهزة العرض المرئية. وعند مراجعة الباحث للدراسات السابقة ذات العلاقة، ووقوفه – بحكم عمله في المجال التربوي – على حال بعض المدارس فقد شعر بتباين لدى المعلمين في استخدام مستحدثات التكنولوجيا في التعليم، وقصور نسبة معينة منهم في التعامل مع هذه التقنيات المختلفة، واعتماد الوسائل التقليدية في عملية التعلم، الأمر الذي قد يؤثر سلبًا على مستوى العملية التعليمية ومدى تحقق أهدافها، وفي ضوء ذلك عملت الدراسة الحالية على الوقوف على درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية لمُستحدثات التكنولوجيا في التعليم، وتحديد بعض المتغيرات التي تؤثر بها، **وذلك من خلال الأجابة عن الأسئلة التالية:**

- ما درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية لمُستحدثات التكنولوجيا في التعليم في مدارس مديرية لواء المزار الشمالي في محافظة إربد؟
- هل توجد فروق في درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية لمُستحدثات التكنولوجيا في التعليم يعزى للجنس والخبرة والمؤهل العلمي في مدارس مديرية لواء المزار الشمالي في محافظة إربد؟

فرضيات الدراسة

انبثقت عن أسئلة الدراسة الفرضيات الآتية:

- ♦ لا يوجد أثر في درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية لمستحدثات التكنولوجيا في التعليم يعزى للجنس.
- ♦ لا يوجد أثر في درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية لمستحدثات التكنولوجيا في التعليم يعزى للخبرة.
- ♦ لا يوجد أثر في درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية لمستحدثات التكنولوجيا في التعليم يعزى للمؤهل العلمي.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة الحالية في أنها تعكس:

- **الأهمية النظرية:**

– تحاول إلقاء الضوء على مدى توافر مستحدثات التكنولوجيا في التعليم.

– تبصر القائمين على العملية التعليمية بواقع المدارس التي تعاني نقصًا في هذه المستحدثات.

- **الأهمية التطبيقية:**

– تحدد الاحتياجات التدريبية للمعلمين الذين لا يملكون المهارات اللازمة للتعامل مع مستحدثات التكنولوجيا في التعليم.

– إدخال منظومة أكثر تطورًا في مجال التكنولوجيا في التعليم.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تتحدد هذه الدراسة باقتصارها على:

– معلمي المرحلة الثانوية في مدارس لواء المزار الشمالي، والمنتظمين في عملهم للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018/ 2019.

– تطبيق بعُد واحد من مقياس معرفة المعلم للتكنولوجيا، وهو استخدام مستحدثات التكنولوجيا في التعليم.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

– مستحدثات التكنولوجيا في التعليم: مفهوم يعكس منظومة متكاملة تحتوي على كل ما هو جديد في مجال تكنولوجيا التعليم مثل الأجهزة تعليمية، كما يشير مصطلح «تكنولوجيا» في هذه الدراسة إلى أجهزة الكمبيوتر المحمول، وأجهزة الكمبيوتر المكتبي، واللوحات الذكية، وأجهزة الآيباد، وأجهزة عرض الفيديوهات بحيث تعمل على رفع مستوى العملية التعليمية، وزيادة نسبة تحقيق الأهداف المرجوة. وتعرف إجرائيًا بأنها الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على بعُد استخدام مستحدثات التكنولوجيا في التعليم، وذلك ضمن مقياس معرفة المعلم بالتكنولوجيا.

– معلمو المرحلة الثانوية: جميع المعلمين والمعلمات التابعين لمديرية التربية والتعليم للواء المزار الشمالي وضمن المدارس الثانوية.

الدراسات السابقة:

في دراسة للعليمات (2009) سعت إلى تحديد مستوى وعي معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بمستحدثات تقنيات التعليم، قام الباحث بتطبيق استبيان من إعداده على عينة مكونة من (80) معلم ومعلمة في تخصصات العلوم للمرحلة الأساسية. وأظهرت النتائج أن مستوى الوعي كان بدرجة كبيرة، وأنه لا يوجد فروق دالة إحصائيًا لمتغير التخصص، بينما توجد فروق دالة إحصائيًا لمتغير الخبرة ولصالح ذوي الخبرة القصيرة.

وأجرى العطار (2011) دراسة هدفت التعرف إلى الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالكلية الجامعية بمكة المكرمة في مجال مستحدثات التكنولوجيا في التعليم، وقام بتصميم استبيان خاص لذلك، وتم تطبيق الاستبيان على عينة مكونة من (71) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، أظهرت النتائج أن غالبية الاحتياجات التدريبية في مجال مستحدثات التكنولوجيا في التعليم اعتبرت بين مستوى متوسط وعالٍ لأعضاء هيئة التدريس وعلى جميع المحاور، كما أظهرت النتائج أن درجة احتياج أعضاء هيئة التدريس للاحتياجات التدريبية في مجال مستحدثات التكنولوجيا في التعليم لا تختلف باختلاف الخبرة أو التخصص، في حين أنها تختلف باختلاف المؤهل العلمي.

قام عوض (2013) بدراسة هدفت إلى تحديد درجة استخدام المستحدثات التكنولوجية في برامج التعليم المستمر في الجامعات الفلسطينية، وقام الباحث بتطوير استبيان خاص بذلك، وطبقه على عينة مكونة من (68) طالبًا وطالبة من طلبة برنامجي التعليم المستمر في جامعتي الإسلامية والأزهر. أظهرت النتائج أن درجة استخدام المستحدثات التكنولوجية في برامج التعليم المستمر كانت متوسطة، وأنه لا يوجد فروق دالة إحصائيًا تعزى للجنس،

والجامعة، والخبرة، والمؤهل العلمي.

وطبق خضر (2013) دراسة هدفت إلى تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم في ضوء بعض مستحدثات التكنولوجيا في التعليم، وقام الباحث بتحديد مستحدثات التكنولوجيا في التعليم المناسبة، وبناء استبيان خاص يقيس كفايات التدريس لمعلمي العلوم، وتطبيقه على عينة مكونة من (13) عضوا من أعضاء هيئة التدريس، أظهرت النتائج أن الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم في ضوء بعض مستحدثات التكنولوجيا في التعليم جاءت ضمن المستوى «عالٍ جداً» و «عالٍ «. وقام كوكاك وعثمان (Koçak & Atman, 2013) بدراسة هدفت إلى تحديد تصورات المعلمين فيما يتعلق بمستحدثات التكنولوجيا في التعليم، قام الباحثان بجمع البيانات من خلال المقابلات شبه المنظمة، وتحليلها من خلال أسلوب تحليل المحتوى، واختاروا لذلك عينة مكونة من (10) معلمين ممن يُدرسون المرحلة الأساسية، أظهرت النتائج وجود اختلاف في تصورات المعلمين لمستحدثات التكنولوجيا في التعليم بين السياقات الشخصية والمهنية، فعلى السياق الشخصي وجد المعلمون مستحدثات تكنولوجيا التعليم ابتكارًا مفيدًا يوفر السهولة، والوقت، الإقتصاد، والارتقاء بمستوى المعيشة، أما على الصعيد المهني فقد وجد المعلمون مستحدثات التكنولوجيا في التعليم بأنها تحضير لعملية التدريس والتعليم، كما وتعكس مخرجاتها.

قامت سليم (2017) بدراسة هدفت إلى تحديد واقع توظيف معلمات المرحلة الثانوية لمستحدثات تقنيات التعليم في ضوء معايير الجودة الشاملة في مدينة جدة، حيث قامت ببناء استبيان للوقوف على واقع توظيف معلمات المرحلة الثانوية لمستحدثات تقنيات التعليم، واختارت لذلك عينة مكونة من (450) معلمة. أظهرت النتائج وجود افتقار عند المعلمات في مهارات التعامل مع تقنيات التعليم.

وأجرى الغنيم (2017) دراسة سعت إلى تحديد درجة الوعي بمستحدثات التكنولوجيا في التعليم لدى طلبة الدبلوم العالي في التربية في ضوء بعض المتغيرات، وقام الباحث بتطوير استبيان يقيس درجة الوعي بمستحدثات التكنولوجيا في التعليم، وتطبيقه على عينة مكونة من (326) طالبًا وطالبة في كلية التربية في جامعة القصيم. أظهرت النتائج أن درجة الوعي كانت مرتفعة، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الجنس، وحضور الدورات التدريبية، والمؤهل الدراسي على درجة الوعي بمستحدثات التكنولوجيا في التعليم.

وقام القحطاني (2018) بدراسة هدفت إلى تحديد كفايات معلم التربية الخاصة في توظيف مستحدثات التكنولوجيا في التعليم عبر وسائل التواصل الاجتماعي، وتم بناء استبيان يقيس هذا الغرض، وتطبيقه على عينة مكونة من (114) من معلمي التربية الخاصة، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة في كفايات معلم التربية الخاصة في توظيف تكنولوجيا التعليم عبر وسائل التواصل الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية لمتغير الخبرة.

وأجرى الحدابي وصالح (2019) دراسة هدفت إلى تحديد مدى إتقان طلبة قسم تكنولوجيا التعليم بجامعة أب لمهارات مستحدثات التكنولوجيا في التعليم وقام بتصميم قائمة بمهارات مستحدثات التكنولوجيا في التعليم واستخدم أداة الملاحظة المتضمنة خمس مهارات أساسية وفرعية، تكونت عينة الدراسة من (20) طالباً في قسم تكنولوجيا التعليم تم اختيارهم بالطريقة القصدية، أظهرت النتائج مدى متوسطا لإتقان الطلبة لمهارات مستحدثات التكنولوجيا في التعليم.

وأجرى مالتاباروفا وآخرون (Maltabarova et al., 2019) دراسة هدفت إلى تحديد مستحدثات التكنولوجيا في التعليم في نشاطات الطلبة المستقلة، وتنمية الإبداع لديهم. استخدم الباحثون تقنية الملاحظة الداعمة (Supportive note) حيث تسمح للطلبة باستعادة معلومات معينة من خلال إشارات داعمة ضمن برنامج حاسوبي معين، تكونت عينة الدراسة من مجموعة ضابطة عددها (1590) ، ومجموعة تجريبية عددها (1067) ، أظهرت النتائج أن المجموعة التي تعلمت من خلال تقنية الملاحظة الداعمة أظهرت مستويات أعلى من الأنشطة الفردية المستقلة، ومستويات مرتفعة من الإبداع، كما اكتسبوا معرفة أفضل بمحتوى المقرر الدراسي باستخدام هذه التقنية.

وباستعراض الباحث للدراسات السابقة ذات العلاقة، فقد تبين وجود تباين واضح في درجة الوعي أو التنور أو الاستخدام لمستحدثات التكنولوجيا في التعليم، فنجد دراسة العليمات (2009) قد أظهرت مستوى مرتفعا من الوعي باستخدام هذه المستحدثات، وكذلك الأمر في دراسة الغنيم (2017) ، وقد عكس جانب من الدراسات السابقة بعضًا من المتغيرات الديموغرافية وعلاقتها باستخدام مستحدثات التكنولوجيا في التعليم، مثل الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، والخبرة، فكان لبعضها أثر دال إحصائيًا (العليمات، 2009؛ العطار، 2011؛ القحطاني 2018) ؛ والبعض الآخر غير دال إحصائيًا (الغنيم، 2017؛ عوض، 2013) . وعليه، فقد اتفقت نتائج هذه الدراسات على اختلاف درجات الوعي والاستخدام لمستحدثات التكنولوجيا في التعليم، ووجود عوامل تؤثر في هذا الوعي أو الاستخدام، وفي ضوء هذا الاختلاف تأتي مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة في أنها تناولت درجة استخدام مستحدثات التكنولوجيا في التعليم ضمن بيئة تعليمية جديدة، وعلى عينة ذات خصائص مختلفة، كما ووصفت مستحدثات تكنولوجية مختلفة نوعًا ما عن الدراسات السابقة، فمن هنا تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تركيزها على درجة استخدام المستحدثات والعوامل المؤثرة في ذلك، وتختلف عنها في أنها تناولت عينة جديدة، وسياقا جديدا يختلف عن السياقات والثقافات التي أُجريت بها الدراسات السابقة.

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي؛ وذلك لملاءمته لأغراض الدراسة.

متغيرات الدرسة:

شملت الدراسة المتغيرات التالية: المتغيرات المستقلة: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والمتغيرات التابعة: درجة استخدام مستحدثات التكنولوجيا في التعليم.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية في مدارس لواء المزار الشمالي، والموزعين على (15) مدرسة، وقد بلغ عددهم الكلي (450) معلمًا ومعلمة، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2019/ 2018، وفقًا لإحصائيات مديرية التربية والتعليم للواء المزار الشمالي.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (317) معلم ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2019/ 2018، موزعين حسب متغيرات الدراسة، كما هو مبين في الجدول (1).

الجدول (1)

توزيع عينة الدراسة حسب الجنس والمؤهل العلمي والخبرة

المتغير ومستوياته	التكرار	النسبة المئوية
الجنس		
ذكر	180	56.8
أنثى	137	43.2
الكلي	317	100.0
المؤهل العلمي		
بكالوريوس	231	72.9
دراسات عليا	86	27.1
الكلي	317	100.0
الخبرة		
1 – 5	36	11.3
6 – 10	87	27.4
11 – 15	134	42.3
16 فأعلى	60	19.0
الكلي	317	100.0

أداة الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس معرفة المعلم بالتكنولوجيا (Teacher - Knowledge of Technology: TKT) حيث يشير مصطلح "تكنولوجيا" في هذا المقياس إلى: أجهزة الكمبيوتر المحمول، وأجهزة الكمبيوتر المكتبي، واللوحات الذكية، وأجهزة الآيباد، وأجهزة عرض الفيديوهات، حيث تكون هذا المقياس في صورته الأولية من (37) فقرة توزعت على خمسة أبعاد يُجاب عليها بتدريج خماسي، وهي: بُعد معرفة المعلم للتكنولوجيا التقنية بواقع (3) فقرات، بُعد المعرفة التكنولوجية المتعلقة بالتعلم والتعليم بواقع (5) فقرات، بُعد استخدام مستحدثات التكنولوجيا في التعليم بواقع (11) فقرة، بُعد المكونات الثقافية الواسعة بواقع (3) فقرات، بُعد معتقدات المعلم حول التكنولوجيا بواقع (15) فقرة، ولغايات هذه الدراسة قام الباحث باستخدام بعُد مستحدثات التكنولوجيا في التعليم (Hutchison & Reinking, 2011) .

دلالات صدق المقياس وثباته

أ. الصدق الظاهري

للتحقق من صدق المحتوى لمقياس معرفة المعلم للتكنولوجيا؛ فقد تم ترجمة فقراته إلى اللغة العربية وعرضه على مجموعة مكونة من (13) مُحكِّمًا في مجالات (تقنيات التعليم، أساليب التدريس، والقياس والتقويم، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية) في كل من: جامعة اليرموك، وجامعة جدارا، وجامعة فيلادلفيا، حيث طُلب منهم إبداء آرائهم حول المقياس من حيث الصياغة اللغوية ومدى وضوحها، وانتماء كل فقرة لأسلوب التعلم الذي أدرجت فيه، وأي تعديلات يرونها مناسبةً. وقد اعتمد الباحث الفقرة التي أجمع عليها (11) محكماً فأكثر أيّ ما نسبته (84%) من المُحكمين. ولم يشر المحكمون إلى حذف أي فقرة من المقياس كاملاً واكتفوا ببعض التعديلات اللغوية، وعليه؛ بقي المقياس بعد التعديل كما هو مكونًا من (37) فقرة، كما وبقي بُعد استخدام المعلم للتكنولوجيا في التعليم مكونًا من (11) فقرة.

ب. صدق البناء

تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مؤلفة من (50) معلم ومعلمة في مديرية لواء المزار الشمالي، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب معاملات الارتباط المصحَّح لعلاقة الفقرات ببُعد المقياس التي تتبع له. وتراوحت قيم معاملات الارتباط لعلاقة الفقرات ببُعد المقياس التي تتبع له من (0.16) وحتى (0.55) وعليه؛ حذفت الفقرات رقم (6، 10، 11) من بُعد معتقدات المعلم حول التكنولوجيا، لأنها تقل عن معيار عودة (2010) والبالغ (0.20) ، وعليه أصبح المقياس بصورته النهائية مكونًا من (34) فقرة، وبقي بُعد استخدام المعلم للتكنولوجيا في التعليم مكوَّنًا من (11) فقرة.

ت. ثبات المقياس

لأغراض هذه الدراسة اكتفى الباحث بعرض قيم الثبات للبعد المستخدم في هذه الدراسة فقط، فقد تم حساب ثبات الاتساق الداخلي لبعُد استخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم لدى معلمي ومعلمات مديرية تربية المزار الشمالي؛ باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's α) وبالاعتماد على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، ولأغراض حساب ثبات الإعادة؛ فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة الاختبار وإعادته (Test - Retest) بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لعلاقة التطبيق الأوَّل بالتطبيق الثاني للعينة الاستطلاعية، وذلك كما هو مُبيَّن في الجدول (2).

الجدول (2)

قيم معاملات الثبات لبعُد استخدام مستحدثات التكنولوجيا في التعليم

معاملات الثبات			
ابعاد المقياس	الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
استخدام المستحدثات	.82	.84	11

يلاحظ من الجدول (2) أنَّ ثبات الاتساق الداخلي قد بلغت

قيمته (0.82) في حين أنَّ ثبات الإعادة قد بلغت قيمته (0.84) .

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف هذه الدراسة؛ فقد تم القيام بالإجراءات التالية:

1. تم تبني أداة الدراسة بالرجوع إلى الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة. (ملحق أ)
2. التحقق من الصدق الظاهري عن طريق عرض أداة الدراسة على مجموعـــة من المُحكِّمين مـن أهـل الاختصاص. (ملحق ب)
3. التحقق من دلالات صدق وثبات أداة الدراسة بتطبيقها على عينة استطلاعية بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار.
4. حصر المدارس التي تستخدم مستحدثات التكنولوجيا في التعليم من خلال قائمة أعدها الباحث تحتوي على مجموعة متنوعة من مستحدثات تكنولوجيا التعليم. (ملحق ج)
5. طبقت استبانة أدوات الدراسة على أفراد عينة الدراسة المستهدفة البالغ عددهم (317) معلم ومعلمة بعد تعريفهم بشكل مختصر بهدف الدراسة وكيفية الإجابة عن فقراتها؛ حيث استغرق التطبيق لكل معلم من (40 – 30) دقيقة، وقد استبعد من الإستبانات (23) استبانة لعدم استيفائها للمعلومات الشخصية، أو لعدم المصداقية في الإجابة عن الاستبيان.
6. تم إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسب باستخدام برنامج (Excel) تمهيدًا لتحليلها إحصائياً؛ بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة.

النتائج

◄ أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، وهو: » **ما درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية لمُستحدثات التكنولوجيا في التعليم في مدارس مديرية لواء المزار الشمالي في محافظة إربد**«؟

للإجابة عن السؤال الأول، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية لبعُد استخدام مُستحدثات التكنولوجيا في التعليم في مدارس مديرية لواء المزار الشمالي في محافظة إربد والتكرارات والنسب المئوية، وذلك كما هو مُبيَّن في الجدول (3) .

الجدول (3)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية لمُستحدثات التكنولوجيا في التعليم والتكرارات والنسب المئوية

الرتبة	المستوى	التكرار	النسبة المئوية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
استخدام مستحدثات التكنولوجيا في التعليم					
1	منخفض	17	1.7		
	متوسط	93	9.3		
	مرتفع	207	20.7	4.26	.67

يلاحظ من الجدول (3) أنَّ بُعد استخدام مستحدثات التكنولوجيا في التعليم جاء ضمن المستوى مرتفع، حيث كان بوسط حسابي (4.26) وانحراف معياري (0.67) . ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى توافر مستحدثات التكنولوجيا في التعليم في مدراس مديرية تربية لواء المزار الشمالي، وتركيز وزارة التربية والتعليم الأردنية على إعداد برامج متخصصة لاستخدام مستحدثات التكنولوجيا في التعليم، وإشراك المعلمين في دورات تدريبية متخصصة، وتحديد امتيازات وعلاوات تشجع المعلمين على الاشتراك فيها، كما ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اهتمام المعلمين بمستحدثات التكنولوجيا في التعليم، ومتابعتهم لخبرات التطور التكنولوجي ودمجها في المجال المهني والتخصصي، وسعيهم لاغتنام الفرص للعمل مع المحترفين في مجال التكنولوجيا الصفية، ومحاولتهم استخدام كل ما هو جديد في هذا المجال حتى لو لم توفره لهم المدرسة. كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن اهتمام المعلمين وحرصهم على استخدام المستحدثات التكنولوجية أصبحت من المتطلبات الأساسية في ضوء عصر التكنولوجيا والاتصالات، والتي يمكن أن توظف بشكل يطور العملية التعليمية. كما أن ما تحققه من إيصال المعلومات للطلبة، وإثارة الدافعية لديهم، يخلق رغبة لدى المعلمين في مسايرة التطور العلمي والتكنولوجي. وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة جزئيًا مع نتيجة دراسة (Koçak & Atman, 2013) ، ودراسة الحدابي (2019) ، واختلفت مع نتائج دراسة سليم (2017) .

◄ ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، وهو: " **ما أثر الجنس والخبرة والمؤهل العلمي على درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية لمُستحدثات التكنولوجيا في التعليم في مدراس مديرية لواء المزار الشمالي في محافظة إربد**"؟

للإجابة عن السؤال الثاني، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية متبوعة بنتائج تحليل التباين الأحادي، وذلك كما يوضحه الجدول (4).

الجدول (4)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للجنس والخبرة والمؤهل العلمي

المتغير	المستوى/ الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	180	1.7626	.43300
	أنثى	137	1.8215	.44624
	الكلي	317	1.7881	.43904
عدد سنوات الخبرة	من 1 – 5 سنوات	36	1.7601	.44278
	من 6 – 10 سنوات	87	1.7847	.44083
	من 11 – 15 سنة	134	1.8005	.44080
	16 سنة فأكثر	60	1.7818	.44036
	الكلي	317	1.7881	.43904
المؤهل العلمي	بكالوريوس	231	1.7855	.43956
	دراسات عليا	86	1.7949	.44013
	الكلي	317	1.7881	.43904

أ. أثر الجنس

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية متبوعة بنتائج تحليل التباين الأحادي، وذلك كما يوضحه الجدول (5)

الجدول (5)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير الجنس

	مجموع المربعات	Df	متوسط المربعات	F	Sig.
بين المجموعات	.270	1	.270	1.401	.238
داخل المجموعات	60.641	315	.193		
الكلي	60.911	316			

يُلاحظ من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) تعزى لأثر الجنس. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ كلا الجنسين يتلقون تدريبًا واحدًا على استخدام مستحدثات التكنولوجيا في التعليم، وتتوافر لدى المدارس الثانوية ولكلا الجنسين نفس المستحدثات والأدوات المستخدمة في التكنولوجيا في التعليم. كما أنّ كلا الجنسين مدفوعين برغبة تحقيق المعرفة للطلبة، وتنمية تفكيرهم وإبداعهم في شتى المجالات، كما أن استخدام مستحدثات التكنولوجيا في التعليم

يوفر على المعلمين الوقت، والجهد، وسهولة الفهم بالنسبة للطلبة، وهذا هو مراد جميع المعلمين بغض النظر عن جنسهم. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة عوض (2013)، وتختلف مع نتيجة دراسة (الغنيم، 2017) .

ب. أثر الخبرة

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرفات المعيارية متبوعة بنتائج تحليل التباين الأحادي، وذلك كما يوضحه الجدول (6)

جدول (6)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير الخبرة

	مجموع المربعات	Df	متوسط المربعات	F	Sig.
بين المجموعات	.052	3	.017	.090	.966
داخل المجموعات	60.859	313	.194		
الكلي	60.911	316			

يُلاحظ من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) تعزى للخبرة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن جميع المعلمين يواجهون الظروف نفسها، ويتعايشون ضمن بيئة تعليمية واحدة، وضمن مؤسسة تربوية تقدم لهم سائر الإمكانات والدورات والحاجات لتطوير مهارات استخدام مستحدثات التكنولوجيا في التعليم، دون حصرها للمعلمين أصحاب الخبرات القليلة أو العالية. كما أن البرامج والدورات الخاصة باستخدام مستحدثات التكنولوجيا في التعليم تتشابه في جميع مديريات التربية ومدارسها. كما ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الفترة التي طُبقت بها هذه الدراسة، تعامل فيها الباحث مع معلمين بعضهم جدد، وبعضهم عاصر التطور التكنولوجي في المدارس، وكلاهما على اطلاع بهذه المستحدثات، إما عن طريق الجامعة التي تخرج فيها، أو عن طريق محاولات وزارة التربية مواكبة هذه التطورات. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (عوض، 2013) ، وتختلف مع نتيجة دراسة (العليمات، 2009) .

ت. أثر المؤهل العلمي

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية متبوعة بنتائج تحليل التباين الأحادي، وذلك كما يوضحه الجدول (7)

الجدول (7)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير المؤهل العلمي

	مجموع المربعات	Df	متوسط المربعات	F	Sig.
بين المجموعات	.006	1	.006	.029	.866
داخل المجموعات	60.905	315	.193		
الكلي	60.911	316			

يلاحظ من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) تعزى لأثر المؤهل العلمي. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تعرض جميع المعلمين ومن سائر المؤهلات العلمية والتربوية إلى دورات تدريبية في مجال استخدام مستحدثات التكنولوجيا في التعليم، حيث يكون هذا التدريب والتدريس دون النظر إلى المؤهل العلمي، كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى امتلاك المعلمين أنفسهم للخبرات الكافية التي توّهلهم لاستخدام مستحدثات التكنولوجيا في التعليم باختلاف المؤهل العلمي. كما ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وجود روح التنافس الإيجابي بين المعلمين في إتقان هذه المهارات، وعدم تخلف العديد منهم عن مواكبتها، كما يمكن القول أن أغلب التخصصات الجامعية تعاملت مع مستحدثات التكنولوجيا في التعليم، ودربت الطلبة عليها، وجهزتهم للتعامل معها في سوق العمل. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (عوض، 2013) ، ودراسة (الغنيم، 2017).

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

- إدماج مادة التكنولوجيا في التعليم كمتطلب أساسي لدورات ما قبل الخدمة لمعلمي وزارة التربية والتعليم، وذلك حتى يتمكنوا من الإلمام والمعرفة باستخدام التكنولوجيا في التعليم.

- جعل المستويات المرتفعة في استخدام التكنولوجيا في التعليم ضمن مؤشرات الآداء المهني المرتفعة لدى المعلمين، وإدراجها حافزا من حوافز وزارة التربية.

- إدخال مستحدثات تكنولوجية جديدة لوزارة التربية والتعليم غير تلك المذكورة في هذه الدراسة، مثل؛ أجهزة المحاكاة البصرية، والنصوص الرقمية التفاعلية، والبرامج الصوتية الذكية.

- إجراء دراسات أخرى تتضمن تحديد أبرز المعيقات لاستخدام مستحدثات التكنولوجيا في التعليم ضمن مديرية تربية المزار الشمالي.

المصادر والمراجع العربية:

- الحدابي، داود وعيسى، صالح. (2019) . مدى اتقان طلبة قسم تكنولوجيا التعليم بجامعة إب اليمنية لمهارات مستحدثات تكنولوجيا التعليم. المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية 8 (3) ، 78 – 58.
- خضر، عزة. (2013) . الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم في ضوء بعض مستحدثات تكنولوجيا التعليم. مجلة العلوم التربوية، 2 (19) .
- سليم، رانية. (2017) . واقع توظيف معلمات المرحلة الثانوية لمستحدثات تقنيات التعليم في ضوء معايير الجودة الشاملة في مدينة جدة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 4 (90) .
- سيفين، عماد. (2009) . الوعي بالمستحدثات التكنولوجية لدى المعلمين الملتحقين بالدبلوم المهنية «شعبة تكنولوجيا التعليم» في ضوء بعض المتغيرات. المؤتمر العلمي الرابع، التعليم وتحديات المستقبل ابريل.
- جابر، محمد. (2012) . فاعلية برنامج تدريس عن بعد بالإنترنت على مهارات استخدام برامج الحاسوب والتحصيل والاتجاه نحو التدريب بالشبكة لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم. جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.
- صالح، إيمان وحميد، حميد. (2005) .الاحتياجات المجنية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية من المستحدثات التكنولوجية في ضوء معايير الجودة الشاملة. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 21 (2) .
- عطار، عبدالله. (2011) . الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالكلية الجامعية بمكة المكرمة في مجال مستحدثات تكنولوجيا التعليم. الجمعية العلمية السعودية للمناهج والإشراف التربوية، 3 (1) .
- العليمات، علي. (2009) . مستوي وعي معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بمستحدثات تقنيات التعليم. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، 15 (3) .
- عوض، منير. (2013) . درجة استخدام المستحدثات التكنولوجية في برامج التعليم المستمر في الجامعات الفلسطينية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 1 (4) .
- عودة، أحمد. (2010) . القياس والتقويم في العملية التدريسية. الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- الغنيم، حمد. (2017) . الوعي بمستحدثات تكنولوجيا التعليم لدى طلبة الدبلوم العام في التربية في ضوء بعض المتغيرات. الجمعية العربية لتكنولوجيا التعليم، 4 (33) .
- القحطاني، هنادي. (2018) . كفايات معلم التربية الخاصة في توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم عبر وسائل التواصل الاجتماعي. مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26 (3) .
- نصر، محمد علي. (2000) . رؤية مستقبلية للتربية العملية في عصر المعلوماتية والمستحدثات التكنولوجية. الجمعية العلمية المصرية للتربية العملية، المؤتمر العلمي الرابع، التربية العملية للجميع 31 يوليو – 3 اغسطس.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Al 'Attar, Abdullah, (2011) . Training needs of teaching staff of academic college at Makka in instructional technology innovations field. Saudi scientific society of curricula and educational supervision. 3 (1) .*
- *Al Hudabi, Dawud and Salih, Issa, (2019) . Perfection extent of instructional technology department students at IBB University for instructional technology innovation skills. Arabic Journal for Scientific and technical education. 8 (3) , 78 - 58.*
- *Al Qahtani, Hanadi, (2018) . special education teacher's competencies in using instructional technology innovations via social communication media. The Islamic University Journal of Educational and Psychology Studies. 26 (3) .*
- *'Awad, Munir, (2013) . The degree of using instructional technology innovations in continuous education programs at Palestinian universities. Journal of Al - Quds Open University for educational and psychological research and studies, 1 (4) .*
- *Ghuneim, Hamad, (2017) . Awareness of instructional technology innovations for general Diploma students in education in light of some variables. Arabian society of instructional technology, 4 (33) .*
- *Jaber, Mohammad, (2012) . Effectiveness of distance teaching program via the internet on the skills of using computer programs, academic achievement, and tending to training via the net among teaching technology Specialists. Al - Azhar University, Cairo, Egypt.*
- *Khadir, Azza, (2013) . Required Instructional competencies for science teachers in light of some instructional technology innovations. Journal of Educational Science, 2 (19) .*
- *Nasr, Mohammad Ali, (2000) . Future vision for practical Education at information era and technology innovations, Fourth scientific conference, practical education for all 31 July - 3 August.*
- *Odeh, Ahmad, (2010) . Measurement and Evaluation in the Teaching Process. Jordan, Dar Al - Amal Publishers.*
- *Oleimat, Ali, (2009) . the level of new instructional technological media awareness among science teachers in the basic stage. Al - MANARAH Journal for Research and Studies, 15 (3) .*
- *Saleem, Rania, (2017) . Reality of using instructional technology innovations by secondary stage female teachers in light of total quality criteria at Jeddah city. Arabian studies in Education and psychology, 4 (90) .*
- *Salih, Iman and Hameed, Hameed, (2005) . Vocational needs of teaching staff members at education faculties, for Innovation Technology in light of total quality criteria. Journal of educational and social studies, 21 (2) .*
- *Seveen, Imad, (2009) . Awareness of instructional technology innovations of vocational diploma teachers/ instructional technology section in light of some variables. Fourth scientific conference, future challenges, April.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Akpan, B. (2010) . Innovations in Science and Technology Education through Science Teacher Associations. Science Education International, 21 (2) , 235 - 340.*
- *Bennett, S., & Maton, K. (2010) . Beyond the 'digital natives' debate: Towards a more nuanced understanding of students' technology experiences. Journal Of Computer Assisted Learning, 26 (5) , 321 - 331*
- *Gray, L., Thomas, N., & Lewis, L. (2010) . Teachers' use of educational technology in US public schools: 2009. first look. NCES 2010 - 040. National Center for Education Statistics.*
- *Hew, K. F., & Brush, T. (2007) . Integrating technology into K - 12 teaching and learning: Current knowledge gaps*

and recommendations for future research. Educational Technology Research & Development, 55 (3) , 223 - 252.

- *Hughes, J. (2005) . The role of teacher knowledge and learning experiences in forming technology - integrated pedagogy. Journal of Technology & Teacher Education, 13 (2) , 277 - 302.*
- *Koçak, Y., Atman, N. (2013) . Teachers' Perceptions Regarding Usefulness of Technology as an Innovation. Elementary Education Online, 12 (1) , 52 - 65*
- *Maltabarova, N., Kokoshko, A., Abduldayeva, A., Shanazarov, N., Smailova, G. (2019) . Innovation Technologies in Student's Independent Activity and Creativity Development: The Case of Medical Education. Innovation Technologies in Student's Independent Activity and Creativity Development, 14 (11) .*
- *Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006) . Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108 (6) , 1017 - 1054.*
- *Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., & Shin, T. S. (2009) . Technological pedagogical content knowledge (TPACK) : The development and validation of an assessment instrument for pre service teachers. Journal of Research on Technology in Education, 42 (2) , 123 - 149.*
- *Vannatta, R. A., & Fordham, N. (2004) . Teacher dispositions as predictors of classroom technology use. Journal of Research on Technology in Education, 36 (3) , 253 - 271.*
- *Yan, H., Xiao, Y., & Wang., Q. (2012) . Innovation in the educational technology course for pre service student teachers in East China Normal University. Australasian Journal of Educational Technology, 28 (6) 1074 - 1081.*

مستوى الكفايات الإرشادية وقلق الأداء المتوقع لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات

Level of Counseling Competencies and Expected Performance Anxiety Among Students of Psychological Counseling at Yarmouk University in the Light of Some Variables

منار غازي البدارنة
طالبة دكتوراه/ جامعة اليرموك/ الأردن

أحمد عبد المجيد صمادي
أستاذ دكتور/ جامعة اليرموك/ الأردن

Manar Ghazi AL Badarneh
PhD. Student/ Yarmouk University/ Jordan
manarbadarneh44@gmail.com

Ahmad Abed AL Majeed Smadi
Professor/ Yarmouk University/ Jordan
Smadi53@hotmail.com

تاريخ الاستلام: 28/ 8/ 2019م، **تاريخ القبول:** 27/ 11/ 2019م.
Received: 28/ 8/ 2019, **Accepted:** 27/ 11/ 2019.
DOI: 10.33977/1182-011-031-004
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

الملخص:

هدفت الدراسة الكشف عن مستوى الكفايات الإرشادية وقلق الأداء المتوقع لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. لتحقيق أهداف الدراسة، استخدم المنهج الوصفي من خلال تطوير مقياسي الكفايات الإرشادية وقلق الأداء، وتم التأكد من خصائصهما السيكومترية. شارك في الدراسة (160) طالباً وطالبة من مستوى السنة الثالثة والرابعة من قسم الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفايات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد النفسي جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط بلغ (3.58)، كما أن مستوى قلق الأداء ككل جاء أيضاً بدرجة متوسطة، وبمتوسط بلغ (2.43) ، وجاء البعد المعرفي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.61) ، في حين جاء البعد الجسدي (الفسيولوجي) في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.15)، وكما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الكفايات الإرشادية تعزى للمعدل التراكمي لصالح ذوي التقدير (جيد جداً فأعلى) ، والمستوى الدراسي لصالح ممن هم في مستوى (سنة رابعة) ، بينما لم توجد فروق دالة إحصائياً تعزى للجنس. وفيما يتعلق بمتغير القلق تبين وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى القلق تعزى للجنس لصالح الإناث، والمعدل التراكمي لصالح ذوي التقدير (جيد فما دون) ، بينما لم يوجد فروق دالة إحصائياً تتعلق بالمستوى الدراسي.

كلمات مفتاحية: الكفايات الإرشادية، قلق الأداء، طلبة الإرشاد النفسي.

Abstract:

The goal of this study is to investigate the levels of counseling competencies and expected performance anxiety among the students of Psychological Counseling at Yarmouk University in the light of some variables. To achieve the goals of the study, the descriptive method was used and counseling competencies and performance anxiety scales were developed. Validity and reliability of the scales were verified. A sample of 160 junior and senior students from the Psychological Counseling Department at Yarmouk University participated in the study. The results showed that the level of counseling competencies among the students of psychological counseling had a moderate degree (3.58) , and the level of performance anxiety as a total degree had also a moderate degree (2.43) . The cognitive dimension ranked first with the highest mean (2.61) , while the physiological dimension came last with a mean of 2.15. There were statistically significant differences in the level of counseling competencies and the academic GPA, in favor of students who had a very good GPA and above, and the level of study, in favor of juniors. In contrast, there were no statistically significant differences due to gender. There were statistically significant differences in the level of anxiety due to gender, in favor of females, and in the GPA, in favor of students with good GPA and below. Regarding the educational level, the results showed that there were no statistically significant differences.

Keywords: *Counseling Competencies, Performance Anxiety, Counseling Students.*

المقدمة:

إن نجاح العمل الإرشادي يعتمد بدرجة كبيرة على فاعلية المرشد و كفاياته الإرشادية، والتي ترتبط بعوامل متعددة منها مهاراته، وكفاياته، ومستوى القلق لديه؛ وقد نجد أن بعض الطلبة المرشحين للقيام بالعمل الإرشادي يتكيفون مع الدور الجديد المنوط بهم، بينما نجد البعض الآخر في حالة قلق وعدم استقرار نتيجة لعدم قدرتهم على ممارسة دور المرشد الفعال.

ويُعد القلق في معظم الأحوال شعوراً طبيعياً، وهو أحد الانفعالات الطبيعية التي يمكن أن يشعر بها أي إنسان إذا تعرض لموقف ما يستدعي هذا الانفعال، وتجربة القلق هنا شعور طبيعي، ويدفعنا لتقديم أفضل ما لدينا ويحسن أداءنا، وثمة علاقة بين مستوى القلق لدى الأشخاص وبين أدائهم، فأداء الأشخاص المعرفي والجسدي يتحسن مع ازدياد مستوى قلقهم، ولكن يبدأ هذا الأداء بالتراجع مع ازدياد مستوى القلق (الشربيني، 2015) . ويَضم القلق مكونات معرفية وسلوكية وفسيولوجية، ومن الأمثلة على المكونات المعرفية للقلق أفكار المرشد: أنني على وشك الإغماء، ربما سأصاب بنوبة ذعر، أما المكونات السلوكية فقد تظهر على شكل انسحاب من العملية الإرشادية، والشعور بفقدان التحكم، ومن المكونات الفسيولوجية: اضطرابات البطن والتعرق وجفاف الحلق والصداع (الشريفين، 2011) .

وأشار العديد من الباحثين أن هناك فروقاً في مستويات القلق، وأن مستويات القلق المرتفعة يمكن أن تعمل على تشويش العملية الإرشادية وذلك لارتباط القلق مع السلوك الدفاعي والمقاوم للمرشد والتي تؤثر بدورها على فاعلية المرشد، وقدرته على التفاعل والاتصال الجيد، واستخدام المهارات والكفايات اللازمة في أثناء تقديمه للعملية الإرشادية، ومن الجدير بالذكر أن العديد من الدراسات، كدراسة إليس وكرنجل وبيك (Ellis, Krengel & Beck, 2002) أكدت على ضرورة تلقي طلبة الإرشاد المبتدئين البرامج الإشرافية والتدريبية لتعديل المشاعر السلبية التي قد تظهر أثناء التدريب، والعمل على إكسابهم المهارات والكفايات اللازمة لتوظيفها في العملية الإرشادية.

وفي سياق الحديث عن القلق، فقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم القلق بحسب تعدد الاتجاهات النظرية المختلفة، حيث عرفت إبراهيم (2015) القلق بأنّه: حالة من الضيق والتوتر، والهم حول الكثير من الأمور، والتردد، وعدم الثقة بالنفس، والشعور بالتعب والإرهاق المستمر، إضافة إلى الشعور بحالة من الصراع الداخلي مع الذات، وعدم الرضا عنها. أما جيان وكارلو (Gian & Carlo) فقد عرفوا القلق بأنه: حالة التوتر النفسي غير المسيطر عليه، الذي يتضمن أعراضا جسدية وذهنية، مثل: الشد العضلي،

واضطرابات النوم، والإجهاد، وغيرها (الفراية، 2018) .

وتعدّ دراسة قلق الأداء لدى المرشدين المبتدئين غاية في الأهمية؛ حيث يواجه الكثير من المرشدين خبرة القلق، ومن الممكن أن يرتبط قلق المرشد مع مخاوف الكفاءة، ويتمركز بشكل أكبر عادة من قبل المرشدين المبتدئين والمتدربين. ومع ذلك فإن المستويات الدنيا من القلق يمكن أن تكون إيجابية؛ إذ يحفز الشخص، ويُسهل أداء المهمة لأنه يزيد من الانتباه؛ مما يؤدي إلى تعزيز التعلم. وفي مقابل ذلك، يمكن للقلق المفرط أن يحول دون اكتساب مهارات جديدة، ويؤثر سلباً في الأداء. (Nellis, Hawkins, Redivo & Way, 2011)

وتجدر الإشارة إلى أن المرشدين يشعرون بالقلق تجاه التجربة الإرشادية، وحول قدرتهم على تقديم الأداء الجيد خلال الجلسات الإرشادية، وتختلف درجة القلق وحدتها بين المرشدين المتدربين، ولكن تقريباً جميعهم يختبرون هذا القلق؛ حيث يبدأ هذا القلق بالتزايد عندما يوظف المرشد معرفته ومهاراته على أرض الواقع (Ellis, Krengel & Beck, 2002) .

ويعد قلق الأداء موضوعاً شائعاً عندما يناقش الطلبة المرشدون تجاربهم الأولى مع المسترشدين سواء كانت حالات حقيقة أو لغايات التعليم. فغالباً ما يشعر المرشدون أثناء التدريب بالقلق والغموض من تعقيد العمل المباشر مع المسترشد، حيث يؤدي القلق حول الأداء إلى زيادة في الأداء الإرشادي، ولكن زيادة قلق الأداء عن الحد الطبيعي يصبح عائقاً أمام الأداء الإيجابي (Schwing, LaFollette, Steinfeldt & Wong, 2011) .

ويصاب المرشد المتدرب بقلق الأداء؛ لأن مهنة الإرشاد تتعامل مع تعقيد المشاعر، والدوافع البشرية؛ فالكفاءة في هذا المجال تستغرق سنوات من الممارسة؛ الأمر الذي يجعل المرشدين المتدربين يعانون من القلق الشديد في الأداء، وذلك لعدم توقعهم هذا التعقيد، وأنهم يخشون عدم وجود إجابات صحيحة للمسترشدين (Skovholt & Ronnestad, 2003) . كما يتسبب قلق الأداء في تركيز المرشدين في التدريب الداخلي على قلقهم بشأن الطريقة التي ينبغي أن يتفاعلوا بها مع ما يقوله المسترشدون، بدلاً من أن يكونوا في الوقت الحالي مع المسترشدين، ويمكن أن تؤدي صعوبة البقاء في الوقت الحالي إلى مشاكل في تكوين علاقات إرشادية متعاطفة مع المسترشدين، وفي وضع تصور لما يحدث في الجلسات. كما يمكن أن يمنع هذا التركيز الداخلي للمرشدين المتدربين من التواصل الفعلي مع المسترشدين والظهور الحقيقي في ردودهم (Bernard & Good-year, 2014) .

ويمكن تصنيف قلق الأداء للمرشد المتدرب في العمل الإرشادي إلى مستويين، هما: المستوى الشخصي؛ حيث يرتبط القلق بمخاوف عدم الكفاية، والتقييم السلبي، والمخاوف بشأن عدم القدرة على التحكم. المستوى المهني؛ حيث يرتبط القلق بمخاوف بناء العلاقة مع المسترشد، والكفاية في استخدام المهارات الإرشادية (Corey, 2012) .

وتعدّ الكفايات المهنية الإرشادية محوراً أساسياً في تحسين نوعية الخدمات الإرشادية المقدمة من المرشدين للمسترشدين؛ حيث تشير الكفايات الإرشادية إلى ما يمتلكه المرشد من إمكانات وقدرات ومهارات للقيام بمهامه وأدواره المختلفة (Atici, 2014) . كما تعد الكفايات أحد المفاهيم العلمية الجديدة سواءً في علم النفس، أو العلوم التربوية، أو في مجالات الموارد البشرية، وغيرها من المجالات الأخرى، حيث ساد الحديث سابقاً عن الإمكانات والاستعدادات والميول الشخصية باعتبارها تمثل الخصائص النفسية التي تميز الأفراد. ومع مرور الوقت أصبح مفهوم الكفايات يغزو الميادين العلمية ويحلُ مكان تلك المفاهيم أو يثريها، وفي حال لم يمتلك المرشد هذه الكفايات سيكون غير قادرٍ على القيام بما هو مطلوب منه، ويميل إلى تجنب هذه المهام والأدوار والقلق منها. وتتدرج الكفايات والمهارات الإرشادية مع تطور التخصصات والمجالات الدقيقة في الإرشاد النفسي من العام إلى الخاص، حسب ما يمليه تطور التخصصات والمجالات الفرعية الدقيقة في الإرشاد النفسي (Austin, 2008) .

ويعد المرشدون الذين يتدربون على الكفاءة الذاتية العالية للإرشاد، أكثر فاعلية مع المسترشدين مقارنة بنظرائهم من ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة؛ فالمرشدون ذوو الكفاءة العالية ينظرون إلى قلق الأداء باعتباره تحدياً وهم على استعداد لتجربة تقنيات جديدة، واستكشاف المواقف الصعبة مع المسترشدين. بينما المرشدون ذوو الكفاءة المنخفضة ينظرون إلى قلق الأداء أنه يمثل عقبة في سبيل تجنبها، والتي تحد من سلوكات المخاطرة (Schwing & colleagues, 2011) .

ويعرف أبو يوسف (2008) كفايات المرشد بأنها: مجموعة من الفنيات العملية التي يقوم بها المرشد النفسي بهدف تحقيق الأهداف الإرشادية بالطرق السليمة، ومن الممكن أن تكون هذه الفنيات أو المهارات أثناء تطبيق الإرشاد الفردي أو الجماعي. في حين أشار الطراونة2007)) أن كفايات المرشد تعني: الحكم على مدى امتلاك المرشد للإمكانات المهنية والفنية والشخصية التي تمكنه من القيام بعمله بنجاح، وتزيد من قدراته الإرشادية. وتعرف الكفايات الإرشادية بأنها: مهارات مركبة، أو أنماط سلوكية، أو معرفية تتواجد لدى المرشد، يتم اكتسابها من خلال التدريب عليها (خليل وعطيف وحكمي وطوهري، 2017) . بينما عرفها زريقي (2008) بأنها: مجموعة من المعارف والمهارات الواجب امتلاكها من قبل المرشد، وتظهر في قدرة أدائية تحدث تغيير إيجابي ينعكس على أدائه المهني وعمله في الميدان. أما مرزا (2012) فقد عرفت الكفايات بأنها: مجموعة من القدرات والسلوكات المكتسبة لدى المرشد المتدرب وتطبيقها في ميدان الإرشاد.

وتساعد الكفايات والأساليب التي يمتلكها المرشدون المتدربون (المبتدئون) – من خلال الدراسة والتدريب – بمساعدة المسترشدين في مواجهة مشكلاتهم المختلفة التي يمرون بها، والتي من أهمها: الصفات الشخصية، والكفايات المهنية، وكفايات العلاقات الإنسانية، وكفايات التخطيط (أبو يوسف، 2008) .

هناك العديد من الكفايات الضرورية لتصبح مرشداً رئيساً: الكفايات الدقيقة، وكفايات العملية الإرشادية، والقدرة على التعامل مع سلوكات المسترشد الصعبة، والكفاءة الثقافية، والوعي بالقيم، والعلاقة الإيجابية بين الوعي الذاتي للمرشد والقدرة على تلبية احتياجات المسترشدين بفعّالية (Smith & Moss, 2009) . كما تتضمن هذه الكفايات، التعاطف، والحضور السلوكي، وعكس

المشاعر، وطرح الأسئلة، والتلخيص في عملية تقديم الخدمات الإرشادية (Von Haenish, 2011) .

وبمراجعة الأدب التربوي، وجد الباحثان العديد من الدراسات التي بحثت في قلق الأداء وكفايات الإرشاد النفسي، ففي دراسة الخوالدة والمهايرة (2018) التي هدفت فحص أثر خبرة التدريب الميداني في تحسين كفايات الإرشاد المهني والرضا الإشرافي، تكونت عينة الدراسة من ((72 طالباً وطالبة؛ (38) في مادة الإعداد للتدريب الميداني، و (34) في مادة التدريب الميداني في الإرشاد. أشارت النتائج إلى أن الطلبة المسجلين في مساق الإعداد الميداني أظهروا درجات أعلى بشكل دال إحصائياً على مقياس الإرشاد المهني والرضا الإشرافي من أولئك المسجلين في مساق الإعداد للتدريب الميداني.

ما دراسة مولن وأوماهرو وبلونت ولامبي (Mullen, Uwa-mahoro, Blount & Lambie, 2015)، فقد تناولت تنمية الكفاءة الذاتية لدى طلبة الإرشاد النفسي أثناء الإعداد والتدريب، وتكوَّنت عينة الدراسة من (179) من متدربي الإرشاد النفسي في مرحلة الماجستير من ثلاث نقاط تدريب مختلفة، حيث تمَّ توزيع مقياس الكفاءة الذاتية عليهم. أشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ تجربة طلبة الإرشاد النفسي في برنامج إعدادهم وتدريبهم أسفرت عن مستويات أعلى من الكفاءة الذاتية لديهم، وعدم وجود علاقة بين عمر المشاركين أو جنسهم أو عرقهم أو مسار البرنامج وبين الكفاءة الذاتية لديهم في أي جزء من البرنامج التدريبي.

وهدفت دراسة كورتيلماز (Kurtyilmas, 2015) إلى فهم توقعات المرشدين حول تجاربهم أثناء التدريب الميداني، وكشف المشاعر المتعلقة بهذه التوقعات. تشكلت عينة الدراسة من (12) متدرباً في دورة الإرشاد الفردي، واستخدمت الأسئلة المفتوحة خلال المقابلات. أظهرت النتائج وجود مشاعر متعلقة بالارتباك والقلق والفضول والخوف؛ إذ إن معظم المشاركين بالدراسة أبدوا قلقهم وخوفهم تجاه ممارسة عملية الاستشارة، بالإضافة إلى الكشف عن مشاعر القلق من التقييم، والقلق المتعلق بالغموض من تجربة التدريب العملي.

وهدفت دراسة الأش (2012) التعرف إلى مدى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية بعض المهارات الإرشادية لدى عينة من المرشدين النفسيين في سوريا، وتكونت عينة الدراسة من (29) مرشداً نفسياً. وأظهرت النتائج وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي في اتجاه القياس البعدي، وعدم وجود فروق في هذه المهارات بين القياسين البعدي والمتابعة، كما أشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق في كل من التطبيقين القبلي والبعدي تعزى للمتغيرات الديموغرافية (النوع، الحالة الاجتماعية، المؤهل العلمي، الخبرة، التخصص) ، وعدم وجود فروق في كل من التطبيقين البعدي والمتابعة تعزى للمتغيرات الديموغرافية.

وأجرى ميتيارد (Meteyard, 2012) دراسة حول أثر التدريب الميداني في الإرشاد النفسي في النمو الشخصي وزيادة الوعي بالذات وبالآخرين، وتحقيق التنمية الذاتية والمهنية، وامتلاك مهارات الإرشاد الأساسية لدى الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (80) طالباً من طلبة التدريب الميداني في الإرشاد النفسي. أظهرت نتائج الدراسة أنّ طول فترة التدريب الميداني، وعدد وحدات الإرشاد تُؤثر في قدرة الطلبة على التفاعل العاطفي والاجتماعي مع الآخرين، وتُحسّن وعيهم بالذات وبالآخرين، وتنمية المفاهيم المعرفية، وتُعزز المهارات الإرشادية لدى الطلبة.

ودرس كوزينا وجرابوفاري و ستيفانو ودرابياو (Kozina, Grabovari, Stefano & Drapeau, 2010) أثر التدريب الميداني والإشراف على الكفاية الذاتية للمرشدين المتدربين، وتكونت عينة الدراسة من (20) طالباً في جامعة في أمريكيا الشمالية. أظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في كفاءة المرشدين المتدربين الذاتية، وامتلاكهم للمهارات الإرشادية، وزيادة معرفتهم النظرية.

وقام جونسون (Johnson, 2008) بدراسة هدفت إلى معرفة آثار الملاحظة الذاتية والنموذج الذاتي على قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين وتقييمهم الذاتي. أجريت الدراسة على عينة من (17) مرشداً متدرباً. أظهرت النتائج أن المرشدين في مجموعة الملاحظة الذاتية كانوا يعانون من قلق فسيولوجي وتجريبي أقل بكثير، وكانوا أقل انشغالاً بكيفية تقييم أدائهم من مجموعة المراقبة الذاتية.

وفي دراسة فوستر وهيرمان (Foster & Herman, 2005) التي هدفت إلى تحديد مدى أهمية التدريب الميداني في تطوير الكفايات الأكاديمية والمهنية والشخصية والاجتماعية للمرشدين، كما حددها المجلس الوطني لترخيص المرشدين. تكونت عينة الدراسة من (526) مرشداً مدرسياً، وأظهرت نتائج الدراسة أهمية التدريب الميداني في تطوير كفايات المرشدين في مجموعة من المجالات التي تم تدريب المرشدين عليها ميدانياً، هي: المجال الأكاديمي، والمهني، والشخصي، والاجتماعي، والنمائي، ومهارات الإرشاد الفردي، واتخاذ القرار.

يتضح مما سبق أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت مفهوم الكفاءة المهنية لدى المرشدين المتدربين، فقد اتفقت دراسة ووزينا وجرابوفاري وستيفانو ودرابيار (Kozina) Grabovari, Ste-fano & Drapeau, 2010)، مع دراسة ميتيارد (Metyared, 2012) ودراسة مولنو وأوماهرو وبلونتو ولامبي (Mullen, Uwamaho-ro, Blount & Lambie, 2015) والتي تناولت الكفاءة الذاتية لدى المرشدين المتدربين، ومن جهة أخرى كان هناك توافق بين نتائج دراسة كل من جونسون (Jonson, 2008) ، ودراسة كورتيلماز (Kortyilmas, 2015) حول قلق المرشدين المتدربين وخوفهم من الاستشارة وعملية التقييم والمراقبة الذاتية.

وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة سواءً العربية أم الأجنبية في طريقة الدراسة الحالية وإجراءاتها، كما جرى إعداد أدوات الدراسة بناء على الدراسات السابقة، وما اشتملت عليه من أدوات. وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في الهدف الذي سعت إليه للكشف عن مستوى الكفايات الإرشادية وقلق الأداء لدى طلبة الإرشاد النفسي في ضوء بعض المتغيرات، إلا أنها امتازت عنها في تناولها متغيرات جديدة، وهي متغير «المستوى الدراسي، ومتغير المعدل التراكمي، ومتغير الجنس»، وهو الذي لم تتناوله تلك الدراسات. لذا أصبح من الضرورة بمكان إجراء هذه الدراسة، مما يُشير للمهتمين بموضوع الكفايات الإرشادية وقلق الأداء المتوقع للمرشدين بضرورة تصميم برامج تدريبية وإشرافيه تساعد على

تنمية المهارات الإرشادية، وتخفض من قلق الأداء لدى طلبة الإرشاد النفسي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعدّ المواقف التدريبية مصدرا من مصادر القلق والتهديد للمرشدين المبتدئين؛ مما يؤدي إلى ظهور مشاعر وإدراكات غير واقعية نحو العملية الإرشادية، ويقود إلى توقعات مبالغ فيها حول أدائهم الإرشادي نظراً لنقص الخبرات والكفايات، والقلق المرتبط بالقضايا الشخصية للمرشد، أو القلق من التقييم، إضافة إلى القلق المرتبط بتطبيق مهارات وأساليب جديدة؛ الأمر الذي يتطلب تزويد المرشدين المتدربين بالكفايات والمعرفة اللازمة وتعليمهم وتدريبهم من خلال البرامج التدريبية المناسبة لمشكلات المرشدين المتدربين. ونظراً لغياب المعلومات حول مستوى الكفايات الإرشادية لدى المرشدين تحت التدريب، وبالتالي غياب المعرفة حول مستوى القلق المرتبط بخبرة التدريب وما يترتب عنها من التقييم، جاءت الدراسة الحالية للكشف عن مستوى الكفايات المهنية وقلق الأداء لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك في ضوء متغيرات جنس الطالب، ومستواه الدراسي، ومعدله التراكمي. **وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:**

- ما مستوى الكفايات المهنية الإرشادية لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك؟
- ما مستوى قلق الأداء لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الكفايات المهنية لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك تبعاً لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى قلق الأداء لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك تبعاً لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي؟

أهمية الدراسة

تعدّ هذه الدراسة الأولى من نوعها – في حدود إطلاع الباحثين – التي تناولت مستوى الكفايات المهنية الإرشادية وقلق الأداء لدى طلبة الإرشاد النفسي في إحدى أكبر المؤسسات التعليمية في الأردن "جامعة اليرموك"، وهي بذلك تمثل قاعدة بيانات علمية أساسية لدراسات لاحقة على مستوى الجامعات الأردنية عامة. وترجع أهمية هذه الدراسة أيضاً، إلى مدى تأثير مستوى امتلاك طلبة الإرشاد النفسي للكفايات المهنية الإرشادية، وكذلك مستوى قلق الأداء في فاعلية العملية الإرشادية؛ إذ لم يكن هناك اهتمام كاف للمشكلات التي تعاني منها هذه الفئة، وخاصة في المراحل الأولى من التدريب، ومن أهمها: قلق الأداء، ومدى امتلاك كفايات الإرشاد النفسي. كما أنها ستثري مستوى فهمنا لواقع البرنامج التدريبي الذي يخضع له المرشدون تحت التدريب وما يصاحبه من مشكلات متنوعة قد يعاني منها المرشدون المتدربون

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

◄ **كفايات الإرشاد النفسي**: مجموعة من الفنيات والمهارات العملية التي يقوم المرشد النفسي بتطبيقها؛ بهدف تحقيق الأهداف الإرشادية بالطرق السليمة، وقد تكون هذه الفنيات أو المهارات في الإرشاد الفردي أو الجمعي (أبو يوسف، 2008). وتُعرف إجرائياً: بالدرجة الكلية التي حصل عليها الطالب المتدرب على مقياس الكفايات الإرشادية المستخدم في الدراسة الحالية.

◄ **قلق الأداء**: حالة انفعالية يختبر فيها المرشد مستويات مختلفة من القلق والشعور بالتهديد نحو قدراته على الأداء المتمكن، الأمر الذي يؤدي إلى ظهور مشاعر وتصورات غير واقعية تجاه العملية الإرشادية، الأمر الذي بدوره يقود المرشد إلى وضع توقعات مبالغ فيها حول أدائه الإرشادي اعتماداً على نقص الخبرات لديه (Fitch & Marcchall, 2002) . ويعرف إجرائياً: بالدرجة الكلية التي حصل عليها الطالب المتدرب على مقياس قلق الأداء المستخدم في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدد نتائج الدراسة في الآتية:

- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من طلبة البكالوريوس في تخصص الإرشاد النفسي من مستوى السنة الثالثة والرابعة، والمسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018/ 2019 م.
- الحدود الزمانية: جرى تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018/ 2019 م.
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من طلبة تخصص الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك في الأردن.

منهج الدراسة

استخدم الباحثان في الدراسة الحالية المنهج الوصفي، وذلك لمناسبته لأغراض الدراسة الحالية.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس في تخصص الإرشاد النفسي من مستوى سنة ثالثة ورابعة، والمسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2019/ 2018 م، البالغ عددهم (333) طالباً وطالبة، منهم (59) طالباً و (274) طالبة، حسب سجلات دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك. و تكونت عينة الدراسة من (160) طالباً وطالبة، منهم (50) طالباً و (110) طالبات، اختيروا بالطريقة المتيسرة من خلال شعب مساقات متطلبات قسم الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك. والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة (ن= 16)

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	27	16.9
	أنثى	133	83.1
	Total	160	100
المستوى الدراسي	سنة ثالثة	55	34.4
	سنة رابعة	105	65.6
	Total	160	100
المعدل التراكمي	جيد جداً فأعلى	115	71.9
	جيد فما دون	45	28.1
	Total	160	100

مقاييس الدراسة

لأغراض جمع بيانات الدراسة، طُورت أداتا الدراسة، هما:

1. **مقياس الكفايات الإرشادية**

لأغراض الدراسة الحالية، قام الباحثان باستخدام مقياس كفايات الإرشاد النفسي الذي أعده الغرابي (2013)، المكون من (37) فقرة، تكون الإجابة عنها وفق تدريج ليكرت الخماسي.

- **صدق مقياس الكفايات الإرشادية**

- صدق المحكمين

قام الباحثان بعرض المقياس بصورته الأولية والمكون من (37) فقرة على (10) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال الإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي؛ للحكم على صلاحية القفرات ودقتها ووضوحها؛ واعتماداً على نسبة اتفاق بدرجة (80%) من المحكمين لقبول الفقرة. خلصت نتائج التحكيم إلى إجراءات عدة، منها: حذف (12) فقرة لعدم ملاءمتها، وإعادة صياغة (9) فقرات لعدم وضوحها. وفي ضوء التعديلات المقترحة، أصبح عدد فقرات المقياس (25) فقرة.

- صدق البناء

بغرض استخراج مؤشرات صدق البناء لجميع فقرات مقياس الكفايات الإرشادية، طُبق على عينة استطلاعية مكونة من ((40 طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والمقياس ككل، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.33 – 0.78) ، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة
1	.65 (**)	10	.78 (**)	19	.46 (**)
2	.51 (**)	11	.54 (**)	20	.69 (**)
3	.36 (*)	12	.38 (*)	21	.37 (*)
4	.50 (**)	13	.52 (**)	22	.53 (**)
5	.51 (**)	14	.60 (**)	23	.78 (**)
6	.64 (**)	15	.67 (**)	24	.42 (**)
7	.54 (**)	16	.60 (**)	25	.66 (**)
8	.33 (*)	17	.48 (**)		
9	.54 (**)	18	.57 (**)		

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) .

**دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) .

- **ثبات مقياس الكفايات الارشادية**

لأغراض التحقق من ثبات المقياس، طُبق على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة الجالية، وأعيد تطبيق المقياس على العينة ذاتها بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وحسب ثبات المقياس بطريقة الاختبار – وإعادة الاختبار (Test - Re - Test) من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Person - r) بين التطبيقين الأول والثاني؛ إذ بلغ (0.90) كما حسب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي كرونباخ الفا (Alpha Cronpach) ، إذ بلغ (0.89) .

- **تصحيح مقياس الكفايات الإرشادية**

تكون المقياس بصورته النهائية من (25) فقرة بتدرج خماسي (تدريج ليكرت) يأخذ الأوزان الآتية: تنطبق عليَ تماما (5) درجات، تنطبق عليَ كثيراً (4) درجات، تنطبق عليَ بشكل متوسط (3) درجات، وتنطبق عليَ بشكل قليل درجتان، ولا تنطبق عليَ أبداً وتأخذ درجة واحدة، وبذلك تتراوح درجة المفحوصين على المقياس ما بين (125 – 25 درجة). وصحح المقياس من خلال إعطاء التدريج السابق للأرقام (5، 4، 3، 2، 1) في حالة الفقرات الموجبة، وعكس الأوزان في حالة الفقرات السالبة. وتم تصنيف المتوسطات الحسابية لتحديد مستوى الكفايات الإرشادية لأفراد عينة الدراسة وفق المعيار التالي: المدى 4= 5–1، قيمة المدى 1.33= 4/3. وقد اعتمد التدريج الآتي للحكم على درجة تقدير المتوسط الحسابي:

- متوسط حسابي (2.33 فأقل) مستوى تقدير منخفض.
- متوسط حسابي (3.66 – 2.34) مستوى تقدير متوسط.
- متوسط حسابي (3.67 فأعلى) مستوى تقدير مرتفع.

2. **مقياس قلق الأداء**

لأغراض الدراسة الحالية، قام الباحثان باستخدام مقياس قلق الأداء الذي قام بترجمته الشريفين (2011) ، والمكون من (40) فقرة، موزعة إلى ثلاثة مجالات، هي: النفسي والانفعالي، والمعرفي، والجسدي (الفسيولوجي) ، تتم الإجابة عنها وفق تدريج ليكرت الخماسي.

- **صدق مقياس قلق الأداء**

- صدق المحكمين

قام الباحثان بعرض المقياس بصورته الأولية والمكون من (40) فقرة على (10) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال الإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي؛ للحكم على صلاحية الفقرات ودقتها ووضوحها، ودرجة انتماء كل فقرة للمجال الذي أدرجت ضمنه في المقياس؛ واعتماداً على نسبة اتفاق بدرجة (80%) من المحكمين لقبول الفقرة. خلصت نتائج التحكيم إلى إجراءات عدة، منها: حذف (10) فقرات لعدم ملاءمتها للمجالات، وإعادة صياغة (7) فقرات لعدم وضوحها. وفي ضوء التعديلات المقترحة، أصبح عدد فقرات المقياس (30) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات هي: البعد النفسي والانفعالي وتمثله الفقرات من (1 – 15) ، والبعد المعرفي وتمثله الفقرات (16 – 24) ، والبعد الجسدي (الفسيولوجي) وتمثله الفقرات (25 – 30) .

- **صدق البناء**

بغرض استخراج مؤشرات صدق البناء لجميع فقرات مقياس قلق الأداء، طُبق على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه والمقياس ككل، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.82 – 0.39) ، ومع المجال (490.89 – 0.) . والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	.68 (**)	.67 (**)	11	.78 (**)	.77 (**)	21	.75 (**)	.58 (**)
2	.82 (**)	.74 (**)	12	.82 (**)	.81 (**)	22	.54 (**)	.39 (*)
3	.78 (**)	.73 (**)	13	.69 (**)	.58 (**)	23	.74 (**)	.75 (**)
4	.80 (**)	.74 (**)	14	.78 (**)	.78 (**)	24	.61 (**)	.50 (**)
5	.77 (**)	.73 (**)	15	.49 (**)	.54 (**)	25	.80 (**)	.71 (**)
6	.72 (**)	.68 (**)	16	.80 (**)	.82 (**)	26	.77 (**)	.62 (**)
7	.79 (**)	.77 (**)	17	.75 (**)	.75 (**)	27	.79 (**)	.57 (**)
8	.78 (**)	.71 (**)	18	.68 (**)	.69 (**)	28	.89 (**)	.74 (**)
9	.65 (**)	.64 (**)	19	.79 (**)	.78 (**)	29	.84 (**)	.74 (**)
10	.69 (**)	.73 (**)	20	.74 (**)	.71 (**)	30	.84 (**)	.68 (**)

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) .
**دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) .

- **ثبات مقياس قلق الأداء**

لأغراض التحقق من ثبات مقياس قلق الأداء، طُبق على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة الحالية، وأعيد تطبيق المقياس على العينة ذاتها بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وحسب ثبات المقياس بطريقة الاختبار – وإعادة الاختبار (Test - Re - Test) من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Person - r) بين التطبيقين الأول والثاني؛ كما حسب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي كرونباخ الفا (Alpha Cron-pach) . والجدول (4) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا، وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل.

جدول (4)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
البعد النفسي والانفعالي	.92	.93
البعد المعرفي	.91	.87
الجسدي (الفسيولوجي (	.93	.90
مقياس قلق الأداء	.92	.96

- **تصحيح مقياس قلق الأداء**

تكون المقياس بصورته النهائية من (30) فقرة بتدرج خماسي (تدريج ليكرت) يأخذ الأوزان الآتية: دائماً (5) درجات، وغالباً (4) درجات، وأحياناً (3) درجات، ونادراً درجتان، ومطلقاً وتأخذ درجة واحدة، وبذلك تتراوح درجة المفحوصين على المقياس ما بين (150 – 30) درجة. وصنفت المتوسطات الحسابية لتحديد مستوى قلق الأداء لأفراد عينة الدراسة وفق المعيار التالي: المدى 4= 5–1، قيمة المدى 1.33= 4/3. وقد اعتمد التدريج الآتي للحكم على درجة تقدير المتوسط الحسابي:

- متوسط حسابي (2.33 فأقل) مستوى تقدير منخفض.
- متوسط حسابي (2.34 – 3.66) مستوى تقدير متوسط.
- متوسط حسابي (3.67 فأعلى) مستوى تقدير مرتفع.

نتائج الدراسة ومناقشتها

◄ **السؤال الأول: ما مستوى الكفايات المهنية الإرشادية لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك؟**

للإجابة عن السؤال الأول، استخرج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفايات المهنية الإرشادية وقلق الأداء لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفايات المهنية الإرشادية وقلق الأداء لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	13	افشي مشكلات المسترشد لزملائي في العمل	4.22	1.190	مرتفع
2	15	أشعر بالدونية مقارنة بزملائي المدرسين	4.04	1.098	مرتفع
3	20	أتجاهل انفعالات المسترشد أثناء سرد مشكلته	3.83	1.250	مرتفع
4	18	أحب مهنتي رغم صعوبتها	3.81	.9330	مرتفع
5	6	لدي المقدرة على تفهم المسترشد	3.78	.8080	مرتفع
6	5	أنصح الآخرين بعدم امتهان مهنة الإرشاد	3.77	1.319	مرتفع
7	25	أستثمر الوقت بفاعلية بمعالجة المشكلة	3.76	.9420	مرتفع
8	23	أحرص على مساعدة المسترشدين على اختيار نوع الدراسة التي تتلاءم مع قدراتهم وميولهم	3.74	.9480	مرتفع
9	10	أستطيع التعامل بمرونة وانفتاح مع مشكلات الطلبة	3.67	.9420	مرتفع
10	12	أشعر أن مشكلاتي الشخصية تؤثر على عملي	3.65	1.209	متوسط
11	22	أنظم المقابلات الفردية والجماعية للطلبة	3.64	.9550	متوسط
12	1	أقوم بإرشاد الطلبة فيما يتعلق بمشكلاتهم	3.62	.8670	متوسط
12	14	أقوم بتشجيع الطلبة على المشاركة في النشاطات الاجتماعية	3.62	1.104	متوسط
14	24	استخدم التقنيات المناسبة لتحديد المتميزين من الطلبة	3.61	.932	متوسط
15	17	تتيح لي التقنيات الإرشادية التي امتلكها التعامل مع الآخرين	3.57	.8950	متوسط
16	7	أشعر أن قدراتي غير كافية لأداء عملي الإرشادي	3.55	1.075	متوسط
17	4	أشعر بأن التعامل مع أعضاء الهيئة التدريسية في المدرسة صعب	3.52	1.070	متوسط
18	16	أتردد في اتخاذ قراراتي المهنية	3.49	1.127	متوسط
19	2	أحرص على تقديم المساعدة للطلبة المتأخرين دراسياً	3.44	.9370	متوسط
20	21	أتابع حالات التسرب والهروب والانقطاع عن المدرسة	3.43	1.136	متوسط
21	8	لدي القدرة على استخدام إجراءات إرشادية مرنة وموجهة لخفض السلوك غير السوي	3.35	.8700	متوسط
22	11	لدي القدرة على توظيف النظريات الحديثة في عملي الإرشادي	3.34	.9050	متوسط
23	19	أشارك بفاعلية بمجالس الآباء والمعلمين لمعالجة مشكلات الطلبة	3.20	1.103	متوسط
24	9	أستطيع استعمال الاختبارات والمقاييس النفسية التي تهتم بسلوكيات المسترشد	3.04	.9140	متوسط
25	3	أجد قدراتي في مهن أخرى غير مهنة الإرشاد	2.89	1.192	متوسط
		مقياس الكفايات الإرشادية	3.58	.4960	متوسط

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.89 – 4.22) ، حيث جاءت الفقرة رقم (13) والتي تنص على «أفشي مشكلات المسترشد لزملائي في العمل» في المرتبة الأولى، بينما جاءت الفقرة رقم (3) ونصها «أجد قدراتي في مهن أخرى غير مهنة الإرشاد» بالمرتبة الأخيرة. وبلغ المتوسط الحسابي لمقياس الكفايات الإرشادية ككل (3.58) ، والذي يعني أن مستوى الكفايات الإرشادية لدى الطلبة وفي ضوء معيار الحكم الإحصائي المعتمد في هذه الدراسة يكون بدرجة متوسطة.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة أن المرشدين يلجؤون إلى إفشاء أسرار المسترشدين بسبب البحث عن المساعدة في اختيار التدخلات الإرشادية الملائمة لمشكلة المسترشد، إذ من المحتمل أن يواجه المرشدون بعض الصعوبات في اتخاذ التدخلات الإرشادية الملائمة، ومن ناحية أخرى تبقى هناك نسبة من القلق لدى المرشد في التعامل مع الحالات الصعبة التي تتضمن بعض المعضلات الأخلاقية أو القانونية، أيضاً من الممكن أن يكون لدى بعض المرشدين الحماس للحديث حول مشكلات المسترشدين الفريدة من نوعها والتي من الممكن أن تحتوي على عنصر التشويق. إضافة إلى أن الرغبة في ممارسة مهنة الإرشاد قد تكون متواجدة حتى في ظل نقص بعض الكفايات الإرشادية والقدرات المهنية والصعوبات والتحديات التي من المحتمل مواجهتها. ويفسر الباحثان مجيء الفقرة "أجد قدراتي في مهن أخرى غير مهنة الإرشاد» بالمرتبة الأخيرة، بأن بعض الطلبة قبلوا في تخصص الإرشاد النفسي بناءً على معدلاتهم في الثانوية العامة، التي لم تؤهلهم للالتحاق في تخصصات أخرى يرغبون بدراستها، وبالتالي كان التحاقهم ودراستهم لتخصص الإرشاد النفسي باعتباره الخيار الوحيد المتاح أمامهم للالتحاق في الجامعة، وقد يكون سبب التحاقهم بتخصص الإرشاد النفسي جاء بناءً على رغبة والديهم وليس بناء على رغبتهم الخاصة.

◄ السؤال الثاني: **ما مستوى قلق الأداء لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك؟**

- أولاً: قلق الأداء

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بقلق الأداء مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	البعد المعرفي	2.61	.7560	متوسط
2	1	البعد النفسي والانفعالي	2.42	.8330	متوسط
3	3	الجسدي (الفسيولوجي)	2.15	1.005	منخفض
		مقياس قلق الأداء	2.43	.7810	متوسط

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين المنخفض والمتوسط، حيث جاء البعد المعرفي في المرتبة الأولى، بينما جاء البعد (الجسدي «الفسيولوجي») في المرتبة الأخيرة، وكان المتوسط الحسابي على مقياس قلق الأداء ككل وفي ضوء المعيار الإحصائي المعتمد في هذه الدراسة ضمن فئة المتوسط.

وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة كورتيلماز (2015) التي أشارت إلى وجود مشاعر متعلقة بالارتباك والقلق والإثارة والفضول والخوف؛ إذ إن معظم المشاركين بالدراسة أظهروا قلقهم وخوفهم تجاه ممارسة عملية الاستشارة، بالإضافة إلى الكشف عن مشاعر القلق من التقييم، والقلق الذي يتعلق بالغموض من تجربة التدريب العملي.

ويعزو الباحثان حصول البعد المعرفي على أعلى مستوى ضمن مستويات قلق الأداء إلى أنه من المتوقع أن قيام المرشد المتدرب بإجراء مقابلة إرشادية، أو تقديم خدمة إرشادية لبعض الطلبة الذين أحيلوا إليه من جهات مختلفة، قد يُثير الجانب المعرفي لدية، ويدفعه للبحث والرجوع إلى المصادر العلمية، أو أصحاب الخبرة العلمية في مجال الإرشاد، من أجل الوصول إلى حلول للمشكلات التي يتعامل معها، حيث إن الطلاب ما زالوا مبتدئين، وتنقصهم المعرفة والخبرة في كيفية التعامل مع قضايا المسترشدين المختلفة. في حين يُفسر الباحثان حصول البعد (الجسدي "الفسيولوجي") على أدنى مستوى ضمن مستويات قلق الأداء، من أن الظروف التي يُطبق فيها المرشدون المتدربون داخل المدارس، أو أثناء المواقف التدريبية المتصورة أمام زملائهم في الغرف الصفية، وفي ظل الممارسات الإشرافية المتبعة من قبل المشرفين عليهم، والتي لا تعتمد على الصرامة في أغلب الأحيان، حيث يكون الخطأ متوقعا وواردا من طلاب ما زالوا في مرحلة التدريب، ولذلك فإنه لا يوجد عوامل مثيرة إلى درجة كبيرة، تؤدي إلى ظهور الأعراض الفسيولوجية لديهم.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة جونسون (2008) التي أشارت إلى أن المرشدين في مجموعة الملاحظة الذاتية كانوا يعانون من قلق فسيولوجي وتجريبي أقل بكثير، وكانوا أقل انشغالاً بكيفية تقييم أدائهم من مجموعة المراقبة الذاتية.

◄ السؤال الثالث: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى الكفايات المهنية لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك تبعاً لمتغيرات: الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي؟**

للإجابة عن السؤال الثالث، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفايات المهنية لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك حسب متغيرات: الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي، والجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفايات المهنية لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك حسب متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	3.62	.4070	27
	أنثى	3.58	.5130	133
المستوى الدراسي	سنة ثالثة	3.40	.4630	55
	سنة رابعة	3.68	.4870	105
التحصيل الأكاديمي	جيد جدا فأعلى	3.68	.4820	115
	جيد فما دون	3.34	.4510	45

يبين الجدول (7) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفايات المهنية لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، استخدم تحليل التباين الثلاثي المتعدد (WAY - MANOVA 3) للمتغيرات، المبينة في الجدول (8).

جدول (8)

تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي على مستوى الكفايات المهنية لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.0800	1	.0800	.3660	.546
المستوى الدراسي	1.418	1	1.418	6.510	.012
المعدل التراكمي	2.251	1	2.251	10.336	.002
الخطأ	33.974	156	.2180		
الكلي	39.083	159			

يتبين من الجدول (8) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر الجنس. ويفسر الباحثان ذلك، بأن الظروف والمعطيات والتدريب الذي خضع له الطلبة على اختلاف جنسهم (ذكور، إناث) متشابهاً، فلا يوجد ما يميز الذكور عن الإناث، وبالتالي لم تظهر فروق لصالح فئة على الأخرى.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الأش (2012) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في كل من التطبيقين القبلي والبعدي تعزى للمتغيرات الديموغرافية (النوع، الحالة الاجتماعية، المؤهل العلمي، الخبرة، التخصص).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى

لمتغير المستوى الدراسي، وجاءت الفروق لصالح طلبة السنة الرابعة. ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن الطلبة يحصدون المزيد من المعرفة النظرية، نتيجة التقدم في السنوات الدراسية، نتيجة تلقي المزيد من المعلومات والمعرفة النظرية، لذلك من الطبيعي أن تزداد الخبرة المعرفية لديهم، وبالتالي تزيد الكفايات الإرشادية لديهم.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير المعدل التراكمي، وجاءت الفروق لصالح الطلبة من ذوي المعدل التراكمي بمستوى جيد جداً فأعلى. ويعزو الباحثان ذلك، إلى أن المستوى الإدراكي والثقافي للمرشدين التربويين يرتبط إيجاباً بتحصيلهم الأكاديمي؛ فالطلبة من ذوي التحصيل الأكاديمي جيد جداً فأعلى، هم أكثر اطلاعاً على مختلف مكونات بيئتهم، وعلى مشكلات الطلبة المختلفة، وأكثر انفتاحاً على مصادر المعرفة، مما يجعلهم يمتلكون معلومات متنوعة تزيد من كفايتهم المهنية.

◄ السؤال الرابع: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في قلق الأداء لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك تبعاً لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي؟**

للإجابة عن السؤال الرابع، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقلق الأداء لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك حسب متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي، والجدول (9) يبين ذلك.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقلق الأداء لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك حسب متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	2.09	.6740	27
	أنثى	2.49	.7860	133
المستوى الدراسي	سنة ثالثة	2.57	.7630	55
	سنة رابعة	2.35	.7830	105
المعدل التراكمي	جيد جداً فأعلى	2.30	.7390	115
	جيد فما دون	2.75	.7990	45

يبين الجدول (9) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقلق الأداء لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك بسبب اختلاف فئات متغيرات: الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، استخدم تحليل التباين الثلاثي، الموضح في الجدول (10).

جدول (10)

تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي على قلق الأداء لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	3.820	1	3.820	6.920	.009
المستوى الدراسي	.4420	1	.4420	.8020	.372
المعدل التراكمي	5.315	1	5.315	9.628	.002
الخطأ	86.122	156	.5520		
الكلي	96.908	159			

يتبين من الجدول (10) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير المستوى الدراسي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي، وجاءت الفروق لصالح الطلبة من ذوي المعدل التراكمي من مستوى جيد فما دون.

كما استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد قلق الأداء لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك تبعاً لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي، والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد قلق الأداء لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك حسب متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي

المتغيرات			البعد النفسي والانفعالي	البعد المعرفي	البعد الجسدي (الفسيولوجي)
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	2.11	2.33	1.71
		الانحراف المعياري	.7720	.7410	.6910
	أنثى	المتوسط الحسابي	2.49	2.67	2.24
		الانحراف المعياري	.8320	.7490	1.037
المستوى الدراسي	سنة ثالثة	المتوسط الحسابي	2.60	2.66	2.36
		الانحراف المعياري	.8590	.6430	.9900
	سنة رابعة	المتوسط الحسابي	2.33	2.59	2.04
		الانحراف المعياري	.8080	.8110	1.001
التحصيل الأكاديمي	جيد جدا فأعلى	المتوسط الحسابي	2.29	2.51	2.02
		الانحراف المعياري	.7930	.7540	.9240
	جيد فما دون	المتوسط الحسابي	2.78	2.88	2.49
		الانحراف المعياري	.8350	.7010	1.133

س= المتوسط الحسابي ع=الانحراف المعياري

يبين الجدول (11) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد قلق الأداء لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي. ولبيان دلالة

الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، استخدم تحليل التباين الثلاثي المتعدد، وكما هو موضح في الجدول (12) .

جدول (12)

تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي على أبعاد قلق الأداء لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك

مصدر التباين	الابعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	البعد النفسي والانفعالي	3.511	1	3.511	5.582	.019
هوتلنج=049.	البعد المعرفي	2.754	1	2.754	5.131	.025
ح=059.	الجسدي (الفسيولوجي)	6.758	1	6.758	7.243	.008
المستوى الدراسي	البعد النفسي والانفعالي	.7710	1	.7710	1.225	.270
هوتلنج=045.	البعد المعرفي	.0120	1	.0120	.0220	.884
ح=077.	الجسدي (الفسيولوجي)	1.671	1	1.671	1.791	.183
المعدل التراكمي	البعد النفسي والانفعالي	6.152	1	6.152	9.781	.002
هوتلنج=065.	البعد المعرفي	4.366	1	4.366	8.136	.005
ح=021.	الجسدي (الفسيولوجي)	4.805	1	4.805	5.150	.025
الخطأ	البعد النفسي والانفعالي	98.121	156	.6290		
	البعد المعرفي	83.720	156	.5370		
	الجسدي (الفسيولوجي)	145.551	156	.9330		
الكلي	البعد النفسي والانفعالي	110.227	159			
	البعد المعرفي	90.988	159			
	الجسدي (الفسيولوجي)	160.697	159			

يتبين من الجدول (12) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير الجنس في جميع الأبعاد، وجاءت الفروق لصالح الإناث. ويعزو الباحثان ذلك، إلى أن الإناث لديهن ميل إلى إنجاز العمل بإتقان مقارنة بالذكور، الأمر الذي يزيد القلق لديهن. إضافة إلى ذلك، فإن التركيبة الاجتماعية للمجتمع، تُعطي مساحة من الحرية للذكر أكثر من الأنثى، ويجعلها في مرتبة أقل من الذكر، مما يشعرها بالنقص، ويزيد من مستوى القلق لديها.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر المستوى الدراسي في جميع الأبعاد. يمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى المدة الزمنية التي ترتبط بالدراسة، والتي تكاد تكون متقاربة، الأمر الذي لم يظهر فروقاً في مستوى قلق الأداء لدى أفراد عينة الدراسة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر المعدل التراكمي في جميع الأبعاد، وجاءت الفروق لصالح جيد فما دون. ويعزو الباحثان ذلك، إلى أن التحصيل الدراسي يشير إلى امتلاك المعرفة النظرية، وبالتالي يكون القلق في المستوى المقبول؛ ولكن في حال وجود مستويات تحصيلية مثل جيد فما دون، فإن ذلك يشير إلى نقص في الخبرة والمعرفة النظرية، الأمر الذي يؤدي إلى تواجد القلق بمستويات عليا. كما أن الطلبة ذوي التحصيل جيد فما دون، يعانون من مستوى مرتفع من القلق، نظراً لأن آلية تعيين واختيار المرشدين تعتمد بالدرجة الأولى على التقدير الأكاديمي، إضافة إلى خوفهم من الفشل مستقبلاً من عدم قدرتهم على تقديم الخدمات الإرشادية بالمستوى المطلوب.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة إليس وكرنجل وبيك (2002) التي أشارت إلى أن المرشد المتدرب كلما كان أكثر وعيًا بما لديه من معرفة نظرية انخفض مستوى قلق الأداء لديه، وبالتالي من المتوقع أن يتحسن أداؤه.

التوصيات والمقترحات

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، يوصي الباحثان بما يلي:

1. العمل على دراسة خصائص المرشدين المتدربين؛ ليتم مراعاة هذه الخصائص عند تصميم البرامج لهم.
2. تعميم فكرة تنفيذ وتطبيق البرامج التدريبية على طلبة الإرشاد النفسي لتحسين مستوى أدائهم في العمل الإرشادي.
3. دراسة الصعوبات التي تواجه المرشدين المتدربين في أماكن التدريب الميداني لمحاولة التخفيف من أثرها على زيادة قلق الأداء لديهم.
4. إجراء دراسات مستقبلية على عينات أخرى من طلبة الجامعات، ومتغيرات أخرى، غير تلك المستخدمة في الدراسة الحالية.

5. العمل على تصميم برامج تدريبية لخفض قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين، وتطبيقها للكشف عن أثرها في خفض قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين.

المصادر والمراجع العربية:

- أبو يوسف، محمد. ((2008. فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة) ، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الأش، منصور. (2012) . فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الإرشادية لدى عينة من المرشدين النفسيين في سورية. (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.
- إبراهيم، بسمة. (2015) . برنامج علاجي لخفض القلق المصاحب للجلجة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة الإرشاد النفسي، مصر، (42) ، 1163 – 1200.
- خليل، فتحي وعطيف، سلطان وحكمي، عبده وطوهري، علي. (2017) . الكفايات الإرشادية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى مرشدي الطلاب بمنطقة جازان. دراسات تربوية ونفسية بالزقازيق، 94 (1) ، 55 – 91.
- الخوالدة، محمد والمهايرة، عبد الله. (. (2018 أثر التدريب الميداني في تحسين كفايات الإرشاد المهني والرضا الإشرافي لدى طلبة الإرشاد والصحة النفسية في الجامعة الأردنية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 14 ((3، 349. – 341
- الشربيني، لطفي. (2015) . الدليل إلى فهم وعلاج القلق. دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- الشريفين، أحمد. (. (2011 فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى النموذج المعرفي في خفض قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين في الأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7 (3) ، 251 – 233.
- الطراونة، نعمة. ((2007. أثر التدريب الميداني لطلبة الإرشاد على اتجاهاتهم نحو العمل الإرشادي. (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة مؤتة، الأردن.
- الفراية، محمد. (2018) . الصدق البنائي لمقياس قلق تعلم اللغة العربية للطلبة غير الناطقين بها في الجامعات الأردنية. (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة مؤتة، الأردن.
- مرزا، جيان. (2012) . الكفايات المهنية للمرشد التربوي، مجلة الفتح، 52، 354 – 370.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Abu Yousef, M. (2008) . Effectiveness of training programme for the development of counseling skills at the psycho - counselors in UNRWA school in Gaza strip. (unpublished Master) , Islamic University, Gaza, Palestine.*
- *Ash, M. (2012) . Effectiveness of training program for the development of some counseling skills in a sample of counselors in Syria. (Unpublished doctoral thesis) , Cairo University, Cairo, Egypt.*
- *Ibrahim, B. (2015) . Therapeutic program to reduce anxiety associated with aphasia in a sample of primary school students. Journal of Psychological Counseling, Egypt, (42) , 1200 - 1163.*
- *Khalel, F.& Atif, S., Hakami, A., & Tohri, A. (2017) . Counseling competencies and its relationship with vocational satisfaction for students' counselors in Jazan region. Educational and psychological studies in Jazan, 94 (1) , 55 - 91.*
- *Al - Khawaldeh, M. & Al - Mahaira, A. (2018) . The effect of practicum on improving career counseling competencies and supervision satisfaction among mental health and counseling students at the university of Jordan. Jordan Journal of Educational Sciences, 14 (3) , 341 - 349.*
- *Sherbini, L. (2015) . The guide to understanding and treating anxiety. Desouq: Dar El Elm & Eman For Publishing & Distribution.*
- *Al - Sharifain, A. (2011) . Effects of a Counseling Supervision Program Based on the Cognitive Model on Reducing*
- *Performance Anxiety among Counselor trainees in Jordan. Jordan Journal of Educational Sciences, 7 (3) , 233 - 251.*
- *Tarawneh, N. (2007) . The effect of field training of counseling students on their attitudes towards the counseling work, (unpublished master thesis) , Mu'tah University, Jordan.*
- *Fraya, M. (2018) . Constructal validity to measure anxiety learn arabic language for students of non - native speakers in Jordanian universities. (Unpublished Master Thesis) , Mu'tah University, Jordan.*
- *Murza, J. (2012) . Professional competencies for the educational adviser, Al - Fath Journal, 52, 354 - 370.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Atici, M. (2014) . Examination of School Counselor's Activities: From the Perspectives of Counselor Efficacy and Collaboration with school staff, Educational Sciences: Theory and Practice, 14 (6) , 2107 - 2120.*
- *Austin, J. (2008) . Standards and competencies, In: Frederick, L (Ed) , Encyclopedia of counseling. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.*
- *Bernard, J. & Goodyear, R. (2014) . Fundamentals of clinical supervision (5th ed.) . Boston, MA: Pearson education press.*
- *Corey, G. (2012) . Theory and practice of group counseling. (8th ed.) . Pacific Grove, CA: Brooks/ Cole.*
- *Fitch, T. & Marshall, J. (2002) . Using cognitive Interventions with counseling practicum students during group supervision. Journal of Counselor Education & Supervision, 41, 335 - 342.*
- *Foster, L. Herman, M. (2005) . The Work Activity of Professional School Counselor: are The National Standards Being Addressed. Journal of Professional School Counseling, 8 (4) , 400 - 433.*
- *Johnson, M. (2008) . Effects of self - observation and self - as - a - model on counselor trainees' anxiety and self - evaluations. Journal The Clinical Supervisor, 7 (2 - 3) , 59 - 70.*
- *Kozina, K., Grabovari, N., De Stefano, J. & Drapeau, M. (2010) . Measuring changes in counselor self - efficacy: Further validation and implications for training and supervision. The Clinical Supervisor, 29 (2) , 117 - 127.*
- *Kurtyilmaz, Y. (2015) . Counselor trainees views and their forth coming experiences in practicum Course. Eurasian Journal of educational research , 61, 155 - 180.*
- *Meteyard, J. (2012) . The effect of counseling training on differentiation of self, religious quest and epistemological development. PACFA Biennial Conference, 27 - 28 October, Melbourne, Vic, Australia.*
- *Mullen, R., Uwamahoro, O., Blount, J. & Lambie, W. (2015) . Development of counseling students' self - efficacy during preparation and training. The Professional Counselor, 5 (1)*

, 175 - 184.

- *Nellis, A., Hawkins, K., Redivo, M. & Way, S. (2011) . Productive conflict in supervision. Paper based on a program presented at the 2011 ACES Conference, Nashville Tennessee, October 26 - 28, 2011.*
- *Schwing, A., La Follette, J., Steinfeldt, J. & Wong, Y. (2011) . Novice counselors' conceptualizations and experiences of therapeutic relationships. International Journal for the Advancement of Counselling, 33, 51 - 63.*
- *Skovholt, T. & Ronnestad, M. (2003) . Struggles of the novice counselor and therapist. Journal of Career Development, 30, 44–58.*
- *Smith, P. L., & Moss, S. B. (2009) . Psychologist impairment: What it is, how can it be prevented, and what can be done to address it?. Clinical Psychology, 16 (1) , 1 - 15.*
- *Von Haenisch, C. (2011) . How did compulsory personal therapy during counseling training influence personal and professional development. Counseling and Psychotherapy Research, 11, 148–155.*

مستوى الشفقة بالذات وعلاقتها بالسعادة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد من وجهات نظرهم

The Level of Self - Compassion and Its Relationship with Happiness Among Secondary Stage Students in Irbid Governorate from Their Viewpoint

آمنة حكمت خصاونة
أستاذ مساعد/ جامعة حائل/ المملكة العربية السعودية

Amna Hekmat Khasawneh
Assistant professor/ Universty of Hail/ Saudi Arabia
amna12344@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 7/ 9/ 2019م، **تاريخ القبول:** 12/ 1/ 2020م.
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 7/ 9/ 2019, **Accepted:** 12/ 1/ 2020.
DOI: 10.33977/1182-011-031-005
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت هذه الدراسة الكشف عن مستوى الشفقة بالذات وعلاقتها بالسعادة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظرهم. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الشفقة بالذات من إعداد نيف (Neff, 2003) ، والمترجم من قبل للباحثة، ومقياس السعادة المُعد من قبل هيلز وأرجايل (Hills & Ar-gyle, 2002) ، والمترجم للعربية من قبل أبو ذويب (2010) . تكونت عينة الدراسة من (143) طالباً وطالبةً من طلبة المرحلة الثانوية. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الشفقة بالذات ومستوى السعادة جاءا بدرجة متوسطة، ووجود فروق في مستوى الشفقة بالذات تبعاً إلى متغير الجنس، لصالح الإناث، وعدم وجود فروق في مستوى السعادة، تبعاً إلى متغير الجنس، ووجود فروق في مستوى الشفقة بالذات ومستوى السعادة تبعاً إلى متغير مستوى التحصيل الدراسي بين ذوي التحصيل الدراسي المرتفع من جهة، وذوي التحصيل الدراسي المنخفض والمتوسط، لصالح ذوي التحصيل الدراسي المرتفع، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الشفقة بالذات والسعادة لدى طلبة المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: الشفقة بالذات، السعادة.

Abstract

This study aimed to reveal the self - compassion and its relationship with happiness among secondary stage students in Irbid Governorate from their viewpoint. To achieve the objectives of the study, the researcher used the self - compassion scale, prepared by Neff (2003) , and translated by the researcher, and the happiness scale, prepared by Hills & Argyle (2002) , and translated to Arabic by Abu Dweib (2010) . The sample of the study consisted of 143 male and female students. The results of the study showed that the level of self - compassion and level of happiness were moderate degrees, and there were differences in the self - compassion depending on the gender variable, in favor of females. There were no differences in the level of happiness, depending on the gender variable. There were differences in the self - compassion and happiness depending on the academic achievement variable among those with high academic achievement on the one hand, and those with low and intermediate educational achievement in favor of those with high educational achievement. The results showed that there was correlative relationship between self - compassion and happiness among secondary school students.

***Keywords**: Self - Compassion, Happiness.*

المقدمة:

يُعد مفهوم الشفقة بالذات من المفاهيم الحديثة التي ظهرت مؤخراً في علم النفس التربوي، ومن العوامل المهمة المؤثرة في المجالات الحياتية المختلفة، حيث إن الفرد بطبيعته الفطرية يحتاج إلى الشفقة بالذات؛ لمساعدته في التغلب على الصعوبات والتحديات المختلفة، والضغوطات النفسية والاجتماعية الناتجة عن ظروف الحياة المختلفة، بالإضافة إلى ذلك تؤدي الشفقة بالذات دورا مهما في تعزيز نمو الفرد وتطوره، وتنمية توافقه النفسي والاجتماعي، بما ينعكس إيجاباً على تنمية نقاط القوة لديه، وشعوره بالاستقرار والأمان والسعادة.

وقد ظهر مصطلح الشفقة بالذات في بداية القرن الحادي والعشرين على يد الباحثة والعالمة كرستين نيف (Neff, 2003) . حيث أشارت إلى أن هذا المفهوم يشتمل على أحد أبعاد البناء النفسي المهمة لدى الفرد، بالإضافة إلى سمة أساسية من سمات الشخصية الإيجابية، كما يتضمن جانبا نفسيا يسهم في التقليل من الآثار السلبية للضغوطات والصعاب التي قد يتعرض لها الفرد في مختلف مجالات حياته (Neff, Kirkpatrick, Stephanie & Rude, 2007) .

وتناول العديد من الباحثين والدارسين مفهوم الشفقة بالذات في العديد من الدراسات والأبحاث؛ فقد عرّفت نيف (Neff, 2003: 93) الشفقة بالذات بأنها: "تجاه إيجابي نحو النفس في المواقف المؤلمة أو حالات الفشل المختلفة، يتضمن اللطف بالنفس والتعاطف معها، وعلى عدم لومها وانتقادها بشدة، وفهم خبراتها كجزء من الخبرة التي يعانيها الفرد، بالإضافة إلى إدراك المشاعر المؤلمة بكل عقلانية ومنطق". وعرّفها براتش (Brach, 2003: 46) بأنها: "بُعد من أبعاد الصحة النفسية المهمة، تشتمل على اللطف أو الرأفة بالذات، وعدم إلقاء اللوم عليها، أو انتقادها بشدة عندما يتعرض الفرد لمواقف وظروف غير سعيدة". كما عرّفتها نيف وتيرتش (Neff & Tirch, 2013: 80) بأنها: "شعور الفرد بالخبرات المؤلمة والصعوبات التي يتعرض لها في حياته، ورغبته في التخفيف من أثرها على نفسه".

واستناداً إلى التعريفات السابقة التي تناولت مفهوم الشفقة بالذات؛ فيمكن تعريفها بأنها: تعامل الفرد مع ذاته بكل لطف وتعاطف، وخاصةً في حال تعرض لخبرات مؤلمة ومواقف سيئة، كون هذه الخبرات تمثل جزءا من الخبرات التي يمر بها الآخرون بشكل عام، بالإضافة إلى معايشة الخبرة الحزينة المؤلمة بشكل متوازن وواعٍ.

وتتكون الشفقة بالذات من ثلاثة عناصر أساسية؛ تتمثل بما يأتي (Neff, 2003) :

- أولاً: اللطف بالذات والرأفة بها: وهو عنصر يشتمل على إدراك الفرد لطبيعته، وفهم نفسه في التجارب والمواقف المختلفة، وذلك بدلاً من نقدها ولومها، وإصدار قرارات قاسية عليها، كما يعني اللطف بالذات شعور الفرد بالتعاطف مع نفسه، وخاصةً عندما يواجه صعوبات ومشكلات ما، أو يتعرض للفشل وخيبة الأمل في موقف ما، وهذا يؤثر في مدى قدرته على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي يتعرض لها في مختلف المجالات الحياتية.

♦ ثانياً: الإنسانية العامة المشتركة: ويُقصد بهذا العنصر اعتبار الفرد بأن تجاربه وخبراته هي جزء من الخبرات الإنسانية الكبرى التي يمتلكها الآخرون، وذلك بدلاً من اعتبارها جزءا منفصلا ومعزولا عن الخبرات الإنسانية الأخرى؛ فكل فرد معرض لمواجهة مشكلة أو صعوبة ما في حياته.

♦ ثالثاً: اليقظة العقلية: وتعني أن يكون إدراك الفرد متوازنا، يساعده في إثبات هويته الذاتية، وعدم الارتباط بخبرة أو تجربة معينة قد تؤثر سلباً على مجريات حياته، بل الانفتاح على سائر التجارب والخبرات ومعايشتها بشكل متوازن ومنطقي.

وتسهم الشفقة بالذات في توجيه الفرد وتحسين إدراكه ووعيه فيما يتعلق بالتجارب والخبرات الشخصية، وذلك بجعلها فرصة لتحسين الإدراك الذاتي، والتقدم والتطور في مستوى التفكير، وتحسين القدرة على مواجهة المشكلات والصعوبات المختلفة، بالإضافة إلى تبني استرتيجيات وطرق تساعد في فهم المشكلة، وإعادة صياغتها بطريقة إيجابية، وتبني استراتيجية مناسبة للوصول إلى حل ملائم لها (علوان، 2016) .

وترتبط الشفقة بالذات بالصحة النفسية لدى الفرد، كونها تؤدي دورا مهما في تعزيز شخصية الفرد، وتطويرها، كما تساعد في تحسين تكيفه النفسي والاجتماعي، حيث إن الفرد الذي يتمتع بمستوى مرتفع من الشفقة بالذات، يعد نفسه فردا غير كامل، وبأنه عرضةً للفشل في تحقيق بعض أهدافه وما يصبو لتحقيقه، لذلك يميل إلى التعاطف مع نفسه والرأفة بها، وخاصةً عندما يواجه مواقف وتجارب مؤلمة بدلاً من لوم نفسه وعتابها، وهذا يسهم في تعامله بموضوعية ومنطقية مع خبراته وتجاربه السلبية (Neff & Vonk, 2009) .

وترتبط الشفقة بالذات ارتباطاً إيجاباً بالرضى عن الحياة والرفاهية (Arimitsu & Hofmann, 2015) . كما ترتبط إيجاباً بمتغير السعادة النفسية، حيث أشارت دراسة كل من نيف وبيتمان (Neff & Pittman, 2010) ، ونيف وآخرون (Neff, et al, 2007) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشفقة بالذات والسعادة لدى الأفراد.

ويعد مفهوم السعادة من المفاهيم التربوية الحديثة المهمة التي حظيت باهتمام العديد من العلماء والباحثين، حيث يشير هذا المفهوم إلى حالة انفعالية وجدانية إيجابية يسعى كل فرد إلى الوصول إليها، وتعد السعادة بحد ذاتها هدفا أساسيا يسعى الفرد لتحقيقه، كونها تؤدي إلى الشعور بالرضى والبهجة والسرور، ويتفاوت التعبير عن السعادة من فرد إلى آخر، ومن مرحلة عمرية إلى أخرى (الجمال، 2011) .

ولقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم السعادة؛ حيث عرّفها سليجمان (Seligman, 2004: 39) بأنها: "حالة ذهنية محددة، أو شعور يتضمن الرضى، والاستمتاع، والسرور، وهذا الشعور يكون موجها للذات، وللآخرين، وللحياة". وعرّفها فينهوفن (Veenhoven, 2005, 48) بأنها: "الدرجة التي تمثل مدى رضى الفرد عن جودة الحياة التي يعيشها، وذلك من خلال تكرار المشاعر والخبرات الإيجابية وتزايدها، ومدى شدتها في حياته". بينما عرّفها كل من فلورز وكريستاكس (Flowers & Christakis, 2009: 61) بأنها: "مجموعة من المشاعر تتضمن البهجة والسرور، وحالة من التوازن الداخلي تسودها مشاعر الرضى والاستمتاع لدى الفرد".

واستناداً إلى التعريفات السابقة التي تناولت مفهوم السعادة؛ فيمكن تعريفها بأنها: حالة من الانفعال الوجداني الإيجابي، وهو ثابت نسبياً، يتمثل في شعور الفرد بالفرح والسرور والبهجة والانبساط، وغياب المشاعر السلبية التي تتمثل بالخوف والقلق والاكتئاب والتوتر، بالإضافة إلى التمتع بالصحة الجسدية والعقلية، والشعور بالرضى فيما يتعلق بشتى مجالات الحياة المختلفة.

ويرى ريتشارد (Richard, 2005) أن للسعادة مقومات عدة؛ من أهمها: أولاً: الاستقرار؛ حيث إن الفرد يميل بفطرته إلى التمسك بالسعادة في حال تحققت، وبالتالي ليس من الضروري أن تكون هذه السعادة دائمة مع مرور الوقت، إذ يمكن أن يقوم الفرد بتغيير رأيه ومعتقداته بشكل كبير نحو هذه السعادة، مما يؤدي إلى عدم استقرارها لديه. ثانياً: التحديد، حيث إن الفرد عندما يعجز عن الحكم على نفسه بأنه سعيد أم لا، أو لا يستطيع تحديد مستوى السعادة لديه، فإنه لا يمكن الحكم عليه بأنه سعيد أم لا. ثالثاً: الوعي، حيث ترتبط السعادة ارتباطاً مهماً بالوعي؛ فهي حكم يظهر في عقل الفرد، وعلى الرغم من ذلك ليس كل حالات العقل يمكن تقييمها بشكل متساوٍ؛ فالبعض يحكمون على أنفسهم بأنهم غير سعداء، ولكن في الواقع هم مترددون حول إدراكهم لهذه الحقيقة، أو عدم إدراكهم لها. رابعاً: الملاءمة، فقد يقوم الفرد بالحكم على نفسه بالسعادة، ويمكن أن يكون هذا التقييم غير ملائم أو مناسب في فترة زمنية معينة.

وهناك أنواع عديدة ومختلفة من السعادة، وهذه الأنواع تم حصرها بناءً على الجانب التطوري الإنساني، وهي: السعادة المستهدفة، والسعادة الروحية، والسعادة المؤلمة، والسعادة التنافسية، والسعادة العقلية، والسعادة الإيقاعية، والسعادة الخطيرة، والسعادة الانتقائية، والسعادة التعاونية، والسعادة الهادئة، والسعادة السلبية، والسعادة التكوينية، والسعادة الإحساسية، (Morris, 2004) .

ويرى كيفبر (Kifper, 2006) أن السعادة تنقسم إلى نوعين فقط، وهما: السعادة قصيرة الأمد: وهي التي تحدث بسبب تعرض الفرد لموقف أو تجربة ما؛ كعودة قريب من سفر بعيد، أو لقاء صديق عزيز، أو الحصول على هدية معينة، أو مكافأة في العمل. والسعادة طويلة الأمد: وهي مجموعة من المحفزات التي تعمل على حصول نوبات وجرعات من السعادة قصيرة الأمد، وتتجدد هذه المحفزات بشكل دائم؛ لتستمر طوال فترة الحياة، أو لفترات زمنية طويلة.

وتتأثر السعادة بعدة عوامل؛ من أهمها العوامل الاجتماعية، وتشتمل على الصداقات والعلاقات الاجتماعية التي تُعدّ أهم ما يؤثر على سعادة الفرد، فكلما كانت هذه العلاقات إيجابية؛ فإن الفرد يشعر بالسعادة والرضى عن الحياة بشكل أفضل، كما أن الصداقات الناجحة تؤدي دورا كبيرا وإيجابيا في تحقيق السعادة. بالإضافة إلى ذلك تتأثر السعادة بالعوامل المادية، حيث يعتقد كثير من الأفراد أن المال يحقق السعادة، وأن الفقر يسبب عدم الشعور بالسعادة، ولكن هذا غير صحيح دائماً، فالمال وحده لا يستطيع تحقيق السعادة للفرد، وبالتالي يصعب الحكم على مدى سعادة الفرد من خلال الجانب المادي

الذي يتمتع به (Dierner & Suho, 2000) .

كما تتأثر السعادة بالعوامل العمرية؛ إذ تؤدي المرحلة العمرية للفرد دوراً كبيراً في تحقيق السعادة، فالأفراد الأكبر سناً هم أكثر شعوراً بالرضى عن حياتهم والشعور بالسعادة من الأصغر سناً، كون الشباب دائماً يميلون إلى المزاج المتقلب، والشعور بعدم الاستقرار والأمان. كما تتأثر السعادة بالعوامل الثقافية؛ فالثقافة تؤثر على سعادة الفرد؛ وتُعدّ الثقافة المعتدلة من أهم العوامل المؤثرة في رضى الفرد عن نفسه، وعن الآخرين، فما يمتلكه الفرد من معلومات قد يؤثر في أسلوب تفكيره وإدراكه، ونظرته لنفسه وللآخرين، وبالتالي ينعكس ذلك سلباً أو إيجاباً على مستوى السعادة (Seligman, 2002) .

كما تتأثر السعادة بالعوامل الصحية، حيث ترتبط الصحة الجسدية ارتباطاً واضحاً بمستوى السعادة، فالفرد الذي يتمتع بصحة جسدية جيدة، يكون لديه إقبال أكثر على الحياة والشعور بالبهجة والسرور، مما ينعكس إيجاباً على مستوى السعادة. بالإضافة إلى العوامل الشخصية، حيث ترتبط سعادة الفرد بسماته الشخصية، ونمط شخصيته، فالفرد الإنبساطي من أكثر خصائص الشخصية ارتباطاً بالسعادة، ويرتبط بمشاعر إيجابية والشعور بالرضى والبهجة، في حين قد يشعر الفرد بالعزلة والوحدة والإكتئاب إن ارتبط بشخصية إنطوائية (Lykken & Gsikszentmihalyi, 2001) .

ولأهمية كل من متغيري الشفقة بالذات، والسعادة، فقد سعت الباحثة بالبحث عن دراسات ذات علاقة بمتغيري الدراسة للكشف عن العلاقة بينهما، وتناولت العديد من الدراسات السابقة متغيري الشفقة بالذات والسعادة، إن كان كل متغير بشكل مستقل عن الآخر، أو المتغيرين معاً. حيث أجرى يو – ون وينغ (Yu - Wen & Ying, 2009) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين الشفقة بالذات والشعور بالتماسك والصحة العقلية لدى الطلبة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الشفقة بالذات، ومقياس الصحة العقلية، ومقياس التماسك النفسي. تكونت عينة الدراسة من (65) طالباً وطالبةً من طلبة الخدمة الاجتماعية. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين اليقظة العقلية وأبعاد مقياس الشفقة بالذات والصحة العقلية والتماسك النفسي.

وأجرى ويلكر وكولوسيمو (Walker & Colosimo, 2010) دراسة في بريطانيا هدفت الكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية والشفقة بالذات والسعادة لدى الطلبة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الشفقة بالذات، ومقياس التقرير الذاتي لليقظة العقلية، ومقياس سمات الشخصية. تكونت عينة الدراسة من (123) طالباً وطالبةً. أظهرت نتائج الداراسة أن اليقظة العقلية ترتبط بشكل إيجابي مع السعادة.

كما قام أبو ذويب (2010) بدراسة هدفت الكشف عن السعادة وعلاقتها بالذكاء المعرفي والانفعالي لدى الطلبة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس اكسفورد للسعادة، واختبار الذكاء المعرفي لرافن (Rafin) ، ومقياس الذكاء الانفعالي. تكونت عينة الدراسة من (1078) طالباً وطالبةً من طلبة جامعة اليرموك. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى السعادة لدى الطلبة جاء بدرجة مرتفعة، ووجود فرق في مستوى السعادة يعزى لإختلاف نوع الكلية، لصالح الطلبة ذوي التخصصات العلمية، ووجود علاقة موجبة بين السعادة والذكاء المعرفي، وبينت النتائج وجود علاقة موجبة بين السعادة والذكاء الانفعالي، ووجود فروق في مستوى السعادة والذكاء الانفعالي، تعزى لنوع الكلية، لصالح التخصصات الإنسانية، وعدم وجود فرق في مستوى السعادة، يُعزى لاختلاف جنس الطالب، وعدم وجود فرق في مستوى السعادة، يعزى للتفاعل بين جنس الطالب ونوع الكلية، كما أشارت النتائج إلى أن السعادة ترتبط بدرجة أقوى بالذكاء الانفعالي من ارتباطها بالذكاء المعرفي.

أما دراسة سكودا (Skoda, 2011) التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية فهدفت الكشف عن العلاقة بين الشفقة بالذات وكل من الاكتئاب والتسامح مع الآخرين. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الشفقة بالذات، ومقياس الاكتئاب، ومقياس التسامح. تكونت عينة الدراسة من (96) طالباً وطالبةً. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة بين الشفقة بالذات والتسامح، وعلاقة سلبية مع الاكتئاب، وخاصةً في الأبعاد الأساسية لمقياس الشفقة بالذات (اللطف بالذات، الحس الإنساني المشترك، اليقظة العقلية) ، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الشفقة بالذات، لصالح الإناث.

أجرى سكوت وكارول ودياني وكيفين (Scott, Carol, Di-ane & Kevin, 2013) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت الكشف عن علاقة الشفقة بالذات والاتزان النفسي كمؤشرات للاكتئاب والصحة النفسية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الشفقة بالذات، ومقياس اليقظة العقلية، وقائمة بيك للاكتئاب، ومقياس الاتزان النفسي. تكونت عينة الدراسة من (147) طالباً جامعياً. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة سلبية بين الشفقة بالذات والاكتئاب، وعلاقة إيجابية بين الشفقة بالذات والاتزان النفسي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الشفقة بالذات، لصالح الإناث.

وأجرى الزعبي والعاسمي (2015) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين الشفقة بالذات وكل من الأمل الأكاديمي والاكتئاب لدى الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الشفقة بالذات، ومقياس الأمل الأكاديمي، ومقياس الاكتئاب. تكونت عينة الدراسة من (330) طالباً وطالبةً من طلبة المدارس الثانوية بمحافظة دمشق. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين الشفقة بالذات والأمل الأكاديمي، وعلاقة سلبية مع الاكتئاب النفسي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي، لصالح منخفضي التحصيل في الشفقة بالذات والاكتئاب، ولصالح مرتفعي التحصيل في الأمل الأكاديمي، ووجود فروق بين الذكور والإناث في متغيرات الدراسة، لصالح الإناث، وعدم وجود فروق في الشفقة بالذات بين طلبة الأدبي وطلبة العلمي، ووجود فروق بين طلبة العلمي وطلبة الأدبي في الأمل الأكاديمي والاكتئاب لصالح الإناث، وأن تفاعل الجنس والتخصص الدراسي يؤديان دوراً مهماً في الشفقة بالذات.

وأجرى العبيدي (2017) دراسة هدفت التعرف إلى الشفقة بالذات لدى الطلبة في ضوء متغيرات الجنس التخصص الدراسي – المرحلة الدراسية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس

الشفقة بالذات. تكونت عينة الدراسة من (200) طالباً وطالبةً من طلبة جامعة بغداد. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة لديهم شفقة بالذات، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في الشفقة بالذات وفق متغيرات الدراسة (الجنس والتخصص الدراسي والمرحلة الدراسية).

وقامت آدم والشيخ (2018) بدراسة هدفت التعرف إلى مستوى كل من الشفقة بالذات والسعادة النفسية، والكشف عن العلاقة بين الشفقة بالذات والسعادة النفسية لدى الطلبة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الشفقة بالذات، ومقياس السعادة النفسية. تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة من طلبة جامعة دمشق. أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من الشفقة بالذات، ومستوى متوسط من السعادة النفسية لدى الطلبة، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الشفقة بالذات والسعادة النفسية لدى الطلبة، ووجود فروق في مستوى الشفقة بالذات وفق متغير الجنس، لصالح الطالبات، وعدم وجود فروق في الشفقة بالذات وفق متغير التخصص، بالإضافة إلى عدم وجود فروق في السعادة النفسية وفق متغير الجنس، ووجود فروق في السعادة النفسية وفق متغير التخصص، لصالح طلبة الكليات التطبيقية.

بمطالعة الدراسات السابقة، يتضح تباين أهدافها؛ حيث تناولت بعضها العلاقة بين الشفقة بالذات والشعور بالتماسك والصحة العقلية؛ كدراسة يو – ون وينغ (Yu - Wen & Ying, 2009) ، وتناولت بعض الدراسات العلاقة بين الشفقة بالذات والسعادة؛ كدراسة ويلكر وكولوسيمو (Walker & Colosimo, 2010) ، آدم والشيخ (2018) ، بينما تناولت دراسات أخرى العلاقة بين الشفقة بالذات والاكتئاب؛ كدراسة سكودا (Skoda, 2011) ، وسكوت وآخرون (Scott, et al, 2013) ، والزعبي والعاسمي (2015).

وقد أفادت الباحثة من مطالعتها للدراسات السابقة في تحديد موقع الدراسة الحالية، وما يميزها عن غيرها من الدراسات، بالإضافة إلى الإفادة في إعداد أدوات الدراسة، وكذلك أبرز النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات، كما تمت مقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة، كما أسهمت مطالعة الدراسات السابقة في تحديد وصياغة مشكلة الدراسة الحالية.

ويلاحظ أن ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة أنها تناولت الشفقة بالذات وعلاقتها بالسعادة، حيث يتضح – على حد علم الباحثة – ندرة الدراسات العربية بشكل عام والأردنية بشكل خاص التي تناولت الشفقة بالذات وعلاقتها بالسعادة لدى طلبة المرحلة الثانوية، حيث تناولت دراستان فقط العلاقة بين الشفقة بالذات والسعادة، وهي دراسة ويلكر وكولوسيمو (Walker & Co-losimo, 2010) ، ودراسة آدم والشيخ (2018) ، وكانت العينة في الدراستين طلبة جامعات، وليس طلبة مدارس.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تبرز مشكلة الدراسة في البحث عن العلاقة بين الشفقة بالذات والسعادة لدى طلبة المرحلة الثانوية؛ وذلك كون متغير الشفقة بالذات من المتغيرات التربوية النفسية التي تؤثر في حياة الطالب، وترتبط ارتباطاً مباشراً بمتغيرات عديدة؛ كالصحة النفسية، والسعادة؛ حيث أشارت كل من دراسة ويلكر وكولوسيمو (Walker & Colosimo, 2010) ، وآدم والشيخ (2018) وجود علاقة ارتباطية بين الشفقة بالذات والسعادة النفسية لدى الطلبة.

ولقد لاحظت الباحثة بعد المطالعة والملاحظة الميدانية أن السعادة لدى الطلبة، ترتبط بعدة جوانب، قد تؤثر في حياة الطالب الدراسية والمستقبلية والسلوكية التي تنعكس سلباً على مستوى التحصيل الدراسي لديه، وعلاقتها بالسعادة لدى طلبة المرحلة الثانوية في البيئة الأردنية. **وبالتحديد تكمن مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:**

- ما مستوى الشفقة بالذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد من وجهات نظرهم؟
- ما مستوى السعادة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد من وجهات نظرهم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a\leq0.05$) في مستوى الشفقة بالذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد من وجهات نظرهم تبعاً إلى متغيري الجنس، ومستوى التحصيل الدراسي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a\leq0.05$) في مستوى السعادة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد من وجهات نظرهم تبعاً إلى متغيري الجنس، ومستوى التحصيل الدراسي؟
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a\leq0.05$) بين الشفقة بالذات والسعادة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد من وجهات نظرهم؟

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف إلى كل من مستوى الشفقة بالذات، ومستوى السعادة لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة إربد من وجهات نظرهم.
- الكشف عن الفروق في مستوى الشفقة بالذات ومستوى السعادة لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهات نظرهم تبعاً إلى متغيري الجنس، ومستوى التحصيل الدراسي.
- التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين الشفقة بالذات والسعادة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد من وجهات نظرهم.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة في تناولها لمتغيرات على درجة من الأهمية في الحياة العامة، وفي حياة الطلبة خاصةً، وتأتي هذه الأهمية ضمن مجالين، **وهما على النحو الآتي:**

- **أولاً: المجال النظري**

– تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال تناولها متغيرات على درجة من الأهمية، والتي قد تبدو ذات تأثير بالغ في نمو الأفراد

صحياً ونفسياً واجتماعياً، وخاصة لدى الطلبة الذين هم بحاجة إلى دعم ومساندة.

- يمكن لهذه الدراسة أن تفيد المعلمين وأولياء الأمور، والطلبة، بما ستوفره من إطار نظري حول الشفقة بالذات والسعادة، والعلاقة بينهما بشكل يسهم في زيادة وعيهم بأهمية هذه المتغيرات، والعمل على تفعيل دور الشفقة بالذات لتحقيق السعادة لدى الأبناء الطلبة بما يسهم في تحسن مستوى التحصيل الدراسي، والإرتقاء بالعملية التعليمية.

- تسهم هذه الدراسة في فتح المجال للمزيد من البحوث والدراسات في هذا المجال، وضمن متغيرات تؤثر في الشفقة بالذات والسعادة.

- **ثانياً: المجال العملي**

- يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في توجيه القائمين على العملية التعليمية والعمل على وضع برامج تدريسية، وأنشطة تربوية تسهم في تعميق فهم الشفقة بالذات وأهميتها، بالإضافة إلى إصدار بعض المنشورات التربوية التعليمية ضمن هذا الإطار، ومن خلال المؤتمرات التربوية، ومجالس الآباء والمعلمين.

- توفير البرامج الترفيهية من خلال المسرحيات، والأنشطة الرياضية، والمسابقات التربوية، التي من شأنها أن تسهم في تحقيق السعادة لدى الطلبة.

التعريفات الإصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

◄ **الشفقة بالذات**: «هي شعور داخلي يشعر به الفرد نحو نفسه، يتضمن التعاطف الإيجابي مع النفس والرأفة بها، وعدم لومها في حال واجه الفرد مواقف صعبة» (علوان، 2016: 3) . وتعرّف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الشفقة بالذات، والذي تم استخدامه في هذه الدراسة.

◄ **السعادة**: «هي شعور الفرد بالإيجابية نحو ذاته والآخرين، ويتضمن هذا الشعور تقبل الذات والآخرين، والرضى والتفاؤل والأمل والإحساس بالقدرة على التأثير بالأحداث والآخرين بشكل إيجابي» (العبيدي، 2015: 186) . وتعرّف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس السعادة، والذي تم استخدامه في هذه الدراسة.

◄ **طلبة المرحلة الثانوية**: هم جميع الطلبة المتواجدون على مقاعد الدراسة في الصفين الأول والثاني ثانوي في المدارس الحكومية في محافظة إربد، والمسجلون للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2018/ 2019.

حدود الدراسة ومحدداتها

تحددت نتائج الدراسة بما يلي:

- الحدود البشرية والمكانية: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة قصبة إربد.

- حدود الثبات: تحددت نتائج الدراسة بالأدوات المستخدمة في هذه الدراسة، والتي قامت الباحثة باستخدامها كونها تتناسب وعينة وأهداف الدراسة، ودلالات صدقها وثباتها.

- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2018/ 2019.

- الحدود الموضوعية: تحددت نتائج الدراسة بمدى جدية الطلبة في الاستجابة لأدوات الدراسة.

منهجية الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي الارتباطي لملاءمته لطبيعة الدراسة وذلك باستخدام أداتي الدراسة، وتوزيعهما على أفراد عينة الدراسة، وجمع البيانات وتحليلها كمياً.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم لواء قصبة إربد في محافظة إربد، والمسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018/ 2019م، والبالغ عددهم (17.512) طالباً وطالبةً. وذلك وفقاً للسجلات الرسمية التي تم الحصول عليها من مديرية التربية والتعليم في لواء قصبة إربد.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة ممثلة لمجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية بالطريقة المتيسرة من مجتمع الدراسة الكلي، وتكونت العينة من (143) طالباً وطالبةً، موزعين حسب الجنس (68 طالباً، و75 طالبةً) ، ومستوى التحصيل الدراسي (41 طالباً وطالبةً من ذوي مستوى التحصيل المنخفض، 53 طالباً وطالبةً من ذوي مستوى التحصيل المتوسط، و49 طالباً وطالبةً من ذوي مستوى التحصيل المرتفع) .

أداتا الدراسة

أولاً: مقياس الشفقة بالذات

تم في هذه الدراسة استخدام مقياس الشفقة بالذات من إعداد نيف (Neff, 2003) ، والمكون من (26) فقرة موزعة على ستة مجالات فرعية؛ وهي: مجال اللطف بالذات، المكون من (5) فقرات، ومجال الحكم الذاتي، المكون من (5) فقرات، ومجال الإنسانية العامة المشتركة، المكون من (4) فقرات، ومجال العزلة، المكون من (4) فقرات، ومجال اليقظة العقلية، المكون من (4) فقرات، ومجال التوحد المفرط مع الذات، المكون من (4) فقرات.

- **صدق مقياس الشفقة بالذات بصورته الأصلية وثباته**

قامت نيف (Neff, 2003) بالتحقق من صدق مقياس الشفقة بالذات وذلك من خلال تطبيقه على عينة من طلبة الجامعات، بلغت حجمها (391) طالباً وطالبةً، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية وكل مجال من مجالاته بين (0.44 – 0.70) ، وتراوحت قيمة معامل ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ لكل

مجال بين (0.68 – 0.83) ، بينما بلغت معامل الارتباط للمقياس ككل (0.91) .

- **صدق مقياس الشفقة بالذات في الدراسة الحالية**

- **أولاً: صدق المحكمين**

للتحقق من دلالات صدق المحتوى لمقياس الشفقة بالذات، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، والترجمة واللغة الإنجليزية، ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، والإحصاء والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية، والبالغ عددهم (7) محكّمين، وطلب إليهم إبداء الرأي حول مناسبة الفقرات، ومدى انتمائها للمجالات، وصحة ترجمتها، بالإضافة إلى سلامة الصياغة اللغوية، ووضوحها من حيث المعنى، وأية ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، وبناءً على ملاحظات، وآراء المحكّمين، تم إعادة صياغة (3) فقرات من الناحية اللغوية، واستبدال بعض المفردات، وبناءً على تلك التعديلات تكوّن المقياس بعد التحكيم من (26) فقرة، موزعة في ستة مجالات.

- **ثانياً: صدق البناء**

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) طالباً وطالبةً، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال، وبالمقياس ككل، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجالات التي أدرجت فيها بين (0.43 – 0.75) ، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات بالمقياس ككل بين (0.41 – 0.69) ، وتجدر الإشارة إلى أن الباحثة اعتمدت معياراً لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه، وبالمقياس ككل عن (0.25) .

- **ثبات مقياس الشفقة بالذات**

للتحقق من ثبات المقياس، تم استخدام طريقة الاختبار – وإعادة الاختبار (Test - Retest) من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) طالباً وطالبةً، وتمت إعادة التطبيق على العينة نفسها بعد فاصل زمني مدته أسبوعان، وتم حساب قيم معامل ارتباط بيرسون (ثبات الإعادة) بين درجاتهم على المقياس ككل، والمجالات، كما تم حساب قيم معاملات (الاتساق الداخلي) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا على المقياس ككل، والمجالات، حيث إن قيمة معاملات الاتساق الداخلي للمجالات تراوحت بين (0.83 – 0.91) ، وكانت أعلى قيمة لكرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي) لمجال اليقظة العقلية، وبلغت (0.91) ، وكانت أدنى قيمة لألفا لمجال التوحد المفرط مع الذات، وبلغت (0.83) ، كما بلغت قيمة ألفا للمقياس ككل (0.89) ، كما تراوحت قيمة معامل ثبات الإعادة (بيرسون) للمجالات (0.86 – 0.93) ، حيث كانت أعلى قيمة لمجال اليقظة العقلية، وبلغت (0.93) ، وكانت أدنى قيمة لمجال التوحد المفرط مع الذات، وبلغت (0.86) ، في حين بلغ معامل ارتباط بيرسون (ثبات الإعادة) للمقياس ككل (0.92) ، وبناءً على ما سبق ترى الباحثة بأن المقياس يتمتع بدلالات صدق وثبات تسمح باستخدامه في هذه الدراسة.

- **تصحيح مقياس الشفقة بالذات**

تكون مقياس الشفقة بالذات بصورته النهائية من (26) فقرة، يضع المستجيب إشارة (ü) أمام كل فقرة بما يتناسب وقناعته حول مضمون هذه الفقرة، وذلك من خلال سُلم تدريجي مكون من خمس درجات، وفقاً لتدرج ليكرت (Likert) الخماسي، وهي: بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً، وبالتالي تراوحت الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على المقياس بين (26) درجة، وهي أدنى درجة، و (130) درجة، وهي أعلى درجة، وقد تم توزيع معيار الحكم على المتوسطات الحسابية لتحديد مستوى الشفقة بالذات على النحو الآتي: (أقل من 2.33) مستوى منخفض، (2.33 – 3.66) مستوى متوسط، (3.67 – 5) مستوى مرتفع.

ثانياً: مقياس السعادة

تم في هذه الدراسة استخدام مقياس أكسفورد للسعادة المُعد من قبل هيلز وأرجايل (Hills & Argyle, 2002) ، والمطور عن قائمة أكسفورد للسعادة، والمترجم للعربية من قبل أبو ذويب (2010) ، ويتكون المقياس بصورته المترجمة من (28) فقرة.

- **صدق وثبات مقياس السعادة بصورته الأصلية والمترجمة**

أوجد هلز وأرجايل (Hills & Argyle, 2002) دلالات ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (172) طالباً وطالبةً، وتم حساب معامل الثبات، حيث بلغ (0.91) ، كما أوجد معدو المقياس معاملات الصدق التلازمي مع عدد من المقاييس، حيث تراوحت القيم ما بين (0.77 – 0.90) .

كما أوجد أبو ذويب (2010) دلالات ثبات وصدق المقياس بصورته المترجمة من خلال عرضه على لجنة من المحكّمين المتخصصين في علم النفس والإرشاد التربوي، والقياس والتقويم في جامعة اليرموك وجامعة آل البيت، ومتخصصين في اللغة الإنجليزية، كما وجد قيم معاملات صدق البناء للمقياس من خلال استخراج قيم معاملات الإرتباط للفقرات بالمقياس ككل، حيث تراوحت قيم معاملات الإرتباط بين (0.20 – 0.51) ، وتم استبعاد فقرة واحدة من المقياس، حيث كان معامل ارتباطها بالمقياس أقل من (0.20) ، وبالتالي تكون المقياس بصورته المترجمة من (28) فقرة، وفيما يتعلق بثبات المقياس بصورته المترجمة، فقد بلغ معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة الإختبار وإعادة الإختبار (0.91) ، وبلغت قيمة كرونباخ ألفا (الإتساق الداخلي) للمقياس (0.85) .

- **صدق مقياس السعادة في الدراسة الحالية**

- **أولاً: صدق المحكمين**

للتحقق من دلالات صدق المحتوى لمقياس السعادة، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، والترجمة واللغة الإنجليزية، ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، والإحصاء والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية، والبالغ عددهم (7) محكّمين، وطلب إليهم إبداء الرأي حول مناسبة الفقرات وسلامة الصياغة اللغوية، ووضوحها من حيث المعنى، وأية ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، وبناءً على

ملاحظات، وآراء المحكّمين، تم إعادة صياغة فقرتين من الناحية اللغوية، واستبدال بعض المفردات، وبناءً على تلك التعديلات تكوّن المقياس بعد التحكيم من (28) فقرة.

- **ثانياً: صدق البناء**

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) طالباً وطالبةً، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال، وبالمقياس ككل، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمقياس ككل بين (0.42 – 0.71) ، وتجدر الإشارة إلى أن الباحثة اعتمدت معياراً لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها بالمقياس ككل عن (0.25) .

- **ثبات مقياس السعادة**

للتحقق من ثبات المقياس، تم استخدام طريقة الاختبار – وإعادة الاختبار (Test - Retest) من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) طالباً وطالبةً، وتمت إعادة التطبيق على العينة نفسها بعد فاصل زمني مدته أسبوعان، وتم حساب قيم معامل ارتباط بيرسون (ثبات الإعادة) بين درجاتهم على المقياس ككل، كما تم حساب قيم معاملات (الاتساق الداخلي) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا على المقياس ككل، والمجالات، حيث بلغت قيمة ألفا للمقياس (0.87) ، كما بلغ معامل ارتباط بيرسون (ثبات الإعادة) للمقياس (0.91) ، وبناءً على ما سبق ترى الباحثة بأن المقياس يتمتع بدلالات صدق وثبات تسمح باستخدامه في هذه الدراسة.

- **تصحيح مقياس السعادة**

تكون مقياس السعادة بصورته النهائية من (28) فقرة، وللإجابة عن فقرات المقياس يضع المستجيب إشارة (ü) أمام كل فقرة وفقاً لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي وهي: بدرجة كبيرة جداً، وتعطى (5) درجات، بدرجة كبيرة، وتعطى (4) درجات، بدرجة متوسطة، وتعطى (3) درجات، بدرجة قليلة، وتعطى (2) درجتان، بدرجة قليلة جداً، وتعطى (1) درجة، وتعكس الدرجة في حالة الفقرات السالبة، وهي الفقرات ذات الأرقام (1، 5، 6، 10، 13، 14، 19، 23، 26، 27، 28) . وبناءً على ذلك فقد تراوحت الدرجة على كل فقرة من فقرات المقياس بين درجة واحدة وخمس درجات، وبما أن المقياس يتكون من (28) فقرة، فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي (140) درجة، وأدنى درجة هي (28) . ولتحديد مستوى السعادة لدى أفراد عينة الدراسة، فقد تم توزيع المتوسطات الحسابية على النحو الآتي: (أقل من 2.33 مستوى منخفض) ، (من 2.33 – 3.66 مستوى متوسط) ، (أعلى من 3.66 مستوى مرتفع) .

وقد تم تصحيح المقياس بتحويل التدريج إلى ثلاث فئات كالتالي:

وذلك حسب المعادلة التالية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى للبدائل} - \text{الحد الأدنى للبدائل}}{\text{عدد المستويات}}$$

$$\text{طول الفئة} = \frac{5-1}{3} = 1.33$$

- 1 + 1.33 = 2.33 (أقل من 2.33 مستوى منخفض) .
- 2.33 + 1.33 = 3.66 (من 2.33 – 3.66 مستوى متوسط) .
- أعلى من 3.66 أو من 3.67 – 5.00 مستوى مرتفع.

إجراءات تنفيذ الدراسة

- ♦ استخدم مقياس الشفقة بالذات، ومقياس السعادة، وذلك بعد التحقق من صدقهما وثباتهما.
- ♦ تحديد عدد أفراد مجتمع الدراسة الكلي، والمتمثل بطلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة إربد، والمسجلين للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2018 – 2019، كما تم اختيار أفراد عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة من مجتمع الدراسة الكلي.
- ♦ توزيع أداتا الدراسة على أفراد عينة الدراسة، وتم توضيح المعلومات المتعلقة بطريقة الاستجابة على الفقرات، والتأكيد على أفراد عينة الدراسة أن المعلومات التي تم الحصول عليها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
- ♦ جمع أداتي الدراسة بعد الإجابة عن فقراتها، وبعد التأكد من المعلومات، والإجابة عن جميع الفقرات، ومن ثم إعدادها لأغراض التحليل الإحصائي.
- ♦ إدخال البيانات لذاكرة الحاسوب، ومن ثم استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة، وفق البرنامج الإحصائي (SPSS) للإجابة عن أسئلة الدراسة التي تم طرحها، والخروج بالتوصيات المناسبة استناداً لما تم التوصل إليه من نتائج.

متغيرات الدراسة

- **أولاً: المتغيرات المستقلة**
  - الجنس: وله فئتان (ذكر، أنثى) .
  - مستوى التحصيل الدراسي: وله ثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض) .
- **ثانياً: المتغيرات التابعة**
  - مستوى الشفقة بالذات: ولها ثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض) .
  - مستوى السعادة: ولها ثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض) .

المعالجات الإحصائية

استخدمت الباحثة الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**SPSS**) ، **وكانت المعالجات الإحصائية المستخدمة على النحو الآتي:**

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- تحليل التباين الثنائي المتعدد.
- اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات.
- معامل الارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة ومناقشتها

◄ أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: «**ما مستوى الشفقة بالذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد من وجهات نظرهم؟** »

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الشفقة بالذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد من وجهات نظرهم، كما هو مبين في الجدول (1).

جدول (1) :

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الشفقة بالذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المجال	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	مستوى الشفقة
الحكم الذاتي	3.49	.61	متوسط
العزلة	3.41	.74	متوسط
التوحد المفرط مع الذات	3.32	.71	متوسط
اليقظة العقلية	3.25	.68	متوسط
اللطف بالذات	3.23	.77	متوسط
الإنسانية العامة المشتركة	3.12	.72	متوسط
الشفقة بالذات ككل	3.30	.61	متوسط

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (1) أن المتوسطات الحسابية لمستوى الشفقة بالذات تراوحت ما بين (3.12 – 3.49) ، حيث جاء مجال الحكم الذاتي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.49) ، وبمستوى متوسط، تلاه في المرتبة الثانية مجال العزلة بمتوسط حسابي بلغ (3.41) ، وبمستوى متوسط، وجاء في المرتبة الثالثة مجال التوحد المفرط مع الذات بمتوسط حسابي بلغ (3.32) ، وبمستوى متوسط، وفي المرتبة الرابعة مجال اليقظة العقلية بمتوسط حسابي بلغ (3.25) ، وبمستوى متوسط، بينما جاء مجال اللطف بالذات في المرتبة الخامسة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.23) ، وبمستوى متوسط، وجاء مجال الإنسانية العامة المشتركة في المرتبة السادسة والأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.12) ، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى الشفقة بالذات ككل (3.30) ، وبمستوى متوسط. ويمكن عزو هذه النتيجة في ضوء خبرات وتجارب طلبة المرحلة الثانوية من خلال ما مروا به من مواقف وظروف في الصفوف الدراسية السابقة، وهذا أكسبهم استراتيجيات وأساليب تساعدهم في التعامل مع المواقف والصعوبات المختلفة، وجعلتهم ينظرون إليها بموضوعية بعيداً عن لوم الذات ونقدها، لأنهم أصبحوا على قناعة بأنهم معرضون لخبرات وتجارب المعاناة والفشل، وعليهم تقبلها والتعامل معها بتعاطف وحب تجاه ذواتهم.

وترى الباحثة أن الطلبة في المرحلة الثانوية يمتلكون الخبرة في كيفية التعامل مع تجاربهم بيقظة عقلية، بدلاً من الشعور بالضعف وإنكار هذه التجارب، كما يملكون القدرة على إصدار قرارات وأحكام من شأنها عدم الإضرار بأنفسهم، وهذا يجعلهم متصالحين مع أنفسهم، ولديهم الرغبة في مواصلة دراستهم ومسيرتهم. ولقد أكد كل من اريميتسو وهوفمان (Arimitsu & Hofmann, 2015) إلى أن الأفراد المشفقين على ذواتهم يمتازون بأنهم أكثر توافقاً مع أنفسهم والآخرين مقارنةً بالآخرين، كما أنهم يمنحون أنفسهم الشعور بالرضى عن الحياة وخاصةً عندما يتعرضون لموقف سيء أو فشل أو معاناة ما.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة آدم والشيخ (2018) ، التي أشارت إلى وجود مستوى متوسط من الشفقة بالذات لدى الطلبة.

◄ ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: "**ما مستوى السعادة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد من وجهات نظرهم؟** »

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى السعادة لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهات نظرهم، كما هو مبين في الجدول (2) .

جدول (2) :

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مستوى السعادة والدرجة الكلية لدى طلبة المرحلة الثانوية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	مستوى السعادة
1	18	لدي القدرة على الإنسجام مع كل شيء جديد	3.98	1.14	مرتفع
2	20	أشعر أنني استطيع القيام بأي شيء أريده	3.81	1.10	مرتفع
3	2	أهتم كثيراً بالأشخاص الآخرين	3.70	1.12	مرتفع
4	4	لدي مشاعر دافئة نحو الجميع	3.62	1.13	متوسط
5	22	أشعر بالمتعة في معظم الأحيان	3.55	1.16	متوسط
6	16	أجد الجمال في بعض الأشياء	3.48	1. 22	متوسط
7	17	لدي تأثير ايجابي على الآخرين	3.43	1.15	متوسط
8	3	أشعر أن الحياة أعطتني كثيراً	3.38	1.11	متوسط
9	21	أشعر أنني يقظ من الناحية الذهنية	3.22	1.13	متوسط
9	12	أشعر بالرضا عن كل شيء في حياتي	3.22	1.18	متوسط
11	15	أشعر بسعادة كبيرة في معظم الأوقات	3.19	1.17	متوسط
12	24	أشعر أن لدي طاقة كبيرة	3.16	1.19	متوسط
13	7	أجد معظم الأشياء ممتعة	3.14	1.18	متوسط
14	11	أضحك كثيراً	3.13	1.20	متوسط
15	25	عادة ما يكون لدي أثر جيد على الأحداث	3.11	1.15	متوسط
16	9	الحياة جيدة	3.09	1.21	متوسط
17	8	ألتزم بما يطلب مني وأهتم به كثيراً	3.04	1.28	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	مستوى السعادة
18	14	هناك فرق كبير بين ما أتمنى فعله وما أفعله في الواقع	3.01	1.14	متوسط
19	26	لا أشعر بالمتعة مع الآخرين	2.99	1.31	متوسط
20	23	لا أجد لحياتي معنى أو هدفاً أسعى لتحقيقه	2.96	1.26	متوسط
21	10	لا اعتقد أن العالم مكاناً جيداً	2.92	1.04	متوسط
22	27	لا أشعر أن وضعي الصحي جيد	2.85	1.17	متوسط
23	13	لا اعتقد أن شكلي الخارجي جذاب	2.81	1.09	متوسط
24	19	أشعر أنني لا أسيطر على حياتي	2.75	1.12	متوسط
25	5	نادراً ما أصحو من النوم وأنا أشعر بالراحة	2.73	1.14	متوسط
26	28	ليس لدي بشكل خاص ذكريات ماضٍ سعيدة	2.72	1.34	متوسط
27	6	لست متفائلاً نحو المستقبل	2.68	1.21	متوسط
28	1	لا أشعر بالسرور لما أنا عليه من وضعي الحالي	2.55	1.27	متوسط
		مستوى السعادة ككل	3.15	.870	متوسط

يتبين من الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (2.55 – 3.98) ، حيث جاءت الفقرة رقم (18) ، والتي تنص على «لدي القدرة على الإنسجام مع كل شيء جديد» في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (3.98) ، وبمستوى مرتفع، تلاها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (20) ، ونصها «أشعر أنني استطيع القيام بأي شيء أريده»، بمتوسط حسابي بلغ (3.81) ، وبمستوى مرتفع، تلاها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (2) ونصها «أهتم كثيراً بالأشخاص الآخرين»، بمتوسط حسابي بلغ (3.70) وبمستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة رقم (1) ، ونصها «لا أشعر بالسرور لما أنا عليه من وضعي الحالي» بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.55) ، وبمستوى متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى السعادة ككل (3.15) ، وبمستوى متوسط. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يلتقاه الطلبة في المرحلة الثانوية من دعم اجتماعي إن كان من أسرته أو المجتمع بأكمله، وهذا بدوره يحقق مستوى معينا من السعادة لدى الطلبة، أو قد يسهم في التأثير في مستوى هذه السعادة. كما أن طبيعة المرحلة الثانوية وما يمر بها الطلبة من تغيرات نفسية وجسمية قد تؤثر في مستوى وطبيعة السعادة لديهم.

وترى الباحثة أن البيئة الأسرية وعلاقة الطالب بوالديه قد يؤثر على مستوى السعادة لديه، أضف إلى ذلك طبيعة البيئة المدرسية، ومدى تأثير هذه البيئة بمكوناتها، وطبيعة العلاقة التي تسود بين أفرادها من طلبة، ومعلمين، وإدارة، فجميع هذه العوامل والمتغيرات قد تؤثر سلباً أو إيجاباً على مستوى السعادة لدى الطالب، ولذلك جاء مستوى السعادة متوسطاً.

وبالنظر إلى الفقرات المرتبطة بالسعادة لدى الطلبة، يتضح أن الفقرة التي تشير إلى قدرة الطلبة على الانسجام مع كل شيء جديد، جاءت في المرتبة الأولى، وترى الباحثة أن هذا يعطي مؤشراً على مدى وعي الطلبة وإدراكهم لأهمية المرحلة الدراسية التي يمرون بها، وقدرتهم على التوافق والتكيف مع مختلف ظروف الحياة التي يعيشونها، وخاصةً في ظل ما يتم تقديمه لهم من دعم خارجي يرتبط بالبيئة المدرسية ومكوناتها، ودعم داخلي يرتبط بالبيئة الأسرية.

ولقد أكد سيلجمان (Seligman, 2002) على أن العلاقات الاجتماعية تُعدّ من أهم المؤثرات التي تؤثر على سعادة الفرد، فكلما كانت هذه العلاقات إيجابية؛ فإن الفرد يشعر بالسعادة والرضى بشكل أفضل، كما أن الصداقات الناجحة تؤدي دوراً كبيراً وإيجابياً في تحقيق السعادة.

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة آدم والشيخ (2018) ، التي أشارت إلى أن مستوى السعادة لدى الطلبة جاء بمستوى متوسط. واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أبو ذويب (2010) ، التي أظهرت أن مستوى السعادة لدى طلبة جامعة اليرموك جاء بدرجة مرتفعة.

◄ ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها: "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة** ($a \leq 0.05$) **في مستوى الشفقة بالذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد من وجهات نظرهم تبعاً إلى متغيري الجنس، ومستوى التحصيل الدراسي؟** "

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الشفقة بالذات لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهات نظرهم حسب متغيري الجنس ومستوى التحصيل الدراسي، كما هو مبين في الجدول (3) .

جدول (3) :

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الشفقة بالذات لدى طلبة المرحلة الثانوية حسب متغيري الجنس ومستوى التحصيل الدراسي

المتغير	الفئات		اللطف بالذات	الحكم الذاتي	الإنسانية العامة المشتركة	العزلة	اليقظة العقلية	التوحد المفرط مع الذات	الشفقة بالذات ككل
الجنس	ذكر	س	3.32	3.35	3.40	3.48	3.34	3.29	3.36
		ع	.58	.74	.66	.65	.67	.77	.54
	انثى	س	3.41	3.38	3.51	3.42	3.49	3.35	3.43
		ع	0.62	0.81	0.72	0.71	0.71	0.79	0.61

المتغير	الفئات		اللطف بالذات	الحكم الذاتي	الإنسانية العامة المشتركة	العزلة	اليقظة العقلية	التوحد المفرط مع الذات	الشفقة بالذات ككل
مستوى التحصيل الدراسي	منخفض	س	3.48	3.40	3.38	3.39	3.23	3.11	3.33
		ع	.57	.72	.62	.67	.61	.75	.55
	متوسط	س	3.57	3.42	3.45	3.46	3.41	3.39	3.45
		ع	.64	.77	.74	.73	.70	.77	.57
	مرتفع	س	3.64	3.46	3.48	3.49	3.45	3.42	3.49
		ع	.68	.79	.81	.75	.69	.75	.61

يبين الجدول (3) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمستوى الشفقة بالذات لدى طلبة المرحلة الثانوية تبعاً لإختلاف فئات متغيري الجنس (ذكر، أنثى) ، ومستوى التحصيل الدراسي (منخفض، متوسط، مرتفع) . ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي على الأداة ككل، كما هو مبين في الجدول (4) ، وتحليل التباين الثنائي المتعدد على المجالات، كما هو مبين في الجدول (5) .

جدول (4) :

تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر الجنس ومستوى التحصيل الدراسي على مستوى الشفقة بالذات ككل لدى طلبة المرحلة الثانوية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.352	1	.352	22.147	.000*
مستوى التحصيل الدراسي	2.302	2	1.254	18.891	.021*

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول (4) الآتي:

- وجود اختلاف دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الشفقة بالذات ككل، يعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف (1.251)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.000)، وفي جميع المجالات.

- وجود اختلاف دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الشفقة بالذات ككل يعزى لأثر مستوى التحصيل الدراسي، حيث بلغت قيمة ف (2.892)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.021) .

جدول (5) :

تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر الجنس ومستوى التحصيل الدراسي على مجالات مستوى الشفقة بالذات لدى طلبة المرحلة الثانوية

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس هوتلنج= .020 ح= .022	اللطف بالذات	.000	1	.000	16.184	.001*
	الحكم الذاتي	.029	1	.029	19.068	.000*
	الإنسانية العامة المشتركة	3.669	1	3.669	12.982	.003*
	العزلة	1.123	1	1.123	8.411	.022*
	اليقظة العقلية	.045	1	.045	13.821	.013*
	التوحد المفرط مع الذات	.076	1	.076	18.462	.000*
مستوى التحصيل الدراسي ويلكس=.956 ح=.001	اللطف بالذات	1.051	2	.525	1.007	.215
	الحكم الذاتي	1.369	2	.685	1.126	.112
	الإنسانية العامة المشتركة	1.927	2	.963	2.046	.140
	العزلة	1.289	2	.645	1.280	.296
	اليقظة العقلية	11.910	2	5.955	10.301	.000*
	التوحد المفرط مع الذات	9.621	2	4.327	.832	.651

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول (5) الآتي:

- وجود اختلاف دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في جميع مجالات الشفقة بالذات يعزى لأثر الجنس، وبالرجوع إلى الجدول (3) يتبين أن الفروق وجاءت الفروق لصالح الإناث.

- عدم وجود اختلاف دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في جميع مجالات الشفقة بالذات يعزى لأثر مستوى التحصيل الدراسي، باستثناء مجال اليقظة العقلية، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بمعامل شفيه، كما هو مبين في الجدول (6) .

جدول (6) :

نتائج اختبار شفيه للمقارنة البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجالي اليقظة العقلية والشفقة بالذات لمتغير التحصيل الدراسي

المجال	مستوى التحصيل الدراسي	المتوسط الحسابي	منخفض	متوسط	مرتفع
اليقظة العقلية	منخفض	3.23		.04	.23*
	متوسط	3.41			.28*
	مرتفع	3.45			
الشفقة بالذات ككل	منخفض	3.33		.03	.14*
	متوسط	3.45			.11*
	مرتفع	3.49			

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول (6) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مجال اليقظة العقلية بين ذوي التحصيل المنخفض، وذوي التحصيل المرتفع، لصالح ذوي التحصيل المرتفع، وبين ذوي التحصيل المتوسط، وذوي التحصيل المرتفع، لصالح ذوي التحصيل المرتفع

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الشفقة بالذات ككل بين ذوي التحصيل المنخفض، وذوي التحصيل المرتفع، لصالح ذوي التحصيل المرتفع، وبين ذوي التحصيل المتوسط، وذوي التحصيل المرتفع، لصالح ذوي التحصيل المرتفع

ويمكن عزو وجود فروق في مستوى الشفقة بالذات تبعاً إلى متغير الجنس، لصالح الإناث، إلى طبيعة الأنثى التي تختلف عن الذكر، حيث تتميز بأنها عاطفية وتتأثر بشكل كبير بما يدور حولها من مواقف مختلفة، فعندما تتعرض للفشل في أداء مهمة ما، فإنها تنظر إلى هذا الأمر بشكل سلبي، مما يسبب لها الإحباط والفشل، بينما الذكر وخاصةً في ظل القيود والعادات الاجتماعية التي اتاحت للذكر أموراً ممنوعة بالنسبة للأنثى.

وترى الباحثة أن الطبيعة النفسية والاجتماعية تختلف بين الذكر والأنثى، فالأنثى تتميز بالإحساس الداخلي أكثر من الذكر، ومشاركتها الاجتماعية أقل، وهذا يجعلها تعيش في عزلة عن الآخرين في حال تعرضت لمشكلة ما، فتبدأ بلوم نفسيها ونقدها.

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة سكودا (Skoda, 2011) ، وسكوت وآخرون (Scott, et al, 2013) ، والزعبي والعاسمي (2015) ، وآدم والشيخ (2018) ، التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق في الشفقة بالذات تبعاً إلى متغير الجنس، لصالح الإناث.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة العبيدي (2017) ، التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة في الشفقة بالذات وفق متغير الجنس.

وفيما يتعلق بمتغير التحصيل الدراسي الذي أظهر أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع يشفقون على أنفسهم بشكل أفضل مقارنة بالطلبة الذين يحصلون على مستويات متوسطة، أو متدنية من التحصيل. فيمكن عزو هذه النتيجة في ضوء طبيعة البيئة الأسرية، والمدرسية التي تنظر إلى أن الطالب المتفوق يستحق الدعم والمديح والثناء، وهذا يجعل الطالب متعاطفاً مع ذاته، ومع الآخرين، ومتأقلماً مع البيئة المحيطة به، بالإضافة إلى قدرته على إقامة العلاقات والصداقات الناجحة دون أي تردد أو خوف.

وترى الباحثة أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع يحصلون على الجوائز المادية والمعنوية إن كان من الأسرة أو المدرسة، وهذا ينعكس إيجاباً على ثقة الطالب بنفسه، وقدرته على التأقلم، بالإضافة إلى قدرته على التعاطف مع نفسه، ليصبح محباً لنفسه، وواثقاً من قدرته على مواجهة الصعاب والمشكلات المختلفة، وهذا يعكس مستوى أفضل للشفقة بالذات مقارنةً بالطلبة ذوي التحصيل المنخفض أو المتوسط.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الزعبي والعاسمي (2015) ، التي أظهرت نتائجها وجود فروق في الشفقة بالذات بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي، لصالح منخفضي التحصيل.

◄ رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها: "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة** ($a \leq 0.05$) **في مستوى السعادة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد من وجهات نظرهم تبعاً إلى متغيري الجنس، ومستوى التحصيل الدراسي**؟ »

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى السعادة لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهات نظرهم حسب متغيري الجنس ومستوى التحصيل الدراسي، كما هو مبين في الجدول (7) .

جدول (7) :

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى السعادة لدى طلبة المرحلة الثانوية حسب متغيري الجنس ومستوى التحصيل الدراسي

المتغير	الفئات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.12	.82
	أنثى	3.19	.85
مستوى التحصيل الدراسي	منخفض	3.07	.75
	متوسط	3.15	.82
	مرتفع	3.24	.89

المتغير	الفئات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
المجموع		3.15	.87

يبين الجدول (7) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمستوى السعادة لدى طلبة المرحلة الثانوية بسبب اختلاف فئات متغيري الجنس (ذكر، أنثى) ، ومستوى التحصيل الدراسي (منخفض، متوسط، مرتفع) ، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي، كما هو مبين في الجدول (8) .

جدول (8) :

تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس، ومستوى التحصيل الدراسي على مستوى السعادة لدى طلبة المرحلة الثانوية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.512	1	.512	1.201	.852
مستوى التحصيل الدراسي	4.379	2	2.135	11.375	.000*

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول (8) الآتي:

- عدم وجود اختلاف دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى السعادة يعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف (1.201) ، وبدلالة إحصائية بلغت (0.852) .

- وجود اختلاف دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى السعادة يعزى لأثر مستوى التحصيل الدراسي، حيث بلغت قيمة ف (11.375) وبدلالة إحصائية بلغت (0.000) ، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بمعامل شفيه، كما هو مبين في الجدول (9) .

جدول (9) :

نتائج اختبار شفيه للمقارنة البعدية بين المتوسطات الحسابية لمستوى السعادة لمتغير التحصيل الدراسي

	مستوى التحصيل الدراسي	المتوسط الحسابي	منخفض	متوسط	مرتفع
مستوى السعادة	منخفض	3.07		.13*	.21*
	متوسط	3.15	.08		.08
	مرتفع	3.24	.21		

يتبين من الجدول (9) وجود اختلاف دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين ذوي التحصيل الدراسي المنخفض، وذوي التحصيل المتوسط، لصالح ذوي التحصيل المتوسط، بالإضافة إلى وجود اختلاف دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين ذوي التحصيل الدراسي المنخفض، وذوي التحصيل المرتفع، لصالح ذوي التحصيل المرتفع.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق في السعادة تبعاً إلى متغير الجنس إلى تشابه ظروف حياتهم، وتشابه البيئة المدرسية، وتشابه نظرتهم للمستقبل وللآخرين، بالإضافة إلى تشابه مصادر السعادة لديهم، حيث إن الجميع بغض النظر عن كونهم ذكوراً أم إناثاً يشعرون بالسعادة عند تعرضهم لمواقف ترفع من معنوياتهم.

وترى الباحثة أن جميع الطلبة في المرحلة الثانوية ذكوراً أم إناثاً معرضون لضغوطات الدراسة نفسها، وأغلبهم يعيشون في حالة من الدعم المعنوي إن كان من قبل الأسرة أو المدرسة أو المجتمع، وذلك كونهم يسعون إلى تحقيق النجاح والتفوق والوصول إلى المرحلة الجامعية، وبالتالي تتساوى وتتشابه مصادر السعادة لديهم جميعاً.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أبو ذويب (2010) ، وآدم والشيخ (2018) ، التي أشارت إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً في مستوى السعادة، يُعزى لاختلاف جنس الطالب.

وفيما يتعلق بوجود فروق في مستوى السعادة تعزى لمتغير مستوى التحصيل الدراسي بين ذوي التحصيل المنخفض، وذوي التحصيل الدراسي المرتفع، لصالح ذوي التحصيل المرتفع، فيمكن عزو هذه النتيجة إلى طبيعة العلاقة المنطقية بين مستوى السعادة، ومستوى تحصيل الطالب الدراسي، فالطالب الذي يحصل على مستوى مرتفع من التحصيل، يحصل في المقابل على مستوى مرتفع من الدعم الاجتماعي، إن كان مادياً أم نفسياً أم معنوياً، ومن خلال المديح والثناء، وهذا ينعكس على شعوره بالرضى والسعادة.

وترى الباحثة أن الطلبة ذوي المستوى المرتفع من التحصيل، في الأغلب يحصلون على الثناء من قبل الأسرة، والمعلمين والإدارة، وهذا يزيد الثقة بالنفس لديهم، ويعزز علاقاتهم الاجتماعية مع الآخرين، ويزيد دافعيتهم نحو التعلم، مما يسهم في زيادة مستوى السعادة لديهم، والشعور بالاستقرار الذاتي.

أما فيما يتعلق بوجود اختلاف دال إحصائياً بين ذوي التحصيل المنخفض، وذوي التحصيل المتوسط، لصالح ذوي التحصيل المتوسط إلى أنه كلما ارتفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة فإن ذلك ينعكس على شعورهم بالرضى تجاه أنفسهم، وهذا يبعث شعور البهجة والسرور والسعادة في أنفسهم، بينما الطلبة ذوي التحصيل المنخفض فإنهم قد يواجهون مشكلات في دراستهم ولا يستطيعون حلها، وذلك لافتقارهم إلى القدرات العلمية التي يمتلكها ذوو التحصيل المتوسط، وهذا ينعكس على شعورهم بالرضى عن أنفسهم، والشعور بالسعادة.

◄ خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ومناقشتها: "**هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين الشفقة بالذات والسعادة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد من وجهات نظرهم؟** »

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج قيم معاملات الارتباط من خلال اختبار بيرسون (Pearson Correlation) بين مستوى الشفقة بالذات ومستوى السعادة لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهات نظرهم، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10) :

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين مستوى الشفقة بالذات ومستوى السعادة

الشفقة بالذات		السعادة
اللطف بالذات	معامل الارتباط	.25
	الدلالة الإحصائية	.00*
الإنسانية العامة المشتركة	معامل الارتباط	.19
	الدلالة الإحصائية	.02*
اليقظة العقلية	معامل الارتباط	.28
	الدلالة الإحصائية	.00*
الحكم الذاتي	معامل الارتباط	.24
	الدلالة الإحصائية	.00*
العزلة	معامل الارتباط	.15
	الدلالة الإحصائية	.00*
التوحد المفرط مع الذات	معامل الارتباط	.18
	الدلالة الإحصائية	.01*
الشفقة بالذات ككل	معامل الارتباط	.17
	الدلالة الإحصائية	.00*

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول (10) وجود علاقة إرتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين مستوى الشفقة بالذات ومستوى السعادة ككل، وبين جميع مجالات الشفقة بالذات، ومستوى السعادة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الطلبة الذين يتعاطفون مع أنفسهم ويعترفون بإنسانيتهم المشتركة في الأغلب يمتازون بأنهم يتبنون وجهات نظر متوازنة، ويميلون إلى ضبط انفعالاتهم بشكل إيجابي، كما أنهم يشعرون بالود والحب تجاه أنفسهم وهذا يجعلهم متصالحين مع أنفسهم وراضون عن الحياة وما يواجهون من مواقف مختلفة، وهذا يؤدي بهم إلى الشعور بالسعادة.

وترى الباحثة أن طلبة المرحلة الثانوية الذين يشفقون على أنفسهم، تكون لديهم القدرة على مواجهة التجارب بكل عقلانية وبدون أي تسرع، كما أنهم لو تعرضوا للفشل فإنهم يتعاطفون مع أنفسهم ولا يقومون بنقدها أو الحكم عليها حكما قاسيا، وهذا يؤدي إلى الشعور بالراحة والطمأنينة، وبالتالي الإحساس بالسعادة.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ويلكر وكولوسيمو (Walker & Colosimo, 2010) ، التي أظهرت أن اليقظة العقلية ترتبط بشكل إيجابي مع السعادة، كما اتفقت مع نتيجة دراسة آدم والشيخ (2018) ، التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الشفقة بالذات والسعادة النفسية لدى الطلبة.

التوصيات والمقترحات

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

1. لفت انتباه أولياء الأمور لأهمية ودور الشفقة بالذات في تحقيق السعادة لدى أبنائهم، وذلك من خلال عقد المحاضرات والاجتماعات التربوية.
2. العمل على رفع مستوى السعادة ضمن البيئة الأسرية لدى الأبناء من خلال فهم واستيعاب متطلبات وحاجات المراحل العمرية المختلفة لديهم.
3. إجراء المزيد من الدراسات حول الشفقة بالذات والسعادة في ضوء متغيرات أخرى، كعدد أفراد الأسرة، ومستوى الدخل، والمستوى التعليمي للوالدين، للوقوف على المزيد من المعلومات حول طبيعة هذه المتغيرات، وأثرها في حياة الطلبة.

المصادر والمراجع العربية:

- أبو ذويب، أحمد. (2010) . السعادة وعلاقتها بالذكاء المعرفي والانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- آدم، بسماء والشيخ، كنان. (2018) . الشفقة بالذات وعلاقتها بالسعادة النفسية دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق. مجلة جامعة طرطوس للبحوث والدراسات العلمية – سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، 2 (1) ، 45 – 72.
- الجمال، سمية. (2011) . السعادة النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة الجامعية لدى طلاب جامعة تبوك. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تبوك، السعودية.
- الزعبي، أحمد والعاسمي، رياض. (2015) . الشفقة بالذات وعلاقته بكل من الأمل الأكاديمي والاكتئاب لدى عينة من الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في المدارس الثانوية بمحافظة دمشق. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، 31 (1) ، 55 – 90.
- العبيدي، عفراء. (2015) . الحكمة وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة بغداد. المجلة العربية لتطوير التفوق، بغداد، 6 (10) ، 181 – 201.
- العبيدي، عفراء. (2017) . الشفقة بالذات لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة العلوم الاجتماعية، 26، 14 – 55.
- علوان، عماد. (2016) . الشفقة بالذات والشعور بالذنب لدى الأحداث الجانحين المودعين بدار الملاحظة الاجتماعية بمدينة أبها. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 5 (9) ، 1 – 22.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Aadam, B. & Al - Sheikh, K. (2018) . Self compassion and its relation with Psychological Well - field study on a sample of Damascus Being A University students. Tartous University Journal for Research and Scientific Studies –Arts and Humanities Series, 2 (1) , 45 - 72.*
- *Abu Dhouib, A. (2010) . Happiness and its Relation to Cognitive and Emotional Intelligence among Yarmouk*

- *Scott, C., Carol, R., Diane, B. & Kevin, C. (2013) . Comparing Self - Compassion, Mindfulness, and Psychological flexibility as Predictors of Psychological Health. Mindfulness. DOI 10.1007/ s12671 - 013 - 0195 - 9.*
- *Seligman, M. (2002) . Authentic Happiness: Using the new Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment. New York: Free Press.*
- *Seligman, P. (2004) . Can Happiness be Taught. Daedalus Journal, 3 (2) , 1 - 59.*
- *Skoda, A, (2011) . Self - compassion, Depression and Forgiveness of others. University of Dayton.Ohio.*
- *Veenhoven, R. (2005) . World Database of Happiness. Social Psychology, 4 (1) , 348 - 365.*
- *Walker, L. & Colosimob, K. (2010) . Mindfulness, self compassion, and happiness in non - meditators: A theoretical and empirical examination. Personality and Individual Differences, 50 (2) , 222 - 227.*
- *Yu - Wen, A. & Ying, T. (2009) . Self - Compassion to Competence and mental health social Work and Student. Journal of Social Work Education, 45 (2) , 309 - 325.*
- *University Students. Unpublished PhD Thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*
- *Al - Jammal, S. (2011) . The Psychological Well – Being and it's Relationship with Academic Achievement and the Trend Towards University Study of Students at the University of Tabuk. Unpublished Master Thesis, University of Tabuk, Saudi Arabia.*
- *Al - Obeidi, A. (2015) . Wisdom and its relationship to psychological well - being among a sample of students from the University of Baghdad. Arab Journal for the Development of Excellence, Baghdad, 6, (10) , 181 - 201.*
- *Al - Obeidi, A. (2017) . Self Compassion among university students in the light of some variables. Journal of Social Sciences, 26, 14 - 55.*
- *Alwan, E. (2016) . Self compassion and guilt among juvenile delinquents being held in social observation center in Abha. Specialized Educational International Journal, 5 (9) 1 - 22.*
- *Al - Zoubi, A. & Al - Aasimi, R. (2015) . Self compassion and its relationship to both academic hope and depression in a sample of high and low academic achievement in secondary schools in Damascus governorate. Damascus University Journal for Educational and Psychological Sciences, 31 (1) , 55 - 90.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Arimitsu, K. & Hofmann, S. (2015) : Cognition as mediators in the relationship between self - compassion and affect. Personality and Individual Differences, 74, 41 - 48.*
- *Brach, T. (2003) . Radical acceptance: embracing your life with the heart of a Buddha. New York: Bantam.*
- *Diener, E. & Suho, E. (2000) . Culture and Subjective well - being. Massachusetts: MIT Press.*
- *Flowers, J. & Christakis, L. (2009) . Dynamic Spread of Happiness in a large Network. Finest Journal, 1 (1) : 2 - 14.*
- *Hills, P. & Argyle, M. (2002) . The Oxford Happiness Questionnaire: A compact scale for the measurement of psychological well - being. Personality and Individual Differences. 33, 1071 - 1082.*
- *Kifper, S. (2006) . The Theology of Happiness. NJ: The free press.*
- *Lykken, D. & Gsikszentmihalyi, M. (2001) . Happiness stuck with what yuo've got? Social Psyclology, 19 (4) , 470 - 471.*
- *Morris, D. (2004) . The Nature of Happiness. London: Little Books Press.*
- *Neff, K & Pittman, M. (2010) . Self - compassion and Psychological Resilience Among Adolescents and Young Adults. Self and Identity, (9) , 225–240.*
- *Neff, K. & Tirch, D. (2013) . Self Compassion and ACT. In T.B. Kashdan, J. Ciarrochi (Eds) , Mindfulness. Acceptance, and Positive Psychology: The Seven Foundations of Well - being. OaKland, CA Us: Context Press, New Harbinger Publications, 78 - 106.*
- *Neff, K. & Vonk, R. (2009) . Self - Compassion Versus Global Self - Esteem: Two Different Ways of Relating to Oneself. Journal of Personality, 77 (1) , 23 - 50.*
- *Neff, K. (2003) . Self Compassion: An Alternative Conceptualization of A.Healthy Attitude Toward One Self. Self and Identity. (2) , 85 - 120.*
- *Neff, K., Kirkpatrick, L., Stephanie, B. & Rude, S. (2007) . Self compassion and adaptive psychological functioning. Journal of Research in Personality, 41, 139–154.*
- *Richard, L. (2005) . Happiness; Lessons From A new Science. Penguin press, New York.*

استراتيجية التخيُّل الجزائي في التربية الإسلامية

The Strategy of Mental Imagination in Islamic Education

ريم عبد الرزاق عبد الرزاق
طالبة دكتوراه/ جامعة اليرموك/ الأردن

Reem Abdalrazaq Abdalrazaq
PhD. Student/ Yarmouk university/ jordan
reemalzoubi532@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 12/ 9/ 2019م، **تاريخ القبول:** 29/ 12/ 2019م.
Received: 12/ 9/ 2019, **Accepted:** 29/ 12/ 2019.
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647
DOI: 10.33977/1182-011-031-006
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تجلية استراتيجية التخيُّل الجزائي في التربية الإسلامية، اتبعت الباحثة خلالها المنهج الوصفي، والمنهج الاستقرائي والاستنباطي، ونتج عنها نتائج عدة أبرزها: أن استراتيجية التخيُّل الجزائي في التربية الإسلاميّة تعمل على الإذكاء الهادف للعمليات والوحدات المعرفيّة؛ من خلال تنمية العمليات المعرفيّة المنبثقة من النفس الإنسانية بمستوياتها المتمايزة، وما تؤول إليه من مفاهيم وقواعد مرتبطة بالجزاء الأخروي، فضلاً عن دورها في ترشيد السلوك الإنساني إلى مساره القويم؛ إثر الاضطلاع بالاستراتيجية وما تتضمنه من مضامين تربوية إصلاحية، وتقنن استراتيجيّة التخيُّل الجزائي في التربية الإسلاميّة في ثلاث مراحل؛ تماثل بكليتها المساحات الخصبة التي يتم في خضمِّها الإعداد والتنشيط والانعكاس المدروس لعملية التخيُّل، الأمر الذي يفضي إلى إفراز النتائج المنشودة منها، وتتجسد بمرحلة الإعداد، ومرحلة الانصهار، ومرحلة الانعكاس المدروس.

الكلمات المفتاحية: التخيُّل، التخيُّل الجزائي، التربية الإسلامية.

Abstract

This study aims to raise the strategy of Mental Imaginationin Islamic education. The researcher used the descriptive, and the inductive deductive approaches to realize the objective of the study. The study revealed a set of results, the most important of which is that the strategy of Mental Imagination employed in Islamic education stimulates the purposeful processes and knowledge. It also carry out the implementation of a new strategy and the contents of a reformed educational pedagogy. In addition, the research helps codify the strategy of Mental Imagination in Islamic education in three stages, its whole is similar to the fertile areas which includes preparation, revitalization and reflection Q process of imagination, which leads to the secretion of their intended results, and embodied stage setup, the stage of fusion, and phase reversal studied.

***Keywords**: Imagination, Mental Imagination, Islamic Education*

المقدمة:

فتتبوأ النفس الإنسانيّة قدراً جسيماً من الكرامة والعناية الإلهية، إزاء غيرها من المفردات الكونيّة، ويتجلى ذلك في تقلُّدها للكثير من المسؤوليات الحياتية المتمايزة، والتي أرفدها المولى عزَّ وجلّ بجملة من المؤهلات الإنسانيّة الأزمة للوفاء بها، ويأتي في طليعة هذه المؤهلات العقل البشري القائد الرشيد لسائر التفاعلات الإنسانيّة في أُطرها الزمانية والمكانية؛ ويعتلي هذه الصدارة نظير ما ينظمه من عمليات بسيطة ومعقدة، ذات طبيعة فاعلة ومؤثرة في البنية النفسيّة عامة.

وتتبدى فاعلية عملية التخيُّل على وجه الخصوص في منظومة العمليات العقلية لكونها من العمليات التي تعكف على نشاط الذات الإنسانيّة في مواطنه المختلفة؛ السابق منها والحاضر، فضلاً عن المستقبل المرتقب، وتطرد أهمية عملية التخيُّل ونجاعتها إذا ما ارتبطت بالمستقبل الأخير للنفس الإنسانيّة في الدار الآخرة وما تحمله من جزاء؛ كان بمثابة العلة الرئيسة من الوجود الإنساني في الحياة الدنيا.

ولا جرم أن قولبة عملية التخيُّل وتسديدها نحو المستقبل الأخروي؛ لا سيما مستقرها الأخير في الجنة أو النار إنما يفتقر إلى المنهجية التوجيهية التشذيبية المناطة بتقنين هذه العملية وبهذه الصورة؛ ومن هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية والموسومة بـ "استراتيجية التخيُّل الجزائي في التربية الإسلامية" والتي تُعنى بضبط عملية تخيُّل مشاهد الجنة والنار في خضم مفاصل وخطوات جليّة ومحددة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

انطلاقاً من الاستجابة للتوصيات العلمية التي ناشدت بضرورة تأصيل موضوعات علم النفس التربوي (الرشدان، 2009م) ، لا سيما فيما يرتبط بمكنونات المكون العقلي للنفس الإنسانيّة؛ باعتباره الموجه الرئيس للبنية النفسيّة، والفاعل الأول في توطينها بمواطنها المحمودة في الدار الآخرة؛ الأمر الذي تجلت على إثره ضرورة تناول إحدى العمليات العقلية والمتمثلة بالتخيُّل في مدار البحث والدراسة المقنن، لما تتبوأه من مكانة في إذكاء وتهذيب النفس الإنسانيّة في محاضن وجودها الدنيوي والأخروي، وتتجلّى مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس: ما استراتيجية التخيُّل الجزائي في التربية الإسلاميّة، **ويتفرع عنه الأسئلة الآتية**:

- ما مفهوم استراتيجية التخيُّل في التربية الإسلامية؟
- ما دواعي الاضطلاع باستراتيجية التخيُّل الجزائي في التربية الإسلاميّة؟
- ما محددات استراتيجية التخيُّل الجزائي في التربية الإسلاميّة؟
- ما مراحل توظيف استراتيجية التخيُّل الجزائي في التربية الإسلاميّة؟ وما إجراءاتها الفاعلة؟

أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيس من الدراسة الحالية في بيان استراتيجيّة التخيُّل الجزائي في التربية الإسلاميّة، **ويتفرع عنه جملة الأهداف الآتية**:

- ♦ بيان مفهوم استراتيجية التخيُّل الجزائي في التربية الإسلامية.
- ♦ تجلية دواعي الاضطلاع باستراتيجية التخيُّل الجزائي في التربية الإسلاميّة.
- ♦ بيان محددات استراتيجية التخيُّل الجزائي في التربية الإسلاميّة.

♦ الكشف عن مراحل توظيف استراتيجية التخيُّل الجزائي في التربية الإسلاميّة وإجراءاتها الفاعلة.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من أهمية موضوعها والأهداف التي تسعى لتحقيقها، **ومن المتوقع أن تفيد في الجوانب الآتية:**

♦ تفيد في إطارها النظري، بتقديم معالجة علميّة حديثة لاستراتيجية جديدة في بابها ومضمونها، من شأنها أن تسد ثغرة واقعية في المكتبة النفسية الإسلامية، الأمر الذي يجعها مرجعاً للباحثين التربويين.

♦ تفيد الدراسة في إطارها العملي الجهات الآتية:

– مصممي المناهج الدراسية، بحيث تسهم الدراسة الحالية في بيان تصور مقنن لاستراتيجية حديثة تتمثل بالتخيُّل الجزائي في التربية الإسلامية، من الممكن تضمينها للمناهج الدراسية.

– المؤسسات التربوية كافة؛ وذلك برفدهم بتصور جديد حول توجيه العملية التخيُّليّة نحو الجزاء الأخروي، للظفر بالموطن القويم في الدنيا والآخرة.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على تخيل الجزاء الأخروي المتمثل بالجنة والنار، دون التعرض لتخيل الجزاء الدنيوي، فضلاً عن ذلك، فتستقي الدراسة الحاليّة محاورها من الرؤية الإسلاميّة المتمثلة بنصوص القرآن الكريم، والسنة النبوية، دون التعرض لأقوال السلف.

الدراسات السابقة:

يعد موضوع الدراسة حديثاً في بابه ومضمونه؛ لكونه من اجتهاد الباحثة؛ وعليه فلم يتم العثور على دراسة سابقة تناولت الموضوع؛ بيد أنه ثمة دراسات تتقاطع مع الدراسة الحالية في بعض المحاور:

دراسة الجبوري 2013م، بعنوان (آيات جزاء الآخرة: دراسة أسلوبية) : هدفت الدراسة إلى دراسة آيات الجزاء في الآخرة، وما تضمنتها هذه الآيات من ملامح أسلوبية، واقتضت طبيعة الدراسة الكلام عن الأسلوب والأسلوبية، وجذرهما في البلاغة العربية، ثم الحديث عن النظم القرآني، وتناول الأساليب الجزائية في الدنيا بشكل مختصر، ومن ثم الانتقال إلى الأساليب الجزائيّة في الآخرة وانقسامها إلى قسمين: الجزاء الثوابي، والجزاء العقابي، وتعرضت إلى الأساليب السردية في آيات جزاء الآخرة، وخلصت الدراسة أن آيات جزاء الآخرة تعد بحق موسوعة لغوية للأساليب، ومعجماً للمصطلحات البلاغية.

دراسة العمايرة 2016م، بعنوان (صورة الجنة وصورة النار في القرآن الكريم) : هدفت الدراسة إلى بيان صورة الجنة وصورة النار في القرآن الكريم، وتعرضت الدراسة إلى تجلية أنماط صورة الجنة والنار في القرآن الكريم والمتمثلة بالبصرية والسمعية والذوقية والشمية واللمسية، فضلاً عن بيان مادة صورة الجنة والنار ومصادرهما في القرآن الكريم المتمثلة بعالم الإنسان والطبيعة والحيوان، علاوة على بيان التشكيلات الفنية للصورة، والمتمثلة بالصورة الجزئية والممتدة والكلية، وخلصت الدراسة إلى أهمية الصورة القرآنية في رسم المعنى وإيصاله للناس عامة، إثبات قدرتها في التأثير على القارئ، وترسيخ المعنى لديه.

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الجبوري في تعريفها لمفهوم الجزاء لغة واصطلاحاً، واتفقت مع دراسة العمايرة في اعتبار الخبرات الحياتيّة محددا مهما في إثراء عملية التخيُّل لمشاهد الجنة والنار؛ وافترقت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لمفهوم جديد والمتمثل باستراتيجية التخيُّل الجزائي في التربية الإسلامية؛ فضلاً عن الكشف عن أبرز دواعي هذه الاستراتيجية، علاوة على تجلية أهمية النضج البيولوجي في الاستراتيجية، وكذا التفرد بنظم مراحل الاستراتيجية، وإجراءاتها الفاعلة.

منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي؛ الذي يُعنى بعرض الظاهرة محل الدراسة ووصفها، والكشف عن محاورها، من خلال تحليلها وتفسيرها، بما يتوافق مع الأهداف المحددة مسبقاً، والمنهج الاستقرائي الاستنباطي؛ القائم على استقراء النصوص المرتبطة بالموضوع، واستنباط الأفكار الواردة فيها بما يخدم أغراض الدراسة.

◄ **الاستراتيجية**: منظومة الإجراءات الوظيفية المقننة، والمتبعة في سبيل الإلمام بجوانب الموضوع المدروس وأبعاده.

◄ **مخزون الخبرات المركزة**: كمية الخبرات السابقة؛ التي انبرت النفس الإنسانيّة لتعلمها تعلماً مركزاً، والمستقاة من مصادرها الشرعية والكونية.

◄ **مرحلة الانصهار**: مرحلة الانجذاب إلى المشهد التخيُّلي الموصوف، والذوبان في بوتقته، للتعايش معه على أنه واقع ماثل أمام النفس الإنسانيّة، لتمثل هذه مرحلة قطب الرحى في استراتيجية التخيُّل الجزائي في التربية الإسلاميّة.

◄ **مرحلة الانعكاس الواقعي**: مرحلة العودة إلى الواقع المعاش؛ للتنشيط الهادف لمنظومة الصور الذهنيّة المنسوجة في المخيلة على أرض المساحة الواقعيّة، عبر مناقشتها في الدائرة الاجتماعية، علاوة على الحذو الواعي للمسالك الدنيوية التي آلت إلى حُسنها، والانحباس الممنهج عن المسالك الدنيوية التي أفضت إلى قبيحها.

خطة الدراسة:

اشتملت الدراسة على أربعة مباحث جاءت على التفصيل الآتي:

1. المبحث الأول: مفهوم استراتيجية التخيُّل الجزائي في التربية الإسلامية.
2. المبحث الثاني: دواعي الاضطلاع باستراتيجية التخيُّل الجزائي في التربية الإسلامية.
3. المبحث الثالث: محددات استراتيجية التخيُّل الجزائي في

التربية الإسلامية.

4. المبحث الرابع: مراحل استراتيجية التخيُّل الجزائي في التربية الإسلامية، وإجراءاتها الفاعلة.

المبحث الأول: مفهوم استراتيجية التخيُّل الجزائي في التربية الإسلامية.

لمّا كانت استراتيجية التخيُّل الجزائي في التربية الإسلاميّة استراتيجيّة حديثة بعنوانها ومضمونها؛ حيث لم تبسط مسبقاً بصورتها المدروسة؛ نظراً لتمخضها من فكر الباحثة واجتهادها، تجلّت ضرورة عرض الرؤية التعريفيّة المبلورة لأبعادها، من هنا يُعنى المبحث الحالي ببيان مفاهيم الدراسة الرئيسة، برؤية نقديّة في محاولة لترشيد مسار الدراسة بالكليّة.

♦ **أولاً: مفهوم التخيُّل**: يُعرف لغة بأنه: «تصور الشَّيء على بعض أوصافه دون بعض» (العسكري، د.ت، 100) ، ويقال: «التخيُّل ما يثير الكلام في النفس بحيث يحصل في الباطن هيئات مختلفة كالمسرة والحزن» (السيوطي، 2004م، 110) ، «وتخيل الشيء له.. ما تشبه لك في اليقظة والحلم من صورة» (الفيروز آبادي، 2005م، 996) ، من «وخلت الشيء خيلا، وخيلة، ومخيلة، وخيلولة، أي ظننته» (الفارابي، 1987، ج 4، ص 1692 – 1693؛ الرازي، 1999م، 99) ، وعلى صعيد النصوص الشرعيّة فيتجلّى المفهوم في قوله تعالى: ﴿**قَالَ بَلْ أَلْقُوا فَإِذَا حِبَالُهُمْ وَعِصِيُّهُمْ يُخَيَّلُ إِلَيْهِ مِنْ سِحْرِهِمْ أَنَّهَا تَسْعَى**﴾ (طه: 66) ، قال الراغب: «الخيال: أصله الصورة المجردة كالصورة المتصورة في المنام، وفي المرآة وفي القلب بعيد غيبوبة المرئي، ثم تستعمل في صورة كل أمر متصور... والتخيُّل: تصور ذلك، وخلت بمعنى ظننت». (الراغب الأصفهاني، 1412هـ، 304) .

مما تقدم يتبدى أن مفهوم التخيُّل يقتضي التماس النفس الإنسانية للصور والهيئات، والمُسددة صوب الأحداث والذوات؛ عبر جولان الخاطر في مفاصلها وأبعادها، الأمر الذي يفرز الانفعالات المتباينة والواقعة بين دفتي الانفتاح والانقباض تبعاً لماهيّة الصور والهيئات المُتشكلة، والتي تبقى في فلك الظنون، ما يعني أنها قد تدنو من اليقين حيناً، وقد تنأى عنه حيناً آخر.

وفي خضم الاصطلاح النفسي فيعرف بأنه: إحدى العمليات العقليّة التي تؤدي إلى بناء الصور الذهنيّة المرتبطة بمواقف وأحداث جديدة ومحددة (شلول، 2017م؛ خوالدة، 2017م) ، كما ويعرف بأنه: «القدرة على التأليف بين الصور القديمة التي سبق للنفس أن استمدتها من الواقع، لتحصل على شيء جديد من شأنه أن يحسن الحياة» (زريق، 1981م، ص 80) ، ويؤخذ على كلا التعريفين إغفالهما لدور التخيُّل في الارتقاء بالوجود الإنساني الأخروي؛ حيث عدّا إنتاج الجديد وتحسين الحال الدنيوي مبلغ منتهى عملية التخيُّل.

ويُستنبط من الرؤية النفسيّة الآنفة أن التخيُّل عملية ذهنيّة لها أساس فسيولوجي في الدماغ، وتُعنى بتوليد الصور الحسيّة المتفاوتة، والتي تستمد في مجملها وتفصيلها من مخزون الخبرات السابقة والتي سبق وأن أدركتها الذات الإنسانيّة، الأمر الذي يفضي إلى الارتقاء بمخرجات الفرد المعرفيّة خاصة، والسلوكيّة عامة، وذلك في سبيل تذكية الكينونة الإنسانيّة في أشطار وجودها الدنيوي والأخروي، لا سيما إذا ما تسنى قولبتها في قالبها الهادف والممنهج.

♦ **ثانياً: مفهوم الجزاء**: يعرف لغة بأنه: «المكافأة على الشيء» (ابن منظور، 1414ه، ج14، ص143؛ مصطفى، إبراهيم وآخرون، د.ت، 122) ، ويكون ثواباً، أو عقاباً (ابن منظور، 1414ه، ج2؛ الأزهري، 2001م، ج11) ، وجاء في مُحكم التنزيل: ﴿**فَلَنُذِيقَنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا عَذَابًا شَدِيدًا وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَسْوَأَ الَّذِي كَانُوا يَعْمَلُونَ** (27) **ذَلِكَ جَزَاءُ أَعْدَاءِ اللَّهِ النَّارُ لَهُمْ فِيهَا دَارُ الْخُلْدِ جَزَاءً بِمَا كَانُوا بِآيَاتِنَا يَجْحَدُونَ**﴾ (فصلت: 27 – 28) ، وقال النبي صلى الله عليه وسلم: (الْعُمْرَةُ إِلَى الْعُمْرَةِ كَفَّارَةٌ لِمَا بَيْنَهُمَا، وَالحَجُّ المَبْرُورُ لَيْسَ لَهُ جَزَاءٌ إِلَّا الجَنَّةُ) (البخاري، 1422ه، ج 3، ص 2) ، قال ابن حجر: (وليس للحجة المبرورة ثواب إلا الجنة) (ابن حجر العسقلاني، 1379ه، ج 3، ص 598) ، «وقال عبيد الله: أخبرني نافع، عن ابن عمر، رضي الله عنهما: « لا يؤكل من جزاء الصيد، والنذر، ويؤكل مما سوى ذلك وقال عطاء: «يأكل ويطعم من المتعة» (البخاري، 1422ه، ج 2، ص 172) .

وتخلص الباحثة مما تقدم أن الجزاء بمثابة المقابل الذي يتعين تقديمه للنفس الإنسانيّة إزاء ما يبدر منها من سلوكيات تقتضي في المقابل نظيرها، ويتأتى الجزاء متساوقاً مع طبيعة هذه السلوكيات، من حيث الحسن والقبح، ويأخذ الجزاء الصبغة المادية والمعنوية، وذلك انسجاماً وتباعاً للبنية النفسيّة الإنسانيّة الناظمة للأبعاد المعنويّة والماديّة، كما ويتبدى من المعاني الشرعيّة الآنفة بأن الجزاء لا يُحتقن في الوجود الحياتي الدنيوي فحسب، إنما يعدو ذلك ليستوعب الوجود الأخروي.

وإجرائيّاً فتقصد الباحثة بالجزاء في الدراسة الحاليّة المكافأة الأخروية التي أعدها الله عزَّ وجلّ لعباده الصالحين والفاسدين، نظير أفعالهم الدنيويّة، والمتمثلة بالجنة لعباده الصالحين، والنار لعباده الفاسدين، وما تنظمه كل منهما من مفردات تفصيليّة، سواء أكان ذلك من هيئات أو موجودات أو تفاعلات من شأنها أن تورث اللذة والألم للنفس الإنسانيّة جراء إصابتها، والمتأتية من تصريح النص الشرعي بها.

♦ **ثالثاً: مفهوم استراتيجيّة التخيُّل الجزائيّ في التربية الإسلاميّة**: وبعد النظر فيما تقدم، تعرفها الباحثة بأنها:

منظومة الإجراءات الممُنهجة والمُعدة لاضطلاع الذات الإنسانيّة بتشكيل جملة متلاحمة من الصور الذهنيّة للجنة والنار، بما تنظمه من ملامح معرفيّة، وانفعالات وجدانيّة، مستمدة من المخزون الخبراتي الإنساني، والمتعين ضبطها بالنص الشرعي الواصف لها؛ بغية تقنين السلوك الإنسانيّ الدنيوي في مساره الرشيد.

وعقب اعتماد التعريف السابق للاستراتيجية، يمكن تسجيل الملاحظات الآتية:

- تضطلع الاستراتيجية بدورها الوظيفي عبر تنشيط العقل الإنساني واستنفار عملياته المتمايزة؛ ذلك أن عملية تشكيل الصور الذهنيّة للجنة والنار إنما تقتضي تفعيل عمليات الانتباه، والتذكر، والإبداع ونحوها.
- تتفاوت طبيعة الصور الذهنية المُتشكلة من حيث كونها

صوراً بصرية، وسمعية، وذوقية، وشمية، ولمسية (نجاتي، 1980م؛ دحماني، 2011م؛ العمايرة، 2016م) .

– تنظم العملية التخيُّليّة للجنة والنار أشطار العميلة التفكيريّة الحسيّة والتجريديّة على السواء، فثمة صور تأخذ الطابع الحسي كتصور الوجوه والأصوات، وثمة صور تأخذ الطابع التجريدي كتصور الخزي والندامة لحال العصاة والفاسدين، كما في قوله تعالى: ﴿**انَّ اللهَّ لَعَنَ الْكَافِرِينَ وَأَعَدَّ لَهُمْ سَعِيرًا** (64) **خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا لَا يَجِدُونَ وَلِيًّا وَلَا نَصِيرًا** (65) **يَوْمَ تُقَلَّبُ وُجُوهُهُمْ فِي النَّارِ يَقُولُونَ يَا لَيْتَنَا أَطَعْنَا اللهَّ وَأَطَعْنَا الرَّسُولَاَ**﴾ (الأحزاب: 64 – 66) .

– تستمد الذات الإنسانيّة صورها الذهنيّة للجنة والنار من خزانة خبراتها السابقة؛ والتي تبقى مؤطرة في ظل النص الشرعي الضابط؛ حيث يعمد النص الشرعي إلى رسم المعالم العامة لهيكلة الصور الذهنيّة المُراد تشكيلها في الذهن.

– يتجسد الهدف الرئيس من حذو الاستراتيجيّة في استواء المخرج السلوكي الإنسانيّ في الحياة الدنيا؛ إذ إن التماس الصور الذهنيّة للجزاء الأخروي والمتمثل بالجنة ولذتها، وكذا النار وألمها إنما يستدعي انعكاسها على حراك الذات الإنسانيّة الحياتي، وذلك عبر تقفي السلوكيات السويّة والمفضية إلى الثواب المحمود، واجتناب السلوكيات السقيمة والتي تؤول إلى العقاب المذموم.

– من الضروري بمكان الإشارة إلى قضيّة منهجيّة في غاية الأهمية، ومؤداها أن الصور الذهنيّة المُنتجة عبر تفعيل النشاط التخيُّلي تأخذ الطابع الظني، ما يعني تعذر التماس اليقين فيما يرتبط بالجنة والنار من حيث هيكلها الصوري الكلي، لا وجودها الأخروي، وبمعنى آخر فإن قضية وجود الجنة والنار هي قضية ثابتة يقيناً بالنص الشرعي، أما فيما يرتبط بنسج مكنوناتها الجليلة والدقيقة والخروج بتصور كلي عن حالها، فإنما يبقى من نسج الخيال الإنساني الظني، ويتأتى ذلك مصداقاً لقوله تعالى: ﴿**فَلَا تَعْلَمُ نَفْسٌ مَا أُخْفِيَ لَهُمْ مِنْ قُرَّةِ أَعْيُنٍ جَزَاءً بِمَا كَانُوا يَعْمَلُونَ**﴾ (السجدة: 17) ، وكذا قول النبي صلى الله عليه وسلم: (إِنَّ **لله** تَبَارَكَ وَتَعَالَى مَلَائِكَةً سَيَّارَةً، فُضُلًا يَتَتَبَّعُونَ مَجَالِسَ الذِّكْرِ، فَإِذَا وَجَدُوا مَجْلِسًا فِيهِ ذِكْرٌ قَعَدُوا مَعَهُمْ، وَحَفَّ بَعْضُهُمْ بَعْضًا بِأَجْنِحَتِهِمْ، حَتَّى يَمْلَئُوا مَا بَيْنَهُمْ وَبَيْنَ السَّمَاءِ الدُّنْيَا، فَإِذَا تَفَرَّقُوا عَرَجُوا وَصَعِدُوا إِلَى السَّمَاءِ، قَالَ: فَيَسْأَلُهُمُ **اللهُ** عَزَّ وَجَلَّ، وَهُوَ أَعْلَمُ بِهِمْ: مِنْ أَيْنَ جِئْتُمْ؟ فَيَقُولُونَ: جِئْنَا مِنْ عِنْدِ عِبَادٍ لَكَ فِي الْأَرْضِ، يُسَبِّحُونَكَ وَيُكَبِّرُونَكَ وَيُهَلِّلُونَكَ وَيَحْمَدُونَكَ وَيَسْأَلُونَكَ، قَالَ: وَمَاذَا يَسْأَلُونِي؟ قَالُوا: يَسْأَلُونَكَ جَنَّتَكَ، قَالَ: وَهَلْ رَأَوْا جَنَّتِي؟ قَالُوا: لَا، أَيْ رَبِّ قَالَ: فَكَيْفَ لَوْ رَأَوْا جَنَّتِي؟ قَالُوا: وَيَسْتَجِيرُونَكَ، قَالَ: وَمِمَّ يَسْتَجِيرُونَنِي؟ قَالُوا: مِنْ نَارِكَ يَا رَبِّ، قَالَ: وَهَلْ رَأَوْا نَارِي؟ قَالُوا: لَا، قَالَ: فَكَيْفَ لَوْ رَأَوْا نَارِي؟ قَالُوا: وَيَسْتَغْفِرُونَكَ، قَالَ: فَيَقُولُ: قَدْ غَفَرْتُ لَهُمْ فَأَعْطَيْتُهُمْ مَا سَأَلُوا، وَأَجَرْتُهُمْ مِمَّا اسْتَجَارُوا) (مسلم، د.ت، ج 4، 2689) .

المبحث الثاني: دواعي الاضطلاع باستراتيجية التخيُّل الجزائي في التربية الإسلاميّة.

تتجلّى أهمية استراتيجية التخيُّل الجزائي في التربية الإسلاميّة في دواعي استخدامها، وبمعنى آخر فثمة جملة من المبررات العلميّة التي من شأنها أن تبرز الحاجة الملحة لضرورة قيام التربويين بتفعيل الاستراتيجية في خضم الأوساط التربويّة المتمايزة، ولقد اجتهدت الباحثة في بلورة هذه الدواعي، **والتي يُمكن إيجازها من خلال الآتي**:

أولاً: الإذكاء الهادف للعمليات والوحدات المعرفيّة

لمّا كان التشييد الممنهج للبنية المعرفيّة الإنسانيّة مفتقراً إلى التوجيه التربويّ الواعي؛ تعين على إثره العمد إلى إجادة إيقاد العمليات المعرفيّة المتباينة سواء أكان ذلك من انتباه أو إدراك أو تذكر أو إبداع، وكذا إحكام الوحدات المعرفيّة التي ينشد تشكيلها سواء أكان ذلك من مفاهيم أو قواعد معرفيّة من شأنها أن ترفع من سويّة البناء المعرفيّ الإنساني، وتطرد الحاجة لما سبق، إذا ما ارتبط الأمر بمعارف الجنة والنار والتي تماثل أحد أقطاب العقيدة والتي هي ذروة سنام المعارف الإسلاميّة، من هنا تجلت ضرورة تعريض الذات الإنسانيّة لجملة النصوص الشرعيّة الواصفة لمعالم الجنة والنار، وبصورة دوريّة في محاولة تربويّة هادفة لإيجاد بناء فسيولوجي قويم، مفرز لبناء معرفي غزير، يوثق العرى بين الذات الإنسانيّة والنص الشرعي بمكنوناته المعرفيّة.

ولما كان الأمر كذلك؛ فإن تقديم النص الشرعي لجملة من الحقائق المعرفيّة التي تعدو الإمكانات البشريّة في قالبها الصوري الجمالي (يونس، 2006م) ، يعمل على إحكام تخزينها في الذاكرة الإنسانيّة، وكذا سرعة استرجاعها فيما بعد (الزغول، 2009) ، فضلاً عن دوره في بناء العلائق بين الصور الذهنيّة التفصيليّة الجزئيّة، الأمر الذي يؤول إلى تنمية عمليات التأمل والاستدلال والربط ونحوها من عمليات (قطب، نجفة وأحمد، ألي، 2003م؛ بني يونس، 2017م) .

وبصورة وظيفيّة فيتجلى ذلك في قوله تعالى: ﴿**إِنَّهُ فَكَّرَ وَقَدَّرَ** (18) **فَقُتِلَ كَيْفَ قَدَّرَ** (19) **ثُمَّ قُتِلَ كَيْفَ قَدَّرَ** (20) **ثُمَّ نَظَرَ** (21) **ثُمَّ عَبَسَ وَبَسَرَ** (22) **ثُمَّ أَدْبَرَ وَاسْتَكْبَرَ** (23) **فَقَالَ إِنْ هَذَا إِلاَّ سِحْرٌ يُؤْثَرُ** (24) **إِنْ هَذَا إِلاَّ قَوْلُ الْبَشَرِ** (25) **سَأُصْلِيهِ سَقَرَ** (26) **وَمَا أَدْرَاكَ مَا سَقَرُ** (27) **لَا تُبْقِي وَلَا تَذَرُ** (28) **لَوَّاحَةٌ لِلْبَشَرِ** (29) **عَلَيْهَا تِسْعَةَ عَشَرَ**﴾ (المدثر: 18 – 30) ، قال البقاعي: «﴿وما أدراك﴾ أي أعلمك وإن اجتهدت في البحث ﴿ما سقر﴾ يعني أن علم هذا خارج عن طوق البشر لا يمكن أن يصل إليه أحد منهم إلا بإعلام **الله** له لأنه أعظم من أن يطلع عليه بشر.. ﴿لواحة﴾ أي شديدة التغيير بالسواد والزرقة واللمع والاضطراب والتعطيش ونحوها من الإفساد من شدة حرها، تقول العرب: لاحت النار الشيء – إذا أحرقته وسودته ﴿للبشر﴾ أي للناس أو لجلودهم..» (البقاعي، د.ت، ج 21، ص 59 – 60) ، وعليه فيرسم النص حالة النار بتفاصيلها المعرفيّة والوجدانيّة عبر تقنينها بقالب صوري كليّ نظم الصور البصرية والذوقية والحركية، ما يقتضي من الفرد تنشيطه لمراكز الإدراك الحسيّ، ومناطق الذاكرة عبر استنفار خبراته السابقة، لتركيبه لما هو جديد، ومحاولة تشكيله لهيكلة صورية للنار، تشخص أمامه إثر تفعيله للعملية التخيُّلية؛ الأمر الذي يجعل الجملة المعرفيّة المتكونة لديه أكثر رسوخاً، وفي الجهة المناظرة يقول النبي e: (ليدخلن الجنة من أمتي سبعون ألفاً، أو سبع مائة ألف – لا يدري أبو حازم أيهما قال – متماسكون، آخذٌ بعضهم بعضاً، لا يدخل أولهم حتى يدخل آخرهم، وجوههم على صورة القمر ليلة البدر) (البخاري، 1422،

ج 8، ص 114) ، ويرسم النص هنا حال الداخلين إلى الجنة بنمط صوري محكم البناء.

ثانياً: تسوية السلوك الإنساني الممتثل.

فترمي استراتيجية التخيُّل الجزائي في التربية الإسلاميّة إلى تقويم السلوك الإنساني بمختلف أنماطه الفرديّة والتفاعليّة، وذلك في وسع الحراك الدنيوي الدؤوب، ويتأتى ذلك امتثالاً لقوله تعالى: ﴿**وَالْعَصْرِ** (1) **إِنَّ الْإِنْسَانَ لَفِي خُسْرٍ** (2) **إِلاَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَتَوَاصَوْا بِالْحَقِّ وَتَوَاصَوْا بِالصَّبْرِ**﴾ (العصر: 1 – 3) ، والمراد أن استحضار النص الشرعي المرتبط بالجنة والاستغراق بتفاصيلها؛ يحتم الشعور بلذتها ونعيمها، ما يفضي إلى تقفي السلوكيات الدنيويّة التي حدت العنصر البشري لأن يناظر بهذا الجزاء ويستقر في نعيم الجنة وملذاتها، وعلى النقيض من ذلك فإن استحضار النص الشرعي ذي الوشيجة بالنار والعكوف على مكنوناتها؛ يلزم الشعور بالألم، الأمر الذي يقتضي من الفرد ابتدار النوء عن السلوكيات الدنيوية التي آلت لخلود النفس الإنسانيّة في جحيم النار وأساها.

ويتبدى ذلك في قوله تعالى: ﴿**عَيْنًا يَشْرَبُ بِهَا عِبَادُ اللَّهِ يُفَجِّرُونَهَا تَفْجِيرًا** (6) **يُوفُونَ بِالنَّذْرِ وَيَخَافُونَ يَوْمًا كَانَ شَرُّهُ مُسْتَطِيرًا** (7) **وَيُطْعِمُونَ الطَّعَامَ عَلَى حُبِّهِ مِسْكِينًا وَيَتِيمًا وَأَسِيرًا** (8) **إِنَّمَا نُطْعِمُكُمْ لِوَجْهِ اللَّهِ لَا نُرِيدُ مِنْكُمْ جَزَاءً وَلَا شُكُورًا** (9) **إِنَّا نَخَافُ مِنْ رَبِّنَا يَوْمًا عَبُوسًا قَمْطَرِيرًا** (10) **فَوَقَاهُمُ اللَّهُ شَرَّ ذَلِكَ الْيَوْمِ وَلَقَّاهُمْ نَضْرَةً وَسُرُورًا** (11) **وَجَزَاهُمْ بِمَا صَبَرُوا جَنَّةً وَحَرِيرًا** (12) **مُتَّكِئِينَ فِيهَا عَلَى الْأَرَائِكِ لَا يَرَوْنَ فِيهَا شَمْسًا وَلَا زَمْهَرِيرًا** (13) **وَدَانِيَةً عَلَيْهِمْ ظِلَالُهَا وَذُلِّلَتْ قُطُوفُهَا تَذْلِيلًا** (14) **وَيُطَافُ عَلَيْهِمْ بِآنِيَةٍ مِنْ فِضَّةٍ وَأَكْوَابٍ كَانَتْ قَوَارِيرَا**﴾ (الإنسان: 6 – 15) ، قال قطب: «وهي صورة وضيئة شفافة لقلوب مخلصة جادة عازمة على الوفاء لله بتكاليف العقيدة مع رحمة ندية بعباده الضعاف، إيثار على النفس، وتحرج وخشية لله، ورغبة في رضاه، وإشفاق من عذابه تبعثه التقوى والجد في تصور الواجب الثقيل» (قطب، 1968م، ص 3781) ، من هنا فإن تجسيد معالم الجزاء في صورة حيّة إنما يبعث النفس الإنسانيّة إلى اضطلاعها بدورها الوظيفي في مختلف أنحاء المعمورة بصورته المحمودة؛ لما ترمي إليه من تكريم ونعيم أخروي.

المبحث الثالث: محددات استراتيجية التخيُّل الجزائي في التربية الإسلاميّة.

تقتضي الفطنة التربويّة القويمة الوعيّ بمنظومة العوامل المؤثرة في استراتيجية التخيُّل الجزائي في التربية الإسلاميّة؛ وذلك من حيث إحكام أدائها أو غضاضته، وبعبارة شارحة لما سبق فيلتمس الرصانة في أداء الفرد للاستراتيجية إذا ما تم توخي محدداتها، بيد أنه لا مناص من حضور الوهن الأدائي لها إذا ما تم إغفال محدداتها فهماً وتطبيقاً، **وعليه يمكن بيان هذه المحددات من خلال الآتي:**

♦ **أولاً: النضج البيولوجي:** يستدعي النهوض المنشود بعملية التخيُّل سلامة الجهاز الحسي، فضلاً عن سوية الجهاز العصبي المركزي ونضجه، ذلك أن عملية التخيُّل هي إحدى العمليات العقليّة العليا (أبو علام، 2014) ، التي يفرزها الدماغ وهو الجزء الأكبر من الجهاز العصبي المركزي (عبد الله، 2010م) ، ويجدر الإشارة إلى بروز الحاجة الماسة إلى النضج البيولوجي إذا ما ارتبط النشاط التخيُّلي بالنصوص الشرعيّة الواصفة للجنة والنار ذات الصلة بالمفاهيم التجريديّة، نظراً لافتقارها الشديد إلى نضج المناطق المضطلعة بأداء العمليات التجريديّة المختلفة.

ولمّا كانت القشرة المخيّة، المناطة بصورة رئيسة بالعمليات التجريديّة أقل أجزاء الدماغ نمواً في باكورة المراحل العمريّة (الزيات، 2006م) ، تجلت الحاجة لالتماس التقدم النمائي للذات الإنسانية القائمة بالاستراتيجية، وعليه فالنص الشرعي يستهدف القوام المعرفي الإنساني الناضج حال عرضه للصور الذهنيّة، ليتسنى أن يجد مراميه في المسار السلوكي الإنساني، ومما يبرز المفاهيم التجريدية التي تكسو المشهد الوصفي للجزاء الأخروي قوله تعالى: ﴿**إِنَّ اللَّهَ لَعَنَ الْكَافِرِينَ وَأَعَدَّ لَهُمْ سَعِيرًا** (64) **خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا لَا يَجِدُونَ وَلِيًّا وَلَا نَصِيرًا** (65) **يَوْمَ تُقَلَّبُ وُجُوهُهُمْ فِي النَّارِ يَقُولُونَ يَا لَيْتَنَا أَطَعْنَا اللَّهَ وَأَطَعْنَا الرَّسُولَا**﴾ (الأحزاب: 64 – 66) ، قال الرازي: «خالدين فيها أبداً مطيلين المكث فيها مستمرين لا أمد لخروجهم» (الرازي، 1420ه، ج 25، 185) ، وقال الطبري: «وقوله (يا ليتنا أطعنا الله) في الدنيا وأطعنا رسوله فيما جاءنا به عنه من أمره ونهيه، فكنا مع أهل الجنة في الجنة، يا لها حسرة وندامة، ما أعظمها وأجلها» (الطبري، 2000م، ج 20، 230) ، وكذا قول النبي صلى الله عليه وسلم: (إن الله يقول لأهل الجنة: يا أهل الجنة، فيقولون: لبيك ربنا وسعديك والخير في يديك، فيقول: هل رضيتم؟ فيقولون: وما لنا لا نرضى يا رب وقد أعطيتنا ما لم تعط أحدا من خلقك، فيقول: ألا أعطيكم أفضل من ذلك، فيقولون: يا رب وأي شيء أفضل من ذلك، فيقول: أحل عليكم رضواني فلا أسخط عليكم بعده أبداً) (البخاري، 1422م، ج 9، ص 151) ، وكذا قول النبي e: (يقول الله تعالى لأهون أهل النار عذابا يوم القيامة: لو أن لك ما في الأرض من شيء أكنت تفتدي به؟ فيقول: نعم، فيقول: أردت منك أهون من هذا، وأنت في صلب آدم: أن لا تشرك بي شيئا، فأبيت إلا أن تشرك بي) (البخاري، 1422، ج8، ص 115) ، ومما لا شك فيه أن المفاهيم التجريدية المتضمنة في النصوص الشرعية الآنفة كمفاهيم الخلود، والندم، والرضا، إنما تستلزم حضور القدر النمائي الجسيم للمناطق التجريديّة حتى يتسنى للذات الإنسانيّة من الانصهار في المشهد الموصوف، والمبتغى فقهه فقهاً سوياً.

♦ **ثانياً: مخزون الخبرات المركزة:** وتقصد الباحثة من هذا المحدد أن كمية الخبرات التي سبق وأن تعلمتها النفس الإنسانية تعلماً مركزاً، إنما تحدث جلّ الأثر في نوعيّة الصور الذهنيّة المتشكلة؛ إذ إن العقليّة الإنسانيّة التي تزخر بالخبرات الحياتيّة والتي استقتها من رحم المفردات الكونيّة بشطريها الآفاق والأنفس إنما تبتدر إلى تشكيل الصور الذهنيّة للجنة والنار بصورة مغدقة التفاصيل، والتي تتأتى متساوقة مع النص الشرعي المعروض، ذلك أن القرآن الكريم ولحكمة عظيمة قد نظم الكثير من الأشياء المعهودة والعروفة لتقريب الصورة إلى النفس الإنسانيّة، من هنا فلا يبذل المستقرئ للنصوص الشرعيّة الواصفة لملامح الجنة والنار جهده الجهيد إلى أن يدرك موضوعيّة النص الشرعي من حيث بسطه لهيكلة تفاصيل الجنة والنار من روح الحياة الدنيا؛ بملامحها الموفورة.

ويبرز ما سبق في الكثير من النصوص الشرعيّة ومن ذلك قوله تعالى: ﴿وَبَشِّرِ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ كُلَّمَا رُزِقُوا مِنْهَا مِنْ ثَمَرَةٍ رِزْقًا قَالُوا هَذَا الَّذِي رُزِقْنَا مِنْ قَبْلُ وَأُتُوا بِهِ مُتَشَابِهًا وَلَهُمْ فِيهَا أَزْوَاجٌ مُطَهَّرَةٌ وَهُمْ فِيهَا خَالِدُونَ﴾ (البقرة: 25) ، قال القرطبي: «ومعنى (من قبل) يعني في الدنيا، وفيه وجهان: أحدهما – أنهم قالوا هذا الذي وعدنا به في الدنيا. والثاني – هذا الذي رزقنا في الدنيا، لأن لونها يشبه لون ثمار الدنيا، فإذا أكلوا وجدوا طعمه غير ذلك.... (به متشابهاً) ... وقال عكرمة: يشبه ثمر الدنيا ويباينه في جل الصفات» (القرطبي، 1964م، ج 1، 240) ، وقال الرسول صلى الله عليه وسلم: (إِنَّ أَدْنَى أَهْلِ النَّارِ عَذَابًا يَنْتَعِلُ بِنَعْلَيْنِ مِنْ نَارٍ، يَغْلِي دِمَاغُهُ مِنْ حَرَارَةِ نَعْلَيْهِ) (مسلم، د.ت، 1، 195) ، من هنا فإنّ التشبيه في النص القرآني إنما يستمد عناصره من الطبيعة التي تكتنف النفس الإنسانيّة في الحياة الدنيا (بدوي، 1950م؛ أمين، 1973م) ، ما يعني تولد الصورة من رحم التجربة (دحماني، 2011م) ، الأمر الذي يسوق إلى تقرير القول بأن التعرض للخبرات الدنيويّة المشابهة لملامح وصف الجنة والنار إنما يفضي إلى سهولة بناء الصور الذهنيّة، ما يعني إنه بالقدر الذي يعمد فيه الفرد إلى تصفح منظومة الموجودات الكونيّة، وإحكام التعاطي معها عبر إجادة الانتباه، والترميز، والإدراك، والربط ونحوها من عمليات معرفية، بالقدر الذي تثرى فيه الصور المتشكلة، وتدنو فيه من المراد الصوري المتوافر في حنايا النص، من هنا يتعين على النفس الإنسانيّة أن تنبري في بناء شبكة من العلائق التفاعليّة في محاولة لإذكاء العملية التخيُّليّة؛ حيث تشرع في التجول في المفردات الكونيّة، إلى أن ترتقي لتبلغ الآصرة الأهم وهي الوعي بمكنونات النص الشرعي الواصف للجنة والنار، ما يؤول إلى الارتداد إلى ما تم تخزينه من مفردات كونيّة؛ في محاولة لبناء تصور كلي عن الجزاء الأخروي يشخص أمام النفس الإنسانيّة.

المبحث الرابع: مراحل توظيف استراتيجية التخيُّل الجزائي في التربية الإسلاميّة وإجراءاتها الفاعلة.

تقنن استراتيجيّة التخيُّل الجزائي في التربية الإسلاميّة في ثلاث مراحل؛ تماثل بكليتها المساحات الخصبة التي يتم في خضمها الإعداد والتنشيط والانعكاس المدروس لعملية التخيُّل، لتذكية وتوجيه وتشذيب أركان البنية النفسيّة المتفاوتة؛ بركنها الفكري، والانفعالي، والمهاري، هذا وتنظم كل مرحلة من هذه المراحل جملة من الخطوات والإجراءات التفصيلية العملية، والتي تتعاضد فيما بينها؛ لتنصهر في بوتقة تأهيل الذات الإنسانية للانخراط السلوكي القويم؛ ولقد اجتهدت الباحثة بعد نظر في النصوص الشرعية وما ساوقها من دراسات نفسية في بناء مراحل الاستراتيجية بإجراءاتها التفصيلية، والتي يمكن عرضها من خلال الآتي:

♦ **المرحلة الأولى: مرحلة الإعداد**: وتعد هذه المرحلة الفترة الزمنيّة الناظمة لتهيئة النفس الإنسانيّة وتحضيرها للدخول في النشاط التخيُّلي للجنة والنار بصورته المأمولة؛ حيث يشرع الفرد في الاضطلاع بمصفوفة من الخطوات الوظيفيّة والممنهجة؛ يتسنى له من خلالها إحراز أجدى الصور الذهنيّة؛ والمتنائية عن التكدر الذهني والانفعالي والبيئي، من هنا فإنه يتجلّى أن هذه المرحلة هي سابقة للنشاط التخيُّلي، لتتبدى مراميها في الإعداد المُحكم للبنية النفسيّة، والعرض المدروس للنص الشرعي وما يستلزم من مفردات بيئية من شأنها أن تردفه.

وتتم هذه المرحلة عبر عدة إجراءات، تتمثل بالآتي:

– **الإجراء الأول: التخصيص المدروس للحصة التخيُّليّة**:

وتقصد الباحثة من هذا الإجراء أنه يتوجب تعين فترة زمنيّة محددة للاضطلاع بالنشاط التخيُّلي خلال الجدول الحياتي اليومي، ويتأتى هذا التحديد عبر تقفي الأوقات الزمنيّة التي يتجلّى فيها تفتق الطاقات الذهنيّة الكامنة؛ وأحرى ما تكون في ساعات الصباح الباكرة، نظراً لما جاء عن صخر الغامدي، حيث قال: قال النبي صلى الله عليه وسلم: (اللَّهُمَّ بَارِكْ لأُمَّتِي فِي بُكُورِهَا». قَالَ: وَكَانَ إِذَا بَعَثَ سَرِيَّةً أَوْ جَيْشًا، بَعَثَهُمْ فِي أَوَّلِ النَّهَارِ، وَكَانَ صَخْرٌ رَجُلًا تَاجِرًا، فَكَانَ يَبْعَثُ تِجَارَتَهُ فِي أَوَّلِ النَّهَارِ فَأَثْرَى وَكَثُرَ مَالُهُ) (ابن ماجه، د.ت، ج2، 752) ، فأوقات الصباح أجدر ما يكون فيها الإنتاج بصورة عامة، والإنتاج الفكري بصورة خاصة، فضلاً عن ذلك فإن غاية النشاط التخيُّلي ومردوده هو استقامة السلوك، والشروع بالنشاط صباحاً من شأنه أن ينعكس على سلوكيات الأفراد طيلة اليوم.

– **الإجراء الثاني: صفاء المعطيات الإنسانيّة المُذللة للنشاط التخيُّلي**:

فيتعين تحري نقاء المفردات الأساسيّة التي تعضد النشاط التخيُّلي، والمتمثلة في الصفاء الفكري والانفعالي من أي أفكار وانفعالات قد تكدره، الأمر الذي قد يحول دون النهوض المتزن بالنشاط التخيُّلي، ذلك أن النشاط التخيُّلي يفتقر إلى صفاء الذهن ليتسنى له من الانتباه، والإدراك، وإنتاج الصور وغيرها، كما ويعوزه صفاء الانفعالات كالتخلص من الغضب والحزن حتى يتسنى له استشعار الخوف والرجاء.

– **الإجراء الثالث: الاصطفاء الحكيم لنصوص الجنة والنار**:

فينبغي إجادة اختيار النصوص الشرعيّة للجنة والنار، وإحكام التوليف فيما بينها، فيتعين أن يسارع إلى استحضار النصوص الواصفة للجنة والنار بصورة تجعل المشهد مغدقاً بالصور البصرية والصوتيّة واللمسيّة ونحوها، كما يتوجب أن تنظم النصوص الأبعاد الحسيّة والتجريديّة للارتقاء بالنشاط التخيُّلي كما في قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ لَعَنَ الْكَافِرِينَ وَأَعَدَّ لَهُمْ سَعِيرًا (64) خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا لَا يَجِدُونَ وَلِيًّا وَلَا نَصِيرًا (65) يَوْمَ تُقَلَّبُ وُجُوهُهُمْ فِي النَّارِ يَقُولُونَ يَا لَيْتَنَا أَطَعْنَا اللَّهَ وَأَطَعْنَا الرَّسُولَا﴾ (الأحزاب: 64 – 66) . فضلاً عن ذلك فيستلزم الأمر أن تبسط النصوص الواصفة للجنة بتفاصيلها الصوريّة، ثم مناظرتها بالنصوص الواصفة للنار بمكنوناتها، في محاولة لإبراز جمال الجنة ونعيمها من جهة، وتجلية النار خزيها من جهة أخرى، كما في قول النبي e: (إنه عرض علي كل شيء تولجونه، فعرضت علي الجنة، حتى لو تناولت منها قطفا أخذته – أو قال: تناولت منها قطفا – فقصرت يدي عنه، وعرضت علي النار، فرأيت فيها امرأة من بني إسرائيل تعذب في هرة لها..) (مسلم، د.ت، 2، 622) ، علاوة على ضرورة التجديد الدوري لعرض هذه النصوص، إذ إن التعرض الدؤوب لذات النصوص من شأنه أن يخبو بعملية الانتباه إليها؛ جراء ألفتها.

– **الإجراء الرابع: تقديم المثيرات المتخللة للتجانس**

الصوري:

يتأتى هذا الإجراء من ضرورة مراجعة الخبرات السابقة ذات العلاقة بالخبرة الجديدة المراد تعلمها (قاسم، 2016م) ، نظراً لأن الخبرات الحديثة تعد أكثر ديناميّة في الذهن، فهي لا تزال حديثة العهد في البنية المعرفيّة، الأمر الذي يجعلها أسرع استحضاراً، ومما لا شك فيه أن تقنين عملية التخيُّل بصورة هادفة يستدعي بسط مثيرات هادفة، تتماثل مع ما يناظرها من مثيرات منتظمة في النص الشرعي المراد تقديمة، وذلك لردم الهوة بين ما يراد تخيله ومجمل الخبرات السابقة، ومثال ذلك قوله تعالى: ﴿وُجُوهٌ يَوْمَئِذٍ نَاعِمَةٌ (8) لِسَعْيِهَا رَاضِيَةٌ (9) فِي جَنَّةٍ عَالِيَةٍ (10) لَا تَسْمَعُ فِيهَا لَاغِيَةً (11) فِيهَا عَيْنٌ جَارِيَةٌ (12) فِيهَا سُرُرٌ مَرْفُوعَةٌ (13) وَأَكْوَابٌ مَوْضُوعَةٌ﴾ (الغاشية: 8 –14) ، قال السعدي: «﴿لا تسمع فيها﴾ أي: الجنة ﴿لاغية﴾ أي: كلمة لغو وباطل، فضلاً عن الكلام المحرم، بل كلامهم كلام حسن [نافع] مشتمل على ذكر الله تعالى، وذكر نعمه المتواترة عليهم، ﴿فيها عين جارية﴾ وهذا اسم جنس أي: فيها العيون الجارية التي يفجرونها ويصرفونها كيف شاءوا، وأنى أرادوا، ﴿فيها سرر مرفوعة﴾ و» السرر « جمع « سرير» وهي المجالس المرتفعة في ذاتها، وبما عليها من الفرش اللينة الوطيئة، ﴿وأكواب موضوعة﴾ أي: أوان ممتلئة من أنواع الأشربة اللذيذة، قد وضعت بين أيديهم، وأعدت لهم، وصارت تحت طلبهم واختيارهم، يطوف بها عليهم الولدان المخلدون، ﴿ونمارق مصفوفة﴾ أي: وسائد من الحرير والاستبرق وغيرهما مما لا يعلمه إلا الله، قد صفت للجلوس والاتكاء عليها» (السعدي، 2000م، 921) ، وإن تقديم المثيرات المشابهة للوصف القرآني السابق، سواء أكانت هذه المثيرات إعلاميّة أو شاخصة على أرض الواقع، بصورة عنقودية مستديرة إنما يُسهم في بزوغ النشاط التخيُّلي بكنف الثراء والإحكام الصوري.

♦ **المرحلة الثانية – مرحلة الانصهار**: ويتم في وسع هذه المرحلة الانجذاب إلى المشهد التخيُّلي الموصوف، والذوبان في بوتقته، للتعايش معه على أنه واقع ماثل أمام النفس الإنسانيّة، وتمثل هذه المرحلة قطب الرحى في استراتيجية التخيُّل الجزائي في التربية الإسلاميّة، ذلك أن المباشرة الفعليّة لعملية التخيُّل إنما يتم في خضمها، وحتى يتسنى أن تأتي أُكلها فيقتضي الأمر العمد إلى إحكام التفعيل والتنشيط لعناصر البنية النفسيّة؛ سواء أكانت الفكريّة أم الانفعالية، في نمط يتسم بالشموليّة والمنطقية؛ فتشهد العناصر الجسدية والفكرية والانفعالية حالة من الحراك الديناميّ، ما يجلي الشموليّة، فضلاً عن ولوج الفرد في رحاب المشهد التخيُّلي بصورة متسلسلة، الأمر الذي يرتقي به من مجرد السمع إلى التأثر وإرادة التأثير، ما يبدي المنطقيّة.

وتتم هذه المرحلة عبر عدة إجراءات، تتمثل بالآتي:

– **الإجراء الأول – خبو الحاسة البصريّة**: والمراد قيام الفرد بإغلاق العينين حيثما أراد مباشرة النشاط التخيُّلي (امبوسعيدي، عبدالله والبلوشي، سليمان، 2009م) ، ما يجعل الحاسة البصرية في سكون تام، والهدف من هذا الإجراء هو انفصام الفرد عن البيئة الحاضنة له، بما تحويه من مثيرات شأنها أن تجنح بالذات الإنسانيّة عن النشاط التخيُّلي المركز، من هنا فإن خبو الحاسة البصرية مدعاة لأن يستغرق الفرد في المشهد التخيُّلي، ويرتحل عبره إلى رحاب جزاء اليوم الآخر، وليطوف في مفرداته.

– **الإجراء الثاني – الاستماع للنص الشرعي**: بعد إغلاق العينين، يمكن القول أنه من الضروري بمكان العمل على تسديد الذات الإنسانيّة لحاسة السمع إلى النص الشرعي المبلور لملامح الجنة والنار، وتعليقاً على قوله تعالى: ﴿يَا أَيَّتُهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ (27) ارْجِعِي إِلَى رَبِّكِ رَاضِيَةً مَرْضِيَّةً (28) فَادْخُلِي فِي عِبَادِي (29) وَادْخُلِي جَنَّتِي﴾ (الفجر: 27 – 30) ، يقول قطب: «فليرتل القارئ هذه الآيات بصوت مسموع؛ ليدرك تلك الموسيقى الرخيّة المتماوجة، إنها تشبه الموجة الرخية في ارتفاعها لقمتها وانبساطها إلى نهايتها..» (قطب، 2004م، 113) ، وإن الهدف من ذلك «تمكن الفرد من قدراته الجسمية والحسية أثناء التخيُّل، فعند توجيه الذهن نحو أمر ما، تنفعل الحواس بهذا الأمر وتزوده بتخيلات معمقة» (أبو عاذرة، 2007م) .

– **الإجراء الثالث – بسط التفسير العلمي للنص الشرعي**: تعين الوعي بالتفسير العلمي السليم لمعاني النص، المبلور لأبعاد الجنة والنار، ويتأتى هذا التفسير من مظان الشرعية الأصيلة، فمثلاً عند عرض قوله تعالى: ﴿وَنَمَارِقُ مَصْفُوفَةٌ (15) وَزَرَابِيُّ مَبْثُوثَةٌ﴾ (الغاشية: 15 – 16) ، يستلزم الأمر الإيضاح القويم لمعنى نمارق، وزرابي، من هنا تقرر القول بوجوب «تقديم الآيات القرآنية والأحاديث النبوية مع تفسيراتها لتنمي الخيال العلمي». (أبو حجوج، 2015م، 398) .

– **الإجراء الرابع – استجلاب النسق الصوري لمواطن الجزاء الأخروي**: وتقصد الباحثة بهذا الإجراء ضرورة طلب واستحضار الفرد للصور الذهنية السابقة، ذات الوشيجة بالملامح الوصفيّة المتضمنة في النص الشرعي المعروض، والمتأتية بصورة تحاكي وتلائم بعضها البعض؛ في محاولة لاستحضار مشهد تخيلي شاخص أمام الذات الإنسانيّة متكامل الأطراف يجسد مقعد الفرد وحاله في الدار الآخرة، وخير مثال على ذلك قول النبي صلى الله عليه وسلم: "إن أول زمرة يدخلون الجنة على صورة القمر ليلة البدر، والذين يلونهم على أشد كوكب دري في السماء إضاءة، لا يبولون ولا يتغوطون ولا يمتخطون ولا يتفلون، أمشاطهم الذهب ورشحهم المسك، ومجامرهم الألوة، وأزواجهم الحور العين، أخلاقهم على خلق رجل واحد على صورة أبيهم آدم ستون ذراعا في السماء" (مسلم، د.ت، ج4، 2834) ، وموطن الشاهد في النص هو استحضار المتخيل لصورة القمر ليلة البدر، وصورة الأمشاط التي تُكسى بالذهب ونحو ذلك من تفصيلات كشفها النص، لاستثارة مخيلة النفس الإنسانيّة، مع النسج المحكم لهذه التفصيلات عبر شد الخيوط مع بعضها البعض، والإفضاء إلى مخرج تصوري مكتمل العناصر.

– **الإجراء الخامس – تنسيب الصور الذهنية إلى المسلك الدنيوي**: ويتبوأ هذا الإجراء قدراً جسيماً من الأهمية؛ ذلك أنه يُعنى ببيان السلوكيات الدنيويّة التي آلت بالنفس الإنسانيّة إلى الاستقرار في المقعد الجزائي الموصوف، بشطريه المحمود والمذموم، والذي سبق بناؤه، وتطرد أهمية هذا الإجراء لكون العملية التخيُّلية ليست مجرد عملية صورية جمالية ترمي إلى إحداث اللذة والألم في النفس الإنسانيّة فحسب؛ إنما تعدو هذه المرامي لتكتنف التوجيه السلوكي الدنيوي وإذكاءه وتشذيبه، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿إِلاَّ الْمُصَلِّينَ (22) الَّذِينَ هُمْ عَلَى صَلَاتِهِمْ دَائِمُونَ (23) وَالَّذِينَ فِي أَمْوَالِهِمْ حَقٌّ

مَعْلُومٌ (24) لِلسَّائِلِ وَالْمَحْرُومِ (25) وَالَّذِينَ يُصَدِّقُونَ بِيَوْمِ الدِّينِ (26) وَالَّذِينَ هُمْ مِنْ عَذَابِ رَبِّهِمْ مُشْفِقُونَ (27) إِنَّ عَذَابَ رَبِّهِمْ غَيْرُ مَأْمُونٍ (28) وَالَّذِينَ هُمْ لِفُرُوجِهِمْ حَافِظُونَ (29) إِلاَّ عَلَى أَزْوَاجِهِمْ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُهُمْ فَإِنَّهُمْ غَيْرُ مَلُومِينَ (30) فَمَنِ ابْتَغَى وَرَاءَ ذَلِكَ فَأُولَئِكَ هُمُ الْعَادُونَ (31) وَالَّذِينَ هُمْ لأَمَانَاتِهِمْ وَعَهْدِهِمْ رَاعُونَ (32) وَالَّذِينَ هُمْ بِشَهَادَاتِهِمْ قَائِمُونَ (33) وَالَّذِينَ هُمْ عَلَى صَلاَتِهِمْ يُحَافِظُونَ (34) أُولَئِكَ فِي جَنَّاتٍ مُكْرَمُونَ﴾ (المعارج: 22 – 35) ، ويتجلى في النص السابق عزو الجنة للنفوس الزكيّة التي اضطلعت بأعمالها الدنيوية بوجهها المنشود، مع بيان مشهدي لطبيعة هذه الأعمال، من هنا يتعين على الفرد بعد الفراغ من بناء المشهد الجزائي بمعالمه المتمايزة، العمد إلى بناء مشهد يتخلله السلوكيات المحمودة والمذمومة والمتساوقة مع المشهد الجزائي، والتي أفضت إلى الحال المذكور، الأمر الذي يجعل العملية التخيُّلية عملية ناظمة لشبكة من المشاهد الصوريّة المتعاضدة فيما بينها؛ عبر قنوات تفاعليّة مقننة، تبتغى استواء القوام الإنساني سلوكاً وجزاءً.

♦ **ثالثاً: المرحلة الثالثة: مرحلة الانعكاس الواقعي:**

فتوّصد مراحل توظيف استراتيجية التخيُّل الجزائي بمرحلة الانعكاس الواقعي، والتي يتم في خضمها العودة إلى الواقع المعيش بعد تفعيل الحاسة البصريّة، ومن ثم العمد إلى التنشيط الهادف لمنظومة الصور الذهنيّة المنسوجة في المخيلة على أرض المساحة الواقعيّة، عبر مناقشتها في الدائرة الاجتماعية، علاوة على الحذو الواعي للمسالك الدنيوية التي آلت إلى حُسنها، والانحباس الممنهج عن المسالك الدنيوية التي أفضت إلى قبيحها، وتنبع أهمية هذه المرحلة من كونها تبلور قضية منهجية مؤداها أن الهدف من الاستراتيجية لا يُحتقن في مجرد التخيُّل، إنما يعدو الأمر للتأثر والتأثير في البيئة الحاضنة للذات الإنسانيّة، ويتأتى ذلك انطلاقاً من المرجعية الإسلاميّة، التي ترمي إلى الارتقاء بالمنتوج الفردي والحضاري على السواء.

وتتم هذه المرحلة عبر عدة إجراءات، تتمثل بالآتي:

- **الإجراء الأول: مناقشة الآخر بمضمون العملية التخيُّليّة:** ويتم عبر هذا الاجراء مناقشة ما تم تصوره من صور ذهنيّة عبر الرحلة التخيُّليّة على أرض الواقع (أبو عاذرة، 2007م؛ قاسم، 2016م)، وإن شأن هذه المناقشة أن تركز مضمون النشاط التخيُّلي في الذاكرة الإنسانيّة، الأمر الذي يجنح به عن الاضمحلال والنسيان، ما يجعل مناقشة الآخر لفحوى النشاط التخيُّلي مدعاة لسرعة استرجاعها في التطبيقات العملية اليوميّة.

- **الإجراء الثاني: إعداد قائمتي الامتثال والانكفاف السلوكي:** فبعد الفراغ من العملية التخيُّلية، وكذا تركيز مضمونها؛ يتعين الشروع في إعداد قائمتين؛ تتجسد الأولى في قائمة الامتثال السلوكي؛ وتوعب القائمة السلوكيات المحمودة التي آلت بالنفس الإنسانيّة لتبوأ موطنها في الجنة، وتستخلص هذه القائمة من خلال إجراء التنسيب الصوري للمسلك الدنيوي؛ فيتوجه الفرد لامتثال المسالك التي آلت بأصحابها لدخول الجنة، ويتبدى ذلك في قوله تعالى: ﴿كَلاَّ إِنَّ كِتَابَ الأَبْرَارِ لَفِي عِلِّيِّينَ (18) وَمَا أَدْرَاكَ مَا عِلِّيُّونَ (19) كِتَابٌ مَرْقُومٌ (20) يَشْهَدُهُ الْمُقَرَّبُونَ (21) إِنَّ الأَبْرَارَ لَفِي نَعِيمٍ (22) عَلَى الأَرَائِكِ يَنْظُرُونَ (23) تَعْرِفُ فِي وُجُوهِهِمْ نَضْرَةَ النَّعِيمِ (24) يُسْقَوْنَ مِنْ رَحِيقٍ مَخْتُومٍ (25) خِتَامُهُ مِسْكٌ وَفِي ذَلِكَ فَلْيَتَنَافَسِ الْمُتَنَافِسُونَ﴾ (المطففين: 18 – 26) ، قال القرطبي: « (فليتنافس المتنافسون) أي فليرغب الراغبون يقال: نفست عليه الشيء أنفسه نفاسة: أي ضننت به، ولم أحب أن يصير إليه. وقيل: الفاء بمعنى إلى، أي وإلى ذلك فليتبادر المتبادرون في العمل، نظيره: لمثل هذا فليعمل العاملون» (القرطبي، 1964م، ج 19، 266) ، وعلى خلاف من ذلك فإن استعراض الأعمال التي آلت بالفاسقين إلى الخلود في النار، مدعاة لإعداد قائمة الانكفاف السلوكي، والتي تنظم السلوكيات التي يتعين الانحباس عن امتثالها، كما في قوله تعالى: ﴿إِلاَّ أَصْحَابَ الْيَمِينِ (39) فِي جَنَّاتٍ يَتَسَاءَلُونَ (40) عَنِ الْمُجْرِمِينَ (41) مَا سَلَكَكُمْ فِي سَقَرَ (42) قَالُوا لَمْ نَكُ مِنَ الْمُصَلِّينَ (43) وَلَمْ نَكُ نُطْعِمُ الْمِسْكِينَ (44) وَكُنَّا نَخُوضُ مَعَ الْخَائِضِينَ (45) وَكُنَّا نُكَذِّبُ بِيَوْمِ الدِّينِ﴾ (المدثر: 39 – 46) .

الخاتمة:

النتائج:

1. تعمل استراتيجية التخيُّل الجزائي في التربية الإسلاميّة على الإذكاء الهادف للعمليات والوحدات المعرفيّة؛ عبر تنمية العمليات المعرفيّة المنبثقة من النفس الإنسانية بمستوياتها المتمايزة، وما تؤول إليه من مفاهيم وقواعد مرتبطة بالجزاء الأخروي، فضلاً عن دورها في ترشيد السلوك الإنساني إلى مساره القويم؛ إثر الاضطلاع بالاستراتيجية وما تتضمنه من مضامين تربوية إصلاحية.

2. يتأثر تطبيق استراتيجية التخيُّل الجزائي في المحاضن التربوية العملية بكمية النضج المتحققة لدى الأفراد الممتثلين للاستراتيجية، علاوة على تأثرها بكمية الخبرات المركزة لديهم من السابق.

3. تقنن استراتيجيّة التخيُّل الجزائي في التربية الإسلاميّة في ثلاث مراحل؛ تماثل بكليتها المساحات الخصبة التي يتم في خضمها الإعداد والتنشيط والانعكاس المدروس لعملية التخيُّل، الأمر الذي يفضي إلى إفراز النتائج المنشودة منها، وتتجسد بمرحلة الإعداد، ومرحلة الانصهار، ومرحلة الانعكاس المدروس.

التوصيات:

4. دعوة الباحثين إلى إجراء المزيد من الدراسات العلميّة التي تتصل بالاستراتيجيات العلمية الموجهة لاستقامة السلوك الإنساني في الدنيا، واستقرار مصيره في مواطنه المحمودة في الآخرة.

5. عمد القائمين على العملية التعليمية بجميع عناصرها إلى الأخذ بمفاصل الاستراتيجية، لا سيما فيما يتصل بالقائمين على تصميم مناهج التربية الإسلامية؛ لتوجيه مدرسيّها إلى تجلية الاستراتيجية على أرض الواقع.

المصادر والمراجع العربية:

- القرآن الكريم
- الأزهري، محمد بن أحمد. (2001) تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض مرعب، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط1.

- امبوسعيدي، عبدالله والبلوشي، سليمان. (2009). طرائق تدريس العلوم: مفاهيم وتطبيقات عملية، عمان: دار المسيرة، ط1.
- أمين، بكر شيخ. (1973). التعبير الفني في القرآن، بيروت: دار الشروق، (د.ط).
- البخاري، محمد بن إسماعيل. (1422ه). صحيح البخاري، تحقيق: محمد زهير الناصر، (د.م)، دار طوق النجاة، ط 1.
- بدوي، أحمد أحمد. (1950). من بلاغة القرآن، مصر: مكتبة نهضة، ط3.
- البقاعي، إبراهيم بن عمر. (د.ت) نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، القاهرة: دار الكتاب الإسلامي، (د.ط).
- بني يونس، موفق محمد. (2017). أثر التدريس بالخرائط الذهنية في تنمية مهارات التفكير التخيُّلي وتغيير المفاهيم البديلة في الكيمياء لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، الأردن: جامعة العلوم الإسلامية،)د. ط).
- الجبوري، محمد فاضل. (2013). آيات جزاء الآخرة: دراسة أسلوبية، عمان: جامعة العلوم الإسلاميّة العالميّة، (د.ط).
- الجزار، نجفة قطب، وألي أحمد. (2003). فاعلية بعض استراتيجيات التدريس في تنمية مهارة التخيُّل في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، (مصر: مجلة البحوث النفسيّة والتربويّة، ع 3.
- ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي. (1379ه). فتح الباري شرح صحيح البخاري، بيروت: دار المعرفة،(د.ط).
- أبو حجحوج، يحيى محمد. (2015). طرائق التدريس المستنبطة من سورة النحل وتطبيقاتها في التدريس، فلسطين: مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، مج 3، ع 12.
- خوالدة، فاطمة محمود. (2017). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على النموذج عمليات الاستماع التكاملي في تحسين الوعي الصوتي والتفكير التخيُّلي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، الأردن: جامعة اليرموك، (د. ط).
- دحماني، نور الدين. (2012). بلاغة الصور الفنية في الخطاب القصصي القرآني، الجزائر: جامعة وهران، (د.ط).
- الرازي، محمد بن أبي بكر. (1999). مختار الصحاح، تحقيق: يوسف الشيخ محمد، بيروت: المكتبة العصرية، ط5.
- الرازي، محمد بن عمر. (1430ه). مفاتيح الغيب، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط 3.
- الراغب الاصفهاني، الحسين بن محمد. (1412ه). المفردات في غريب القرآن، تحقيق: صفوان عدنان الداودي، دمشق: دار القلم، ط1.
- الرشدان، لبنى حسين. (2009). التفكير الناقد في التربية الإسلامية: دراسة تحليلية تأصيلية، الأردن: جامعة اليرموك، (د. ط).
- زريق، معروف. (1987). علم النفس الإسلامي، دمشق: دار المعرفة، ط1.
- الزغول، رافع وعماد، الزغول. (2009). علم النفس المعرفي، عمان: دار الشروق.
- الزيات، فتحي مصطفى. (2006). الأسس المعرفيّة للتكوين العقلي ومعالجة المعلومات، مصر: دار النشر للجامعات، ط 2.
- السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. (2000). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، تحقيق: عبد الرحمن بن معلا اللويحق، (د. م)، مؤسسة الرسالة، ط1.
- السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر. (2004). معجم مقاليد العلوم في الحدود والرسوم، تحقيق: محمد إبراهيم عبادة، مصر: مكتبة الآداب، ط 1.
- شلول، ايلاف هارون. (2017). أثر أنماط السيطرة الدماغية في التخيُّل العقلي لدى طلبة جامعة اليرموك، فلسطين: مجلة جامعة القدس المفتوحة، مج 5، ع 18.
- الطبري، محمد بن جرير.(2000). جامع البيان في تأويل القرآن، تحقيق: أحمد محمد شاكر، (د.م)، مؤسسة الرسالة، ط 1.
- ابن ماجه، محمد بن يزيد. (د.ت). سنن ابن ماجه، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، (د. م) دار إحياء الكتب العربية، (د.ط).
- ابن منظور، محمد بن مكرم. (1414هـ). لسان العرب، بيروت: دار صادر، ط3.
- ابو عاذرة، سناء محمد. (2007). أثر استخدام التخيُّل في تدريس العلوم في تنمية القدرة على حل المشكلات واكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة المرحلة الأساسيّة في الأردن، الأردن: جامعة عمان العربية للدراسات العليا، (د. ط).
- عبدالله، مجدي أحمد. (2010). أسس علم النفس العصبي الإنساني، ط1، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعيّة، ط1.
- أبو علام، رجاء محمود وآخرون. (2014). التصور العقلي من منظور علم النفس التربوي، القاهرة: مجلة العلوم التربوية، ع 3.
- العسكري، الحسن بن عبدالله. (د.ت). الفروق اللغوية، تحقيق: محمد سليم، مصر: دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع، (د. ط).
- العمايرة، أمل محمد. (2016). صورة الجنة وصورة النار في القرآن الكريم، الأردن: جامعة مؤتة، (د. ط).
- الفارابي، إسماعيل بن حماد. (1987). الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، بيروت: دار العلم للملايين، ط 4.
- الفيروز آبادى، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب. (2005). القاموس المحيط، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، لبنان: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، ط 8.
- قاسم، إيمان صبحي. (2016). فاعلية استراتيجية التخيُّل في الهندسة لتنمية القدرة المكانية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائيّة، مصر: مجلة البحث العلمي في التربية، ع 17، مج 2.
- القرطبي، محمد بن أحمد. (1964). الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، القاهرة: دار الكتب المصرية، ط 2.
- قطب، سيد. (1986). في ظلال القرآن، القاهرة: دار الشروق، ط 32.
- قطب، سيد. (2004). التصوير الفني في القرآن الكريم، القاهرة:دار الشروق، ط 17.

- مسلم، مسلم بن الحجاج. (د.ت). صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت: دار إحياء التراث العربي، (د. ط).
- مصطفى، إبراهيم وآخرون. (د.ت). المعجم الوسيط، (د. م)، دار الدعوة، (د. ط).
- نجاتي، محمد عثمان. (1980). الإدراك الحسي عند ابن سينا، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، ط3.
- يونس، عيد سعيد. (2006). التصوير الجمالي في القرآن الكريم، القاهرة: عالم الكتب، ط 1.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- ***The holy quran***
- *Al-Azhari, Muhammad bin Ahmad. (2001). Refining the Language, Achieved: Muhammad Awad Marab, Beirut: House of Arab Heritage Revival, 1st edition.*
- *Embosaidi, Abdullah and Al-Balushi, Solomon. (2009). Methods of Teaching Science: Concepts and Practical Applications, Amman: Dar Al-Masirah, 1st edition.*
- *Amin, Bakr Sheikh. (1973). Artistic Expression in the Qur'an, Beirut: Dar Al-Shorouk.*
- *Al-Bukhari, Muhammad bin Ismail. (1422AH). Sahih Al-Bukhari, investigation: Muhammad Zuhair Al-Nasser, Dr. M., Touq Al-Najat House, 1st edition.*
- *Badawi, Ahmed Ahmed. (1950). from the Rhetoric of the Qur'an, Egypt: Nahdha Library, 3rd edition.*
- *Al-Biqai, Ibrahim bin Omar. (d. D). organized the pearls in proportion to the verses and the fence, Cairo: Dar Al-Kitab al-Islami, (d. I).*
- *Bani Younis, Mwafak Muhammad. (2017). The effect of teaching with mental maps on developing imaginative thinking skills and changing alternative concepts in chemistry for students in the ninth grade, Jordan: University of Islamic Sciences, Dr. I.*
- *Al-Jubouri, Muhammad Fadel. (2013). Verses of the Hereafter: A Stylistic Study, (Amman, International Islamic Science University, Dr. I.*
- *Al-Jazzar, Najaf Qutb, and Ali Ahmad. (2003). The Effectiveness of Some Teaching Strategies in Developing the Imagination Skill in Social Studies for Primary Stage Students, Egypt: Journal of Psychological and Educational Research.*
- *Ibn Hajar Al-Asqalani, Ahmad bin Ali. (1379AH). Fath Al-Bari Sharh Sahih Al-Bukhari, Beirut: Dar Al-Maarefa, Dr. I.*
- *Abu Hajjouh, Yahya Muhammad. (2015). Teaching Methods Derived from Surat Al-Nahl and its Applications in Teaching, Palestine: Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Studies and Research, Vol. 3, p. 12.*
- *Khawaldeh, Fatima Mahmoud. (2017). a proposed strategic activity based on the model, integrated listening processes in improving vocal awareness and imaginative thinking among students of the ninth grade, Jordan: Yarmouk University, Dr. i.*
- *Dahmani, Noureddine. (2012). Rhetoric of artistic portraits in the Qur'anic narrative discourse, Algeria: University of Oran, Dr. I.*
- *Al-Razi, Muhammad ibn Abi Bakr. (1999). Mukhtar Al-Sahah, investigation: Youssef Al-Sheikh Muhammad, Beirut: Al-Ma'sariah Library, 5th edition.*
- *Al-Razi, Muhammad bin Omar. (1430AH).the keys of the unseen, Beirut: House for the Revival of Arab Heritage, 3rd edition.*
- *Al-Ragheb Al-Isfahani, Al-Hussain Bin Muhammad. (1412AH). Vocabulary in Gharib Al-Qur'an, Investigation: Safwan Adnan Al-Daoudi, Damascus: Dar Al-Qalam, 1st edition.*
- *Al-Rashdan, Lubna Hussein. (2009). Critical Thinking in Islamic Education: An Analytical and Analytical Study, Jordan: Yarmouk University, Dr. I.*
- *Zureik, Maarouf. (1987). Islamic Psychology, Damascus: Dar Al-Maarefa, 1st edition.*
- *Al-Zghoul, Rafie and Emad, Al-Zghoul. (2009). Cognitive Psychology, Amman: Dar Al-Shorouk.*
- *Al-Zayat, Fathi Mustafa. (2006). Knowledge Bases of Mental Formation and Information Processing, Egypt: University Publishing House, 2nd edition.*
- *Al-Saadi, Abdul Rahman bin Nasser. (2000). Facilitating the Holy, the Most Merciful, in the interpretation of the words of Mannan.*
- *Al-Suyuti, Abd al-Rahman ibn Abi Bakr. (2004). Lexicon of Science Lines in Borders and Fees, investigation: Muhammad Ibrahim Ubada, Egypt: Library of Literature, 1st edition.*
- *Shloul, Elaf Haroun. (2017). The Impact of Brain Control Styles on Mental Imagination among Yarmouk University Students, Palestine: Al-Quds Open University Journal, Vol. 5, p.18.*
- *Al-Tabari, Muhammad bin Jarir. (2000). Al-Bayan Mosque in the Interpretation of the Qur'an, by: Ahmed Muhammad Shaker, D.M. Al-Risala Foundation, 1st edition.*
- *Ibn Majah, Muhammad bin Yazid, Sunan Ibn Majah. (d.d). investigation: Muhammad Fouad Abd Al-Baqi, D.M., Arab Books Revival House, Dr. I.*
- *Ibn Manzoor, Muhammad bin Makram. (1414AH). Lisan Al-Arab, Beirut: Dar Sader, 3rd floor.*
- *Abu Atheerah, Sanaa Muhammad. (2007). the effect of using imagination in teaching science to develop the ability to solve problems and acquire scientific concepts for basic stage students in Jordan, Jordan: Amman Arab University for Higher Studies, Dr. I.*
- *Abdullah, Magdi Ahmed. (2010). The Foundations of Human Neuropsychology, 1st Floor, Alexandria: Dar Al-Maarefa Al-Jamiiah, 1st Edition.*
- *Abu Allam, Raja Mahmoud and others. (2004). mental perception from the perspective of educational psychology, Cairo: Journal of Educational Sciences.*
- *Al-Askari, Al-Hassan bin Abdullah. (D.D). Linguistic Differences, Achievement: Muhammad Salim, Egypt: Dar Al-Alam and Culture for Publishing and Distribution, Dr. I.*
- *Amayreh, Amal Muhammad. (2016). The Image of Heaven and the Image of Hell in the Noble Qur'an, Jordan: Mu'tah University, Dr. i.*
- *Al-Farabi, Ismail bin Hammad. (1987). Al-Sahah, "The Language of Linguistics" and "Sahih Al-Arabiya", an investigation: Ahmed Abdel-Ghafour Attar, Beirut: Dar Al-Alam for millions, 4th edition.*

- *Al-Fayrouz Abadi, Majd Al-Din Abu Taher Muhammad Bin Yaqoub. (2005). The Surround Dictionary, Investigation: Office of Heritage Investigation at Al-Resala Foundation, Lebanon: Al-Resala Foundation for Printing, Publishing and Distribution, 8th edition.*
- *Qassem, Iman Subhi. (2016). The Effectiveness of the Imagination Strategy in Engineering to Develop the Spatial Ability of Primary Stage Pupils (Ain Shams University, Egypt, Journal of Scientific Research in Education, Vol. 17, Vol. 2.*
- *Al-Qurtubi, Muhammad Ibn Ahmad. (1964). The Compiler of the Rulings of the Qur'an, by: Ahmed Al-Bardouni and Ibrahim Atfish, Cairo: Dar Al-Kutub Al-Masria, 2nd edition.*
- *Qutb, Syed. (1968). in the shadows of the Qur'an, Cairo: Dar Al-Shorouk, 32nd edition.*
- *Qutb, Syed. (2004). Artistic Painting in the Holy Quran, Cairo: Dar Al-Shorouk, 17th Edition.*
- *Muslim, Muslim bin Al-Hajjaj. (D.D). Sahih Muslim, investigation: Muhammad Fouad Abdel-Baqi, Beirut: House of Arab Heritage Revival, Dr. I.*
- *Mustafa, Ibrahim and others. (D.T). the mediator lexicon, D.M. Dar Al-Da`wah, Dr.I.*
- *Nagati, Muhammad Othman. (1980). The Sensory Perception of Ibn Sina, Algeria: University Press Office, 3rd edition.*
- *Younis, Happy Eid. (2006). Aesthetic Imaging in the Noble Qur'an, Cairo: The World of Books, 1st edition.*

فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانوا في تحسين التفكير المنتج في الرياضيات

The Effectiveness of Marzano's Dimensions of Learning Model in Improving Productive Thinking in Mathematics

علاء محمد الخزاعلة
طالب دكتوراه/ جامعة اليرموك/ الاردن

مأمون محمد الشناق
استاذ مشارك/ جامعة اليرموك/ الأردن

طارق يوسف جوارنة
استاذ دكتور/ جامعة اليرموك/ الاردن

Alaa Mohammed Al - Khazaleh
PhD. Student/ Yarmouk university/ Jordan
alaakaka82@gmail.com

Mamoun Muhammad Al - Shannaq
Associate professor/ Yarmouk University/ Jordan
dr.mamoon_shannaq@yahoo.com

Tariq Muhammad Jawarneh
Professor/ Yarmouk university/ Jordan
tareq_1983to@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 23/ 9/ 2019م، **تاريخ القبول:** 18/ 12/ 2019م.
Received: 23/ 9/ 2019, **Accepted:** 18/ 12/ 2019.
DOI: 10.33977/1182-011-031-007
E-ISSN: 2307-4655
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

الملخص:

هدفت الدراسة لاستقصاء فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانوا في تحسين التفكير المنتج في الرياضيات لطلبة الصف التاسع الأساسي. اختير أفراد الدّراسة من طلبة الصّف التاسع الأساسيّ بالطريقة المتيسرة من إحدى مدارس مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، موزعين في (4) شعب اثنتين تجريبيّتين وعددها (60) طالباً وطالبة وتم اختيارهما عشوائيا وتدريسهم وفق نموذج أبعاد التعلم، واثنتين ضابطة وعددهم (60) طالباً تم تدريسهما بالطريقة الاعتيادية. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثون اختبارا لقياس فاعلية أبعاد التعلم في التفكير المنتج، حيث تم التحقق من صدقه وثباته وتطبيقه على أفراد الدراسة في المجموعات الأربع، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير المنتج لدى طلبة الصف التاسع الأساسي تعزى إلى طريقة التّدريس ولصالح أفراد المجموعتين التجريبيتين. وفي ضوء نتائج الدراسة، أوصى الباحثون بضرورة إعداد أدلة المعلمين لتدريس موضوعات الرياضيات وفق نموذج أبعاد التعلم لمارزانو، كما أوصت الدراسة بضرورة تدريب معلمي ومشرفي مبحث الرياضيات ضمن برامج تدريبية يتم إعدادها وفقا لنموذج أبعاد التعلم.

الكلمات المفتاحية: نموذج أبعاد التعلم، التفكير المنتج في الرياضيات.

Abstract:

This study aimed at investigating the effectiveness of Marzano's dimensions of learning model in improving the productive thinking in mathematics among ninth grade students. The sample of the study consisted of four groups from ninth grade students selected according to available sampling from a school in al - Mafraq Directorate of Education. Two groups consisting of 60 students were randomly assigned as experimental groups and taught according to Marzano's dimensions of learning model. The remaining groups consisting of 60 students were assigned as control groups and taught according to the ordinary way. To achieve the objectives of the study, the researchers prepared a test relating to productive thinking in mathematics. After establishing the validity and reliability of the test, it was administered to the students in the experimental and control groups. The results revealed that there were statistically significant differences in the level of the productive thinking of the ninth grade students attributed to the teaching method in favor of the students in the experimental groups. In light of the results, the researchers recommended the need to prepare a mathematics teachers' teaching guide according Marzano's dimensions of learning model, and to train mathematics teachers and supervisors according to this model.

***Keywords**: Marzano's Dimensions of Learning Model, Productive Thinking in Mathematics.*

المقدمة:

يزداد العالم تقدماً واضحاً في مختلف مجالات الحياة الإنسانية والتكنولوجية والعلمية، وتأثر مجال التربية والتعليم بهذا التقدم والتغيير تأثرًا كبيراً، سواء في الوسائل الحديثة المستخدمة في التدريس أو في الأساليب والطرق الحديثة للتدريس أو التغيير في المناهج الدراسية ذاتها، حيث تتغير المناهج باستمرار من عام لآخر، ومن هذا المنطلق تحتم علينا الاهتمام بالاستراتيجيات الحديثة للتدريس، وخاصة القائمة على التفكير لدى النشء الصاعد من الطلبة (الرحيلي، 2007) .

ويشهد العالم اليوم تطوراً كبيراً وتقدماً تكنولوجياً في مجال العلم والتربية، حيث كان لها انعكاساتها على العملية التربوية بشكل عام والمدرس ومكانته بشكل خاص، وقد أدى هذا التطور إلى إعادة النظر في التعليم والمناهج الدراسية وأساليب التدريس، وتشجيع مبادرات الطلبة وتنمية مهارات التفكير العلمي والتخلص من الحفظ والتلقين، واستخدام التقنيات الحديثة في التعليم، كما زودت المعلم بتقنيات تعليمية يمكن استخدامها في تعزيز التعلم وزيادة التحصيل العلمي لدى الطلاب (Clark, 2004) .

وتعد عملية تطوير التعليم والتعلم ورفع مستوى العملية التعليميه إحدى الركائز الأساسية، التي تعمل على تقدم المجتمعات وتطورها، ولكي يتم تطوير المجتمعات لا بد من تطوير العملية التعليمية التعلمية، وذلك من خلال الاهتمام بسائر مكوناتها الرئيسية، بما فيها المعلم وطريقة التدريس والمادة الدراسية والطلبة أنفسهم، والذي يعد أحد أوجه الاهتمام بالطلبة هو التعرف على الطرائق التي يتبعها المعلمون عند تقديم المعارف والمعلومات والمهارات لهم، بحيث تتناسب مع قدراتهم وميولهم وتلبي احتياجاتهم وتراعي الفروق الفردية بينهم (الحيلة، 2014) .

إن العملية التعليمية الجيدة هي التي تسعى دائما إلى تطوير طرق خزن الخبرات المتعلمة، وترتيبها وتنظيمها في ذاكرة الطالب، بهدف استرجاعها في الوقت الملائم، والاستفادة منها في الحياة العملية، وهذا ما تسعى له العملية التعليمية من تخريج طلبة ذوي معلومات غزيرة، ومعارف غنية، يمتازون بذاكرة منظمة، وأفكار مترابطة، ولديهم المهارات العلمية المختلفة، لتوظيفها في خدمة أنفسهم، وخدمة المجتمع الذي يحيط بهم (دروزة، 2015) .

ويعد المنهاج المدرسي ركناً أساسيًا في المؤسسات التربوية، باعتباره مصدراً مهماً لتعليم وتعلم التفكير بمختلف انواعه وتنميته، حيث إن نجاحه يعتمد على مواكبته للتطور في الحياة، ويبرز دور المنهاج باعتباره وسيلة لنقل الخبرات المتنوعة للأجيال وتطويرها، فالمنهج هو أحد الضمانات التي يستطيع الإنسان أن يبقي على حياته مزوداً بالمعارف والمهارات والخبرات التي تؤهله للتعامل مع عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (عثمان والجندي، 2008) .

وتعد مادة الرياضيات من المواد المهمة للتفكير والتي تستخدم في حل مشاكل الحياة المختلفة، لأن الرياضيات هي الأكثر تداخلاً في جميع مجالات الحياة المختلفة، سواء أكان ذلك علمياً أم

تكنولوجياً أم حياتياً، وهي التي لها الدور الأمثل في تنميه قدرات النشء الصاعد وخاصة حل المسائل وغيرها من أنماط التطور العالمي في جميع أنحاء العالم.

إن جميع التطورات الحاصلة في العالم من صعود للفضاء وتنمية المصادر الإلكترونية لدليل قوي على دور الرياضيات كمادة دراسية أساسية للطالب، ولكن نظرة الطالب لها على أنها مادة مجردة تتكلم بلغة الرموز والقوانين النظرية تجعله يجد صعوبة في التعامل معها حتى وإن استخدم المعلم أساليب تدريس منطقية في تبسيط مضامينها، ومن هنا يجب تطوير أساليب التدريس المتبعة في تدريس الرياضيات والاستغناء عن طرائق التدريس التقليدية التي تستنزف إبداعات الطلبة (عبدالفتاح، 2008) .

وقد حظيت الرياضيات باهتمام التربويين والباحثين لما لها من طبيعة تركيبية تراكمية، فهي تُعبر عن كثير من المشكلات والمواقف الكمية التي تتحدى تفكير الإنسان وقدرته على الإبداع في صورة مختصرة وشاملة (أبو جادو، 2007) .

إن تدريس مادة الرياضيات للطلاب في مختلف المراحل التعليمية قد يبدو أمراً شاقاً على كل من المعلم، والطالب، وحتى الأهل في المنازل، فتفاوت القدرات التحصيلية بين الطلاب، وتفاوت التأهيل التدريبي بين المعلمين، وتفاوت المستويات الثقافية عند الأهل أحدث فجوة كبيرة في تعليم هذه المادة، وإيصالها للطلاب بالشكل المطلوب، الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في طبيعة المنهاج لمادة الرياضيات نفسه، وطبيعة طرق التدريس المستخدمة في شرحه، ومدى تقبل الطلاب لمحتواها، والنتائج التحصيلية لهم عند نهاية كل فصل دراسي.

فالتدريس أصبح من المهن التي تتطلب إعدادا جيدا وليس مجرد أداء آلي يمارسه أي فرد، فهي مهنة لها أصولها ولها أخلاقياتها، وعلم له مقوماته، وفن له موهبته، ومن ثم فهو عملية تعليمية تربوية تقوم على أسس وقواعد ونظريات ونماذج، ولم تعد مهمة المعلم داخل الغرفة الصفية مجرد تلقين المعلومات والحقائق والمفاهيم وسردها على الطلبة بل أصبحت مهمته توجيه الطلبة وإرشادهم وملاحظتهم وتقويمهم من جميع الجوانب (شاهين، 2010) . وبناءً على ما سبق ونظراً لأهمية تطوير التعليم واستراتجيات التدريس وأثرها في جميع أطراف العملية التربوية كان لا بد من استخدام نماذج تدريس قائمة على البحث والتجريب، واستخدام العقل بطريقة سليمة تسهم في حل المشكلات وتوظيفها بما يعزز عملية التعليم، ومن النماذج التدريسية نموذج مارزانوا (Marzano, 2001) لأبعاد التعلم حيث قدم مارزانوا نموذجاً تعليمياً اشتق من نتائج البحوث الشاملة في مجال التعلم المعرفي وأطلق عليه (نموذج أبعاد التعلم) يستطيع أن يستخدمه المعلمون من مرحلة رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة الثانوية والهدف النهائي للنموذج أن يصبح الطلبة متعلمين قادرين على تطوير أنفسهم وتطوير قدرتهم العقلية من خلال تنمية التفكير لديهم.

وأشار (Davidson &worsham,1992) أن نموذج أبعاد التعلم لمارزانو نموذج تدريسي صفي يتضمن عدة خطوات إجرائية متتابعة ترتكز على التفاعل بين خمسة من أنماط التفكير متمثلة في التفكير المتضمن كلا من الإدراكات والاتجاهات الإيجابية نحو التعلم واكتساب المعرفة وتكاملها، وتضمين المعرفة وصقلها، واستخدام المعرفة بشكل ذي معنى والعادات العقلية المنتجة التي تحدث من خلال التعلم وتسهم في عملية نجاحه. حيث يتعلق البعد الأول بتكوين الاتجاهات والإدراكات الإيجابية نحو التعلم -Percep tions About Learning) Positive Attitude and) أي أنه لكي يحدث التعلم ينبغي أن يتوافر لدى الطلبة الإحساس بالأمن والارتياح في غرفة الصف.

- **ويتعلق البعد الثاني باكتساب المعرفة وتكاملها**

(Acquiring and Integrating Knowledge)

وذلك بتحقيق التكامل من خلال ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة لدى الطلبة، وتنظيم المعرفة الجديدة بطرق لها معنى لمساعدة الطلبة على خزنها في الذاكرة طويلة المدى.

ويركز البعد الثالث على تعميق المعرفة وصقلها أو تنقيتها (Extending and Refining Knowledge)

فاكتساب المعرفة وتكاملها ليس غاية لعملية التعلم، إذ إن الطالب يوسع، ويمد معرفته ويصقلها ويضيف إليها مميزات جديدة ويكون روابط أبعد لها، ويندمج الطلبة عادة في أنشطة المقارنة والتصنيف والاستقراء والاستنباط وتحليل الأخطاء وتقديم الدعم وتحليله وتحليل المنظور والتجريد.

- **ويتعلق البعد الرابع بالاستخدام ذي المعنى للمعرفة**

(Using knowledge Meaningfully) إذ إن التعلم الفعال يحدث حين يقدر الطلبة على استخدام المعرفة لأداء مهام لها معنى، وتوظيف ما تعلموه في حياتهم العامة.

ومن المهام التي تشجع على الاستخدام ذي المعنى للمعرفة، اتخاذ القرار، والبحث، والاستقصاء التجريبي، وحل المشكلات، والاختراع.

- **ويتعلق البعد الخامس من أبعاد التعلم باستخدام عادات عقلية (Productive Habits Mind) منتجه**

فهو يتناول كيفية بناء عادات العقل المنتجة، بإن يتعلم الطفل السعي لتحقيق الدقة، وتجنب الاندفاع، وتنمية مهارة التفكير القائمة على تنظيم الذات، عن طريق التخطيط والتفكير الناقد، وتنمية التفكير الابتكاري (marzano, 2000) .

وعادات العقل كما عرفها (كوستا وكاليك، 2000) بأنها عباره عن "تركيبة من كثير من المهارات والمواقف والتجارب والميول"". إننا نحتاج في نظمنا التعليمية إلى تطوير أهدافنا بحيث تعكس الاعتقاد بأن المقدرة هي ذخيرة من المهارات التي يختزنها المرء وتظل قابلة للتوسيع باستمرار.

يعد نموذج أبعاد التعلم لمارزانو ثمرة من ثمرات بحوث شاملة في مجال اكتساب المعرفة والتعلم السليم في إطار فكري أطلق علية نموذج أبعاد التعلم، وكذلك أطلق علية أبعاد التفكير، ويعد نموذج أبعاد التعلم نموذج تدريس صفي يهدف إلى تكامل المعرفة وربطها وكسبها من خلال التخطيط للتدريس وتنفيذ وتصميم المنهج التعليمي وكذلك يقوم على تقويم أداء للطلاب. (Marzano, 2002)

ويرى مارزانو (Marzano, 2007) أن العلاقة المباشرة بين تحصيل الطلبة والتقييم السليم للمعلم من خلال تحسين الممارسات

التربوية للمعلمين وتطويرها.

فالمعلم الفعال كما عرفه مارزانو (Marzano,2011) هو المعلم الذي يتخذ القرارات التعليمية والتي تنتج مكاسب كبيرة في تعلم الطلبة، فهو يدعم الممارسات العملية في الغرفة الصفية والتي يقوم بها المعلم في سبيل الوصول إلى تعليم مثالي لجميع الطلبة.

فهو نموذج يستند إلى الفلسفة البنائية ويعتبر مارزانو (Marzano,1996) أن المعرفة هي السابق والتي يبني الفرد من خلاله خبراته وتفاعلاته مع عناصره والمتغيرات في العالم من حوله فالمعرفه نفعية يستخدمها الفرد لتوضيح وتفسير ما يمر به من خبرات ومواقف تعليمية، فالفرد يتوصل إلى معرفته من خلال منظومة معرفية تعمل على تنظيم وتفسير خبراته مع جميع المتغيرات من حوله يدركها من خلال المنظومة المعرفية له مما يؤدي لتكوين معنى ذاتي، وبالتالي تمكنه خبراته التي اكتسبها من ربط المعلومات والمعرفه السابقة بالمعرفة الجديدة.

وتعد الرياضيات من أهم المناهج الدراسية التي يمكن أن تسهم في تنمية التفكير؛ لما تتميز به من طبيعة خاصة في بنائها ومحتواها وطريقة معالجتها للمعلومات؛ مما يجعل منها ميدانا خصبا للتدريب على الأساليب السليمة للتفكير (المصيلحي وعبد الله، 2012).

إن الحديث عن التفكير يحتل دوراً مهماً في عملية التعليم والتعلم، ومن واجب المؤسسات التربوية أن توفر الفرصة المناسبة التي تحفز الطالب على التفكير وممارسته في المواقف الصفية واللاصفية، ففي ضوء المتغيرات المتسارعة والانفجار المعرفي والتكنولوجي لم يعد الهدف من العملية التعليمية قاصراً على إكساب الطالب المعارف والحقائق والمهارات الأساسية، بل يجب أن يتعدى الهدف إلى تنمية قدرات الطلبة على التفكير بأنواعه المختلفة، فالتفكير هو أحد العمليات العقلية العليا، والتي أسهمت بشكل كبير في تقدم وتحسن في المستوى لحياة الإنسان، وقدرته على التعامل مع هذا الكون، وإيجاد الحلول المذهلة لما واجه الإنسان من مشكلات وكوارث، بل إنه لا يوجد عمل مجدٍ دون تفكير عميق وأسلوب التفكير الذي يمتهنه الفرد ويستخدمه هو قوة إضافية له (ابو مزيد، 2012).

إن تعليم التفكير المنتج من الأهداف الرئيسية للتربية في العصر الحاضر، فقد أكد التقرير الذي أعده خبراء اليونسكو إلى اللجنة الدولية المعنية بالتربية الحديثة للقرن الحادي والعشرين تحت عنوان نتعلم لنكون، أننا في عالم شديد التغير، يبدو أن أحد محركاته الرئيسية يتمثل في التجديد الأجتماعي والاقتصادي على السواء ويجب إفساح المجال أمام الإنسان بالتفكير والإبداع الذي يقوده نحو المستقبل (الصافي وقاره، 2010).

والتفكير المنتج من أهم الاتجاهات الحديثة التي تسمو بالرياضيات عن كونها مجرد تراكم للمعلومات والمعارف، فالتفكير المنتج هو "اندماج لنمطي التفكير الناقد والابداعي، يقوم فيه الفرد بتنظيم أفكاره تنظيماً ذاتياً ويهدف إلى تحقيق نتائج إيجابية عملية " (الأسمر، 2016: 5).

أما هيرسون (Hurson,2008) فاعتبر التفكير المنتج نوعا من أنواع التفكير الذي يجمع بين مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد ويوظفهما لإنتاج أفكار جديدة.

ويتفاعل الإدراك الحسي مع الخبرة في التفكير المنتج، وهذا يتطلب مجموعة من القدرات أو المهارات، والتي يسعى التفكير المنتج إلى أكتشاف علاقات جديدة، أو طرائق غير مألوفة، لتحقيق هدف معين، بدوافع داخلية أو خارجية، أو كلاهما معاً (عبد السميع ولاشين، 2012).

أكد فورتك و رويز (Furtak & Ruiz ,2015) على أهمية التفكير المنتج، وإسهامه الإيجابي في العملية التربوية، لذلك أصبح الزاما على القائمين تفعيله، والاهتمام به، فهو يجمع بين التفكير الناقد والإبداعي، وتشير الأبحاث والدراسات أن التفكير المنتج يأخذ قوته وفاعليته من مجمل قوة العقل والعصف الذهني الذي يقوم به، حيث يشكل خلاصة العديد من أنواع التفكير الفعال الذي يمارسه المتعلم لتحقيق الأهداف المرجوة.

وقد أُجريت العديد من الدراسات السابقة التي أظهرت أهميه نموذج أبعاد التعلم لمارزانو وأثره في الميدان التربوي:

دراسة علي (2017) والتي هدفت دراسة فعالية استخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية التحصيل وبعض عادات التفكير في الرياضيات للصف السادس الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من (68) طالبًا في مدرسة علي مبارك الابتدائية بمحافظة الإسماعيلية وتم توزيع الطلبة إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية تتألف من (35) طالبًا، والمجموعة الضابطة (33) طالبًا. لتحقيق أهداف البحث، أعد الباحث: كتاب الطالب ودليل المعلم استنادًا إلى نموذج مارزانو لأبعاد التعلم، واختبار التحصيل لقياس التحصيل المعرفي والآخر لقياس بعض العادات الذهنية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية و الضابطة في اختبار التحصيل، ومقياس العادات الذهنية ولصالح المجموعة التجريبية، وهناك ارتباط إيجابي كبير بين التحصيل وعادات العقل في الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت نموذج مارزانو للتعلم.

دراسة الديب (2017) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر استخدام أنموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تدريس الهندسة الفراغية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بمحافظة غزة واتجاهاتهم نحوها، وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق الأهداف تمثلت أدوات الدراسة في اختبار للتحصيل وللتفكير الرياضي ومقياس للاتجاه نحو الرياضيات، وقد تكونت عين الدراسة من (62) طالباً بمحافظة غزة، حيث تم تقسيمها إلى مجموعتين: الأولى المجموعة التجريبية وبلغ عددها (31) طالباً والأخرى المجموعة الضابطة وبلغ عددها (31) طالباً، وبعد أن تم جمع البيانات والمعلومات وتحليلها إحصائياً، كان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن هناك تأثيرا مرتفعا لأبعاد التعلم لمارزانو على كل من التحصيل ومهارات التفكير الرياضي وتحسن اتجاهات الطلاب بشكل إيجابي نحو الرياضيات.

هدفت دراسة جودة (2016) إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على صفحات الويب في ضوء نموذج مارزانو لابعاد التعلم في تنمية بعض مهارات التفكير الابتكاري والتحصيل لدى طالبات قسم

الرياضيات بجامعة تبوك، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبة في السنة الرابعة وبعد تطبيق أدوات الدراسة والتي اشتملت على اختبار تورنس للتفكير الابتكاري واختبار تحصيلي في الرياضيات تم رصد البيانات ومعالجتها إحصائيا وتوصلت الدراسة إلى فاعلية برنامج قائم على صفحات الويب في ضوء نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية بعض مهارات التفكير الابتكاري والتحصيل لدى الطالبات ووجود علاقة موجبة قوية دالة إحصائيا بين مهارات التفكير الابتكاري والتحصيل لدى طالبات قسم الرياضيات.

دراسة الرفاعي (2015) هدفت الدراسة إلى بيان أثر نموذجي فراير ومارزانو في تنمية مفردات الجبر والتحصيل والإتجاه نحو الجبر لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين إحداهما تجريبية درست باستخدام نموذجي فراير ومارزانو وعددها (42) والأخرى ضابطة درست بالطريقة المعتادة وهي إعطاء التعريف للمفردات الجبرية مباشرة، وعددها (46) من طالبات الصف الثاني الإعدادي في مصر، وقدمت الدراسة عددا من الأدوات البحثية التي تم تطبيقها قبل وبعد تجربة الدراسة وتضمنت: اختبار مفردات الجبر واختبار تحصيل في وحدة "الأعداد الحقيقية"، ومقياس اتجاه نحو الجبر، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في كل من: مفردات الجبر، والتحصيل والاتجاه نحو الجبر، كما وجدت علاقة موجبة قوية ودالة بين التحصيل والاتجاه نحو الجبر.

وفي دراسة القيسي (2014) والتي هدفت إلى تقصي أثر استخدام نموذج مارزانوا للتعلم في التفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب المرحلة الأساسية في محافظة الطفيلة، حيث تكونت عينة الدراسة من (70) طالباً من طلاب الصف السابع في مدارس تربية الطفيلة ووزعوا على مجموعتين ضابطة وتجريبية، وأعد الباحث اختباراً للتفكير الرياضي ومقياسا للاتجاه نحو الرياضيات لتحقيق أهداف الدراسة وتم التحقق من صدقهم وثباتهم، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح التجريبية في التفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات.

دراسة المغربي (2013) والتي هدفت إلى معرفة درجة توظيف طلبة الصف السابع الأساسي لعمليات التفكير وفق نموذج مارزانو وعلاقته بالتحصيل والاتجاهات نحو الرياضيات ، وتكونت عينة الدراسة من (184) طالباً وطالبة من مدارس في محافظة الخليل، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار لعمليات التفكير واختبار تحصيلي ومقياس للاتجاهات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة توظيف طلبة الصف السابع الأساسي لعمليات التفكير متدنية، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين امتلاك عمليات التفكير والتحصيل والاتجاهات في الرياضيات.

دراسة الحسيني وعلي (2013) والتي هدفت إلى تعرف أثر نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في التفكير الرياضي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من (56) طالبا تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبيتين بالتساوي في محافظة الأنبار واستمرت التجربة فصلا دراسيا كاملا، وتم إعداد اختبار للتفكير الرياضي من (30) فقرة من الاختيار المتعدد، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات في التفكير الرياضي ولصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة عبد الرب وسيدار سينغ (Sridharsingh,2012 & Abdulrab) إلى معرفة أثر استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في التحصيل العلمي للطلاب. تكونت العينة من (190) طالبا من الصف الثامن الأساسي وزعوا على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة. وأظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية في التحصيل العلمي؛ ولصالح المجموعة التجريبية.

دراسة عقيل (2012) هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية أبعاد التعلم عند مارزانو على التحصيل و الدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف السابع الأساسي، و تألفت عينة الدراسة من (138) طالبا وطالبة موزعين على أربع شعب اختيرت بالطريقة القصدية، شعبتين بواقع (72) طالباً وطالبة كمجموعة ضابطة، وشعبتين بواقع (66) طالبا وطالبة كمجموعة تجريبية، ولتدريس المجموعة التجريبية أعد الباحث مجموعة من الدروس حسب نموذج مارزانو لأبعاد التعلم، اختبار للتحصيل واستبيان للدافعية وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل والدافعية، ولا يوجد فروق في متوسطات درجات طلبة العينة يعزى للجنس، في حين بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات طلبة العينة تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس على كل من أدوات البحث.

أما دراسة كورتيس، ستان (Stan & Curtis (2005 ، فهدفت إلى معرفة مدى تأثير إدخال استراتيجيات نموذج مارزانو بأبعاده الخمسة في تحصيل الطلبة في الصفوف من (9 – 12) بالإضافة إلى خمسة مدرسين في مدارس هامشير، وأظهرت نتائج الدراسة أن أداء الطلبة كان أفضل في مادة الأحياء إذ إن درجاتهم زادت في الاختبار البعدي وأظهرت النتائج أن اتجاهات الطلاب أصبحت أكثر إيجابيه نحو المادة ومعلمي المادة.

وأجريت العديد من الدراسات السابقة، ومن بين هذه الدراسات دراسة الشهري (2017) التي هدفت التعرف إلى مهارات التفكير المنتج الرياضي السائدة بالمرحلة المتوسطة ومستوى اكتسابها لدى طلبة الصف الأول المتوسط في السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمسحي، وتم إعداد اختبار لهذه المهارات، وتكونت عينة الدراسة من (786) طالبا وطالبة من المدارس الحكومية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحديد مهارات التفكير المنتج الرياضي السائدة بالمرحلة المتوسطة، وكان مستوى اكتساب العينة لهذة المهارات أقل من المستوى المقبول تربويا وبنسبة 40.71%، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى اكتساب العينة لهذه المهارات تبعا للنوع الاجتماعي لصالح الطلاب.

وفي دراسة أجراها رضوان (2017) هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على أبعاد التعلم لمارزانو لتنمية مهارات التفكير المنتج لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في خانيونس في مادة الرياضيات ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي على عينة الدراسة، والبالغ عددها (60) طالباً تم توزيعهم

على مجموعتين بالتساوي تجريبية وضابطة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطي درجات المجوعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنتج وذلك لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

في دراسة الأسمر (2016) والتي هدفت إلى تحديد مهارات التفكير المنتج الواجب توافرها في محتوى مناهج الرياضيات لمعرفة مدى توافر هذه المهارات في محتوى مناهج الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين، ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت عينة الدراسة على الأمثلة والأنشطة والتمارين والمسائل والتعميمات الواردة في محتوى منهاج الرياضيات للصفوف الثامن والتاسع والعاشر دلت النتائج على أن أداء أفراد العينة الاختبار مهارات التفكير المنتج في الصف العاشر الأساسي جاء ضعيفا، ودون المستوى المقبول.

كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير المنتج في محتوى مناهج الرياضيات تعزى للجنس، وكانت الفروق في التفكير الناقد لصالح الذكور، أما في التفكير الإبداعي فكانت لصالح الإناث.

وفي دراسة شقورة (2014) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين السلوك الإيجابي والتفكير المنتج لدى طلبة الكليات التقنية في محافظات غزة وتكونت عينة الدراسة من (388) طالبا من كلا الجنسين، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي واستخدم الباحث استبيان السلوك الإيجابي وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منأهمها: أن مستوى السلوك الإيجابي لدى أفراد العينة يقع عند المستوى (81،7%)، كما تبين أن مستوى توافر التفكير الناقد يقع عند وزن نسبي (35،5%) في حين الإبداعي عند مستوى نسبي (3،24%).

وتناولت دراسة موما واخرون (moma etal., 2013) تطبيق بعض استراتيجيات التدريس لمعرفة أثرها في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المدارس العليا من خلال استخدام التعلم المنتج حيث استخدمت برنامجا تعليميا مستندا إلى التعلم المنتج تم تطبيقه على الجموعةَ التجريبية ، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في القدرة على التفكيرالإبداعي.

وتناولت دراسة عبد السميع ولاشين (2012) كيفية استخدام نموذج اوريجامي في تنمية التفكير المنتج والأداء الأكاديمي في الرياضيات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الإعدادية، وتكونت عينة الدراسة ذات المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من (22) طالباً من طلاب الصف الأول الإعدادي من ذوي الإعاقة السمعية في القاهرة وأعد الباحثان اختبار التفكير المنتج، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية نموذج التعلم القائم على نموذج اوريجامي في تنمية كل مهارات التفكير المنتج والأداء الأكاديمي في الرياضيات.

وهدفت دراست (Chin, 2005) إلى معرفة كيفية استخدام المعلمين الأسئلة التي تنمي التفكير المنتج لدى الطلبة، ومساعدتهم على بناء المعرفة العلمية، وتكونت عينة الدراسة من طلبة الصف السابع في (4) مدارس و (6) مدرسين لمادة العلوم عملوا على تطوير إطار عمل تضمن أربعة أساليب لطرح الأسئلة التي تم اعتمادها من قبل المدرسين، وتوصلت الدراسة إلى إمكانية ترجمة الأفكار البحثية إلى نصائح للمدرسين وتوفير إرشادات للمدرسين تنمي مهارتهم في طرح الأسئلة التي تنمي التفكير لدى الطلبة.

وهدفت دراسة مي ويان (Mei & Yan, 2004) إلى تحديد مدى ظهور مهارات التفكير المنتج في منهاج الرياضيات ومدى عمق هذا التفكير في كل المراحل الدراسية الأساسية والثانوية في سنغافورة، وقد تكونت عينة الدراسة من 118 درسا للرياضيات واظهرت النتائج أن الطلبة على الأغلب شاركوا في نشاطات تركز على المعرفة والحسابات الإجرائية، كما أظهرت النتائج أن معالجات المعرفة لدى الطلبة كانت عبارة عن حفظ أو نسخ أو إعادة ما تعلموه، وأن محور النقد غير معرفي لديهم كان غالبا حول الحقيقة.

لقد قدمت الدراسات السابقة، صورة واضحة لأهميه نموذج أبعاد التعلم لمارزانو بشكل عام في العديد من ميادين المعرفة، فنراها أثبتت الأثر الإيجابي في الرياضيات، وهذا ما يعطي هذه الدراسة صورة إيجابية من حيث تناوله متغيرات جديدة ترتبط بهذا النموذج، وتثبت فعاليتها الإيجابية، على حدود علم واطلاع الباحث. إن الإستفادة من طريقة تطبيق الدراسات السابقة لأدوات الدراسة من اختبارات ومقاييس سواء تم بناؤها أو تم تطويرها، ساعد الباحثين للاطلاع على طريقة بناء أدوات البحث الحالي والإجراءات المتبعة فيها خصوصا مع التنوع في ميادين المعرفة المستخدمة. كما كانت مصدر إثراء للبحث الحاليّ بالمصادر والأدبيات ذات الصلة والتي تمثل كما معرفيّا غنيّا.

مشكلة الدراسة:

إن الأساليب والأنماط التدريسية القائمة على الأسلوب التقليدي في التدريس والتي تعتمد بشكل كبير على حفظ المعلومات واستظهارها أصبحت مسيطره وبشكل كبير في بيئاتنا التعليمية والاعتماد الكبير والمطلق على المعلم والذي أصبح مصدرا للمعرفة، وطرق التدريس تعد مشكلة لكلا طرفي العملية التربوية: المعلم والطالب، فالمعلم يشكو من عدم مقدرة الطالب على فهم المفاهيم الرياضية، والطالب يشكو من عدم قدرة المعلم على توضيح المفاهيم الرياضية.

وبما أن الطلاب يتفاوتون في قدراتهم العقلية المختلفة، كان لزاما على المعلمين مراعاة هذه الفروق بطريقة من شأنها أن تسهم في عملية فهم المادة المعطاة لهم وبالتالي يحرم الطالب من الفهم واستخدام العقل بطريقة سليمة وهذا يؤدي إلى قصور في الأسلوب التعليمي وخلل واضح في المنظومة التعليمية، فهنالك نقص كبير في تفعيل الأساليب والوسائل والاستراتيجيات والطرائق التي من شأنها أن تجعل الطالب من العناصر الفعالة في الغرفةالصفية.

والتي تؤكدة الاتجاهات التربوية الحديثة والتي تزيد من دور الطالب النشط من خلال تفعيل الاستراتيجيات وطرائق التدريس الفعالة في العملية التعليمية ليكون الطالب محورا فاعلا في العملية التعليمية.

وقد لاحظ الباحثون ومن خلال خبرتهم في المجال التربوي أن مهارات التفكير والعمليات العقلية لم تعد تلقى الاهتمام الكبير والكافي على الرغم من التطور الكبير والملحوظ في المناهج الدراسية، ومن هنا وجد الباحث ضرورة البحث عن طرق واستراتيجيات فعالة من شأنها أن تدعم عملية التعليم والتعلم وتنمي مهارات التفكير

عموماً والتفكير المنتج على وجه التحديد والتركيز على الأهداف التي تنمي وتثير العمليات العقلية وتثير الدافعية نحو التعلم والذي يعد مطلبا ملحاً لا يجب التهاون به وإغفاله، و لندرة الدراسات حسب اطلاع الباحثين التي تناولت التفكير المنتج والاستراتيجيات التدريسية التي تناولت التفكير المنتج ومنها أبعاد التعلم لمارزانوا.

وتعد استراتيجيات التدريس القائمة على أبعاد التعلم لمارزانو (Marzano) من الاستراتيجيات التي قد تسهم في تطوير العملية التعليمية من خلال استخدام تلك الاستراتيجيات في تعليم وتعلم الرياضيات بما يمكن من إكساب الطلبة مهارات أساسية تساعدهم على فهم وتعلم الرياضيات .

فرضية الدراسة:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار التفكير المنتج لدى طلبة الصف التاسع تعزى لاختلاف استراتيجية التدريس (أبعاد التعلم لمارزانو، الاعتيادية) .

أهمية الموضوع:

تبرز أهمية الدراسة في كونها من المواضيع الحديثة التي تناولت أبعاد التعلم لمارزانوا مع التفكير المنتج في اطلاعالباحثين ، فهي تقدم أدب مادة علمية عن التفكير المنتج وتعريفه وخطواته. وللدراسة أهمية تطبيقية ونظرية، فقد تسهم وتساعد هذه الدراسة في تدريب المعلمين في الميدان التربوي على التفكير المنتج ليكون عنصرا مهما وفعالا في طرق التدريس واستراتيجياتها وتوظيفها في المواقف الجديدة وفي بيئات تعلم آمنة محفزة ومشجعة. وكذلك تقدم هذه الدراسة إمكانية تنمية التفكير المنتج من خلال أبعاد التعلم لمارزانوا ودمج أكثر من مهارة وتحسين تعلمهم وإكساب الطلاب المرونة في التفكير وإيجاد الحل الأمثل بمختلف الطرق وبالتالي إصدار الحكم على الأفكار والحلول.

وفي ضوء المحاولات العالمية من أجل الارتقاء بالمناهج الدراسية وبطرق التدريس لجميع المواد الدراسية بصورة عامة وبالرياضيات بصورة خاصة، وفي ضوء المحاولات المحلية من أجل بناء وتطوير منهج أردني يهتم في جانب هام من جوانب العملية التعليمية وهو طرق التدريس وتبرز أهمية الدراسة في حيوية الموضوع والذي يتناول أبعاد التعلم لمارزانو والتفكير المنتج.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- الحدود الموضوعية: تتمثل الحدود الموضوعية بأبعاد التعلم لمارزانو مبادئها ومراحلها في حل المسألة، لطلبة المرحلة الأساسية من كتاب الرياضيات للصف التاسع، ومهارات التفكير المنتج.
- الحدود البشرية: وتتمثل بطلبة الصف التاسع الذين تم تطبيق الدراسة عليهم.
- الحدود المكانية: وتتمثل في مدارس المرحلة الأساسية التابعة لوزارة التربية والتعليم لقصبة المفرق والذي سيتم تطبيق الدراسة فيه.
- الحدود الزمانية: وتتمثل بالفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018/ 2019م الذي تم تطبيق الدراسة فيه.
- محددات الدراسة: سيعتمد تعميم نتائج هذه الدراسة على مناسبة الأدوات التي ستستخدم فيها، ومقدار ما ستوفر في أدواتها من خصائص سيكومترية مقبولة من صدق وثبات وغيرها ومدى جدية المستجيبين في التعامل مع أدواتها.

التعريفات الاصطلاحية والاجرائية:

◄ **نموذج أبعاد التعلم لمارزانو**: نموذج تدريسي يتضمن عدة خطوات إجرائية متتابعة، تركز على التفاعل بين خمسة أنماط للتفكير متمثلة باكتساب الاتجاهات وإدراكات إيجابية من التعلم واكتساب المعرفة الجديدة وتكاملها واتساقها مع المعرفة القائمة فعلاً، وتعميق المعرفة واستخدامها استخداما ذا معنى وتنمية مهارات التفكير التي تحدث خلال التعلم وتساهم في نجاحه (Marzano, 2001) .

ويعرف إجرائيا: مجموعة الإجراءات التدريسية الصفية التعليمية التعلمية التي سيتبعها المدرسون الذين يدرسون المجموعة التجريبية والتي تساعد على اكتساب واستيعاب وفهم وتعميق المعرفة الرياضية وتكاملها وتمكين الطلبة من استخدامها على نحو له معنى في بيئة تعلم إيجابية تسهم في تنمية عادات عقلية منتجة.

◄ **التفكير المنتج**: عملية ذهنية يتفاعل معها الإدراك الحسي مع الخبرة بدوافع داخلية وخارجية أو بكليهما معا والتفكير المنتج أداة منهجية عملية تجمع بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وتوظيفهما لتحقيق النتائج الإيجابية وحل المشكلات وتحويلها لفرص حقيقية (Hurson,2008) .

ويعرف إجرائيا: بالعملية التي تجمع بين مهارات التفكير الناقد والإبداعي ويقاس بالعلامة الكلية التي يحصل عليها الطالب على اختبار التفكير المنتج الذي أعده الباحثون .

منهجية الدراسة

تتبع في هذه الدراسة المنهج شبة التجريبي (Quasi Ex-perimental Design) لقياس أثر التدريس باستخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو (متغير مستقل) في التفكير المنتج في الرياضيات ، (كمتغير تابع) .

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق والبالغ عددهم (3150) طالباً.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدّراسة من طلاب الصف التاسع الأساسي بالطريقة المتيسرة، من مدرسة الجود في محافظة المفرق، وذلك للأسباب الآتية:

- توفر الأدوات والإمكانات اللازمة لتطبيق الدراسة في المدرسة، وتعاون الإدارة المدرسيّة فيها مع الباحث وتسهيل مهمته، وتقديم التسهيلات اللازمة لإجراء الدراسة، ووجود أكثر من شعبة

للصف التاسع الأساسيّ في المدرسة، وجود معلّمين من ذوي الخبرة والكفاءة في تدريس الرياضيات، وقرب المدرسة من موقع سكن الباحث مما يسهل متابعة تطبيق إجراءات الدراسة فيها.

وبالتالي تكونت عينة الدراسة من شعبتين من شعب الصف التاسع الأساسي من مدرستي الجود من مدارس محافظة المفرق للبنين والبنات للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018/ 2019والبالغ عددهم (120) طالبا وطالبة؛ حيث تم تعيين الشعب عشوائيا على مجموعتي الدراسة، (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) .

المادة التعليمية وأدوات الدراسة:

المادة التعليمية وفق نموذج أبعاد التعلم لمارزانو

قام الباحثون بإعداد دروس وحدة الهندسة الإحداثية وفق نموذج أبعاد التعلم لمارزانو وذلك بعد تحليل محتوى الوحدة والاطلاع على دليل الصف التاسع ومراجعة الأدب السابق ذو الصلة بالموضوع عمل الباحثون على تطوير الوحدة التعليمية بناء على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو حيث تم اختيار هذه الوحدة لاحتوائها على العديد من الموضوعات التي يمكن تطويرها باستخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو وستشمل إرشادات تنفيذ الدرس والخطة الزمنية المقترحة التزم الباحثون بالمحتوى الدراسي لوحدة الهندسة الإحداثية المقررة في منهاج الصف التاسع في وزارة التربية والتعليم الأردنية دون زيادة أو نقصان، وتضمين دليل للطالب لتعريفه بالوحدة التعليمية وإرشادات تنفيذ أنشطة الدروس وفقا لنموذج أبعاد التعلم لمارزانو مع توضيح دور كل من المعلم والطالب مع تجهيز أوراق عمل لكل درس من دروس الوحدة.

استخدم في هذه الدراسة:

- اختبار التفكير المنتج في الرياضيات (والمكون من قسمين الأول عشر فقرات من الاختيار المتعدد (عشر درجات)، والقسم الثاني سؤال كتابي من 4 فقرات (عشر درجات).

صدق أداة الدراسة: التفكير المنتج في الرياضيات.

تم تجهيز أداة الدراسة من دلالات الصدق تم عرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات وأعضاء هيئة التدريس من المتخصصين في مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها وكذلك المتخصصين في مجال القياس والتقويم ومشرفي مادة الرياضيات في وزارة التربية والتعليم للتحقق من مدى ملاءمته لتحقيق أهداف الدراسة، وسلامة صياغتها وملاءمتها لموضوع الدراسة، وتم أخذ الملاحظات وعمل التعديلات اللازمة عليها طبقا لمقترحات هيئة المحكمين، وبناء على التعديلات أصبح الاختبار بصورتة النهائية وعلامته من عشرين والمكون من قسمين الأول عشر فقرات من الاختيار المتعدد (عشرة درجات) ، والقسم الثاني سؤال كتابي من 4 فقرات (عشر درجات) .

ثبات أداة الدراسة: التفكير المنتج في الرياضيات

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest) بتطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (15) ، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين علاماتهم في المرتين إذ بلغ (0.88) . وتعد قيمة الثبات مقبولة ومناسبة لمثل هذا النوع من الدراسات (عودة، 2010) .

ثبات التصحيح لاختبار التفكير المنتج في الرياضيات

للتحقق من ثبات التصحيح، اختار الباحث عينة عشوائية من أوراق استجابات الطلبة (10 ورقات استجابة) ، ثم قام الباحث بتدريب معلم رياضيات على معايير التصحيح، وصُححت كل ورقة مرتين، مرة من قبل الباحث، وأخرى من قبل المعلم الآخر 60 دقيقة، ثم حُسبت نسبة الاتفاق بين التصحيحين حسب معادلة هولستي، وكانت النتائج كما يلي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد الفقرات التي تم الاتفاق عليها بين المحكمين}}{\text{العدد الكلي للفقرات التي تم تحليلها}}$$

وكانت نسبة الاتفاق في التصحيح بالمرتين (0.98)، وهي نسبة ممتازة ومرتفعة إحصائيا (عودة، 2010) .

تكافؤ المجموعات: التفكير المنتج في الرياضيات

للتحقق من تكافؤ المجموعات تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق على اختبار التفكير المنتج في الرياضيات في التطبيق القبلي تبعا لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة) ، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار «ت»، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «ت» تبعا لمتغير المجموعة لدرجات طلبة الصف التاسع الاساسي في محافظة المفرق على اختبار التفكير المنتج في الرياضيات في التطبيق القبلي

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التفكير المنتج في الرياضيات	تجريبية	60	7.68	2.376	1.295	118	.1980
	ضابطة	60	7.10	2.556			

درجة الامتحان: 20

يتبين من الجدول (1) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى المجموعة في درجات طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق على اختبار التفكير المنتج في الرياضيات في التطبيق القبلي، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات.

تصميم الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى قياس فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في التفكير المنتج في الرياضيات. وكانت هذه الدراسة هي دراسة كمية، وانطلاقاً من فرضيات الدراسة فإن تصميم الدراسة الحالية هو التصميم شبه التجريبيّ لمجموعتين (تجريبية وضابطة) كما يأتي

المجموعة	قياس قبلي	معالجة	قياس بعدي1
EG	O1	X	O1
CG	O1	-	O1

حيث تمثل:

(EG) = المجموعة التجريبية (درست باستخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو)

(CG) = المجموعة الضابطة (درست باستخدام الطريقة الاعتيادية) .

(O1) = اختبار التفكير المنتج في الرياضيات.

(X) = المعالجة التجريبية (استخدام استراتيجية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في التفكير المنتج في الرياضيات

(-) = (استخدام الطريقة الاعتيادية) .

متغيرات الدراسة

- **أولا: المتغير المستقل**

طريقة التدريس، ولها مستويان: فاعلية نموذج ابعاد التعلم لمارزانو والطريقة الاعتيادية.

- **ثانيا: المتغيرات التابعة:**

التفكير المنتج في الرياضيات.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة، تم اتباع الإجراءات الآتية:

1. الحصول على الموافقات اللازمة لإجراء الدراسة.
2. تحديد المادة التعليمية وإعدادها في فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في التفكير المنتج في الرياضيات . وفق المادة المقرر تدريسها من كتاب الرياضيات للصف التاسع الأساسي/ الفصل الدراسي الثاني للعام 2018/ 2019م والمتمثلة بوحدة الهندسة الإحداثية.
3. إعداد أدوات الدراسة التي تمثلت في اختبار التفكير المنتج في الرياضيات، تحديد الزمن اللازم للأداء على أدة الدراسة وجمع البيانات استنادا إلى آراء المحكمين كما يلي: اختبار التفكير المنتج (60) دقيقة.
4. تطبيق أداة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (15) طالب بهدف التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها ومدى مناسبة الزمن المقترح من قبل المحكمين، حيث وجد أن الزمن المقترح من خلال هذا التطبيق مناسبا.
5. تطبيق أداة الدراسة قبليا على مجموعتي الدراسة.
6. قام الباحث باطلاع المدرّس الذي درّس الوحدة التعليمية على الدليل الذي أعدّه مسبقاً لهذه الوحدة وفق استراتيجية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في التفكير المنتج في الرياضيات. على تنفيذ الدروس، وتوضيح خطوات العمل بهذه الاستراتيجية، مستخدماً الدليل الذي تمّ إعداده لهذه الوحدة، وتدريس المجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية.
7. الإشراف على سير العمل لتقديم المساعدة والمشورة اللازمة.
8. بعد الانتهاء من إجراء التجربة تم تطبيق اختبار أداة الدراسة
9. تفريغ إجابات الطلبة في جداول خاصة بذلك، ثم تم إدخال البيانات على الحاسوب ومعالجتها إحصائيا باستخدام «الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية» (SPSS) ،
10. استخراج النتائج وتفسيرها ومناقشتها، وتقديم المقترحات والتوصيات بناء على نتائج الدراسة.

النتائج:

◄ **الفرضية الرئيسية:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار التفكير المنتج لدى طلبة الصف التاسع تعزى لاختلاف استراتيجية التدريس (أبعاد التعلم لمارزانو، الاعتيادية) .

للإجابة عن الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق على اختبار التفكير المنتج في الرياضيات في الاختبارين القبلي والبعدي تبعاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة) ، وذلك كما يتضح في الجدول (2):

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق على اختبار التفكير المنتج في الرياضيات في الاختبارين القبلي والبعدي تبعاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)

		القياس القبلي		القياس البعدي	
المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	60	7.68	2.376	13.92	2.094
ضابطة	60	7.10	2,556	10.17	2.218
المجموع	120	7.39	2.646	12.04	2.856

يتضح من الجدول (2) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجات طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق

على اختبار التفكير المنتج في الرياضيات في القياسين القبلي والبعدي وفقا للمجموعة (تجريبية، ضابطة) ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للاختبار البعدي لاختبار التفكير المنتج في الرياضيات وفقا للمجموعة (تجريبية، ضابطة) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وفيما يلي عرض لهذه النتائج كما هو مبين في الجدول (3) :

جدول (3)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لدرجات طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق على اختبار التفكير المنتج في الرياضيات وفقا للمجموعة (تجريبية، ضابطة) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا η^2
القياس القبلي	459.301	1	459.301	599.656	.0000	.8370
المجموعة	318.923	1	318.923	416.380	.0000	.7810
الخطأ	89.615	117	.7660			
الكلي	970.792	119				

يتضح من الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= 0.05) في درجات طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق على اختبار التفكير المنتج في الرياضيات وفقاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة) ، فقد بلغت قيمة (ف) (416.380) بدلالة إحصائية مقدارها (0.000) ، وهي قيمة دالة إحصائياً، مما يعني وجود أثر للمجموعة.

تشير النتائج في الجدول (4) إلى أنّ الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لنموذج أبعاد التعلم لمارزانوا مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة والتي اتفقت مع دراسة رضوان (2017) والأسمر (2016) والشهري (2017) وعلي (2017) والذيب (2017) . وقد يكون السبب وراء تفوق المجموعة التجريبة على المجموعة الضابطة في اختبار التفكير المنتج في الرياضيات،

هو دور طريقة التدريس المطبقة على المجموعة التجريبية في تنمية قدرات الطلبة على التفكير المنتج في الرياضيات وبمستوى عال وصولاً لدرجة الاتقان والعمل على أن يكون بأقل جهد ممكن وبدقة،

كما أتاح نموذج أبعاد التعلم لمارزانو على اكتساب المهارات المناسبة والتي توجه تفكير الطالب وجهده ووقته بشكل أفضل، وقد يكون نموذج أبعاد التعلم لمارزانو أتاح للطلبة وحسب نتائج الاختبار توسيع إدراك الطالب وتنمية تفكيره وربط الرياضيات بواقع الطالب والمشكلات التي قد يواجهها الطالب

كما يتضح من الجدول (3) أن حجم أثر المجموعة كان كبيراً (عودة، 2010) ؛ فقد فَسرت قيمة مربع أيتا (η^2) ما نسبته (78.1%) من التباين المُفسر (المتنبأ به) في المتغير التابع وهو اختبار التفكير المنتج في الرياضيات يعود إلى نموذج أبعاد التعلم لمارزانو.

ولتحديد لصالح من تعزى الفروق، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها وفقا للمجموعة، وذلك كما هو مبين في الجدول (4) .

جدول (4)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها لاختبار التفكير المنتج في الرياضيات تبعاً للمجموعة (تجريبية، ضابطة)

المجموعة	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	13.683	.1130
ضابطة	10.400	.1130

إن طريقة التدريس ساهمت بشكل كبير في تنمية التفكير المنتج للطالب بحيث أعطت دورا كبيرا للطالب بأن يكون مشاركا فاعلا في المواقف التعليمية متحملاً المسؤولية وساهمت بشكل كبير في تنمية المرونة لدى الطالب بل أصبح الطالب قادراً على طرح الأسئلة وعرض الأفكار ومناقشتها.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها توصي الدراسة بالاتي:

- أولاً: إعداد أدلة للمعلم لتدريس موضوعات الرياضيات وفق نموذج أبعاد التعلم لمارزانوا، وحثهم على تبنيه لما ظهر من أثر إيجابي لاستخدامه.
- ثانيًا: تشجيع معلّمي الرياضيات على تبني التفكير المنتج وتنميه في الرياضيات.
- ثالثًا: تدريب المعلّمين والمشرفين على نموذج أبعاد التعلم لمارزانوا مع تشجيعهم على إعداد نماذج تطبيقيّة تساعد في تنمية التفكير بشكل عام والتفكير المنتج بشكل خاص.

المصادر والمراجع العربية:

- الأسمر، الاء. (2016) . مهارات التفكير المنتج المتضمنة في محتوى مناهج الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الاسلامية غزة، فلسطين.
- أبو جادو، صالح. (2007) . تعليم التفكير نظرية وتطبيق. عمان، الاردن، دار المسيرة للتوزيع والنشر.

- ابو مزيد، مبارك. (2012). اثر استخدام النمذجة الرياضية في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى طلاب الصف السادس الاساسي بمحافظة غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الازهر، غزة، فلسطين.
- آثر كوستا، وبيتا كاليك (2000\2002) ، استكشاف وتقصى عادات العقل. ترجمة مدارس الظهران، الرياض، دار الكتاب التربوى للنشر والتوزيع.
- جودة، سامية. (2016) . فاعلية برنامج قائم على صفات الويب في ضوء نموذج ابعاد التعلم في تنمية بعض مهارات التفكير الابتكاري لدى طالبات قسم الرياضيات في جامعة تبوك. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 37 (3) ، 229 – 269.
- الحسني، غازي، علي، انعام. (2013) . أثر أنموذج أبعاد التعلم لمارزانو في التفكير الرياضياتي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات. جامعة تكريت للعلوم الانسانية، 20 (7) ، 384 – 415.
- الحيلة، محمد (2014) . مهارات التدريس الصفي. عمان، الاردن: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
- دروزة، افنان (2015) . النظرية في التدريس وترجمتها عمليا. فلسطين، دار الفاروق للنشر والتوزيع.
- الديب، ماجد حمد. (2017) . اثر استخدام انموذج ابعاد التعلم لمارزانو في تدريس الهندسة الفراغية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف العاشر الاساسي بمحافظة غزة واتجاهاتهم نحوها. مجلة جامعة بابل، 25 (2) ، 2495 – 2524.
- الرحيلي، مريم (2007) . أثر استخدام نموذج مارزانو لابعاد التعلم في تدريس العلوم في التحصيل وتنمية الذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف الثاني متوسط بالمدينة المنورة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة ام القرى، السعودية.
- رضوان، يوسف. (2017) . فاعلية برنامج قائم على ابعاد التعلم عند مارزانو لتنمية مهارات التفكير المنتج في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف التاسع الاساسي. (رساله ماجستير غير منشوره)، الجامعه الاسلامية، غزة، فلسطين.
- الرفاعي، احمد. (2015) . اثر استخدام نموذجي فراير ومارزانو في تنمية مفردات الجبر والتحصيل والاتجاه لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. مجلة الدراسات العربية في التعليم، 36 (5510) 1 – 51.
- الشهري، ظافر. (2017) . مهارات التفكير المنتج الرياضي السائدة بالمرحلة المتوسطة ومستوى اكتسابها لدى طلاب الصف الأول المتوسط، الجامعة الاسلامية للدرسات التربوية والنفسية، 26 (2) ، 110 – 129.
- شاهين، عبدالحميد. (2010) . استراتيجيات التدريس المتقدمه واستراتيجيات التعلم وانماط التعلم. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الاسكندرية، مصر.
- شقورة، ضياء. (2014) . السلوك الايجابي وعلاقته بالتفكير المنتج لدى طلبة الثانوية العامه في محافظة خان يونس. (رساله ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الصافي، عبدالحكيم، وقارة، سليم. (2010) . تضمن برنامج الكوارت لتعليم التفكير في المناهج المدرسية. عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عبد السميع، عزة، ولاشين، سمر. (2012) . نموذج أوريجامي في تنمية التفكير المنتج والأداء الأكاديمي في تنمية الرياضيات لدى التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية في المرحلة الإعدادية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، 15 (81) ، 15 – 47.
- عبد الفتاح، ابتسام. (2008) . اثر استرلتيجيه (فكر – زاوج – شارك) في تدريس الرياضيات على تنمية التواصل والابداع الرياضي للمرحلة الابتدائية. (رسالة ماجستير غير منشوره)، جامعة الزقازيق، مصر.
- عثمان، ممدوح، والجندي، محمد. (2008) . تطوير مقررات الكمبيوتر بالمدرسة الثانوية التجارية الفنية المتقدمة في ضوء المعايير العالمية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. مجلة دراسات تربوية واجتماعية 11 (2) ، 34 – 85.
- عقيل، ابراهيم، (2012) . أثر أبعاد التعلم عند مارزانو على تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي ودافعيتهم نحو تعلم الرياضيات، مجلة جامعة الازهر، 14 (2) ، 121 – 150.
- علي، ميرفت. (2017) . فاعلية استخدام نموذج لابعاد التعلم في تنمية التحصيل وبعض عادات العقل في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف السادس. مجلة التعليم، 31 (124) ، 235 – 279.
- القيسي، تيسير. (2014) . استخدام نموذج مارزانوا للتعلم في التفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب المرحلة الاساسية في محافظة الطفيلة. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 3 (12) ، 233 – 253.
- المصيلحي، نبيل، عبدالله، نبيل. (2012) . فاعلية نموذج مارزانو لابعاد التعلم في التفكير الرياضي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس بالسعودية، 31 (3) ، 196 – 231.
- المغربي، نبيل. (2013) . مستوى توظيف طلبة الصف السابع الاساسي لعمليات التفكير وفق نموذج مارزانو وعلاقته بالتحصيل والاتجاهات نحو الرياضيات. مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات التربوية والنفسية، 2 (6) ، 112 – 140.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Al - Asmar , alaa. (2016) . productive thinking skills included in the content mathematics curricula for the high basic stage, and the extent of its acquiring for the tenth grade students. Unpublished Master Thesis, College of Education, Islamic University of Gaza.*
- *Abu Gado , Saleh. (2007) . Teaching thinking theory and application. Amman, Jordan, Al Masirah House for Publishing and Distribution.*
- *Abu Mazyad, Mubarak. (2012) . The effect of using mathematical modeling in developing creative thinking skills among sixth graders of the basic school in Gaza Governorate. Unpublished Master Thesis, Al - Azhar University, Gaza.*
- *Arthur Costa and Beta Calic (2000/ 2002) , Exploring and Detecting Habits of Mind. Translation of Dhahran Schools, Riyadh, Dar Al - Kitab Al - Tarbia for Publishing and Distribution*
- *Judeh, Samia. (2016) . The effectiveness of a program based on web attributes in the light of the learning dimensions model in developing some innovative thinking skills among students of the Mathematics Department at Tabuk University. Journal of Educational and Psychological Sciences, 37 (3) , 229 - 269.*
- *Al - Hassani, Ghazi, Ali, Inaam. (2013) . The Impact of Marzano's Dimensions of Learning Model on Mathematical Thinking among Second Intermediate Students in Mathematics.*

(12) , 233 - 253.

- *Al Meselhi, Nabil, Abdullah, Nabil. (2012) . The effectiveness of Marzano's dimension of learning model in mathematical thinking for fourth - graders. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, Saudi Arabia, 31 (3) , 196 - 231.*
- *Moroccan, Nabil. (2013) . The employment level of the seventh grade students for basic thought processes according to the Marzano model and its relationship to achievement and attitudes towards mathematics. Journal of Al - Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies, 2 (6) , 112 - 140.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Abdulrab, A. and Sridharsingh, Y. (2012) . Impact of Marzano's Dimensions of Learning Model on Students' Science Achievement. Paripex - Indian Journal of Research, 1 (11) , 34 - 35.*
- *Chin.C. (2007) . Teacher Questioning in Science Classrooms: Approaches that Stimulate Productive Thinking. JOURNAL OF RESEARCH IN SCIENCE TEACHING VOL, 44, 6, , 815–843.*
- *Clark, A. (2004) : Much to learn about e - learning" Adults Learning, The National Institute of Adult Continuing Education. England, vol, 10 (2) , 141 - 158*
- *Curtis, S. (2005) . An academic evaluation of the dimensions of learning model as a tool for curriculum integration. unpublished Ph.D. thesis, Tennessee State University. USA*
- *Davidson, N. & Worsham ,T. (1992) . Enhancing Thinking Through Cooperative Learning. Teachers College Press, New York and London.*
- *Furtak, E. & Ruiz , M. (2015) : making students thinking explicit in writing and discussion: an analysis of formative assessment prompts.science education, 92 (5) , 799 - 824.*
- *Hurson, T. (2008) . Think Better. McGraw Hill, United States.*
- *Marzano, R. (1996) . Eight questions about implementing standards - based education, Practical Assessment, Research And Evaluation, 5 (6) , 1 - 12.*
- *Marzano, R. (2000) . Transforming Classroom Grading. U.S., Virginia, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.*
- *Marzano, R J.; Norford, Jennifer S.; Paynter, Diane E.; Pickering, Debra J.; Gaddy, Barbara B. (2001) . A Handbook for Classroom Instruction That Works.*
- *Marzano, R. (2002) .A Comparison of Selected Methods of Scoring Classroom Assessments. Applied Measurement in Education, 15 (3) , 249 - 67.*
- *Marzano, R; Norford, J.; Paynter, D.; Pickering, D.; Gaddy, B. (2001) . A Handbook for Classroom Instruction That Works. Association for Supervion and Curriculum Development, Alexandria, Virginia USA.*
- *Marzano, R. (2007) . The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction. Alexandria, VA: ASCD.*
- *Marzano, R., Frontier, T., & Livingston, D. (2011) . Effective supervision: Supporting the art and science of teaching. Alexandria, VA: ASCD.*
- *Mei, Y. Yan, Z. (2004) . Higher - Order Thinking in Singapore Mathematics Classrooms. Centre for Research in Pedagogy and Practice. National Institute of Education, Singapore.*
- *Moma, L., Kusumah, Y. Sabandra, J. & Afgani, J. (2013) The enhancement of junior high school students mathematical creative thinking abilities through generative. learning mathematical theory and modeling 3 (8) 146 - 156*

Tikrit University for Humanities, 20 (7) , 384 - 415.

- *Al - Hila, Muhammad (2014) . Classroom Teaching Skills. Amman, Jordan: Al Masirah House for Printing, Publishing and Distribution.*
- *Darwaza, Afnan (2015) . Theoretical teaching and practical translation. Palestine, Dar Al - Faruq for Publishing and Distribution.*
- *Al - Deeb, Majed Hamad. (2017) . The effect of using the Marzano learning dimensions model in teaching geometry on the achievement and development of mathematical thinking skills among tenth grade students in Gaza Governorate and their attitudes towards it. Babylon University Journal, 25 (2) , 2495 - 2524.*
- *Al - Rehaili, Maryam (2007) . The effect of using the Marzano model to distance learning in teaching science in achievement and the development of multiple intelligences among second grade middle school students in Medina. Unpublished Master Thesis, Umm Al - Qura University, Saudi Arabia.*
- *Radwan, Youssef. (2017) . The effectiveness of a program based on the dimensions of learning at Marzano to develop productive thinking skills in mathematics among the ninth graders. Unpublished Master Thesis, Islamic University, Gaza.*
- *Al - Rifai, Ahmed. (2015) . The effect of using the Fryer and Marzano models on developing the vocabulary of algebra, achievement, and direction for middle school students. Journal of Arab Studies in Education, 36 (5510) 1 - 51.*
- *Al - Shehri, Zafer. (2017) . Mathematical product thinking skills prevailing in the middle stage and the level of its acquisition among middle school students, Islamic University for Educational and Psychological Studies, 26 (2) , 110 - 129.*
- *Shaheen, Abdul Hamid. (2010) . Advanced teaching strategies, learning strategies and learning styles. Master Thesis, Faculty of Education, Alexandria University, Egypt.*
- *Shaqura, Dia. (2014) . Positive behavior and its relationship to productive thinking among high school students in Khan Yunis. Unpublished Master Thesis, Islamic University, Gaza.*
- *Al - Safi, Abdul Hakim, Qara, Salim. (2010) . The Quart program to teach thinking in school curricula included. Amman, the House of Culture for Publishing and Distribution.*
- *Abdel Samie, Azza, Lashin, Samar. (2012) . Origami Model in the Development of Productive Thinking and Academic Performance in the Development of Mathematics for Students with Hearing Impairment in Preparatory Stage. Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods, 15 (81) , 15 - 47.*
- *Abdel - Fattah, Ibtisam. (2008) . The effect of Stratiglieh (Think - Pair - Shark) in teaching mathematics on developing mathematical communication and creativity for the primary stage. Unpublished Master Thesis, Zagazig University, Egypt.*
- *Othman, Mamdouh, and Al - Jundi, Mohamed. (2008) . Development of computer courses in the advanced technical commercial high school in the light of international standards for information and communications technology. Journal of Educational and Social Studies. 11 (2) , 34 - 85.*
- *Aqil, Ibrahim, (2012) . The effect of Marzano's learning dimensions on the achievement of seventh grade students and their motivation towards learning mathematics, Al - Azhar University Journal, 14 (2) , 121 - 150.*
- *Ali, Mervat. (2017) . The effectiveness of using a model for learning dimensions in developing achievement and some habits of mind in mathematics among sixth graders. Education Journal, 31 (124) , 235 - 279.*
- *Al - Qaisi, Tayseer. (2014) . Using the Marzano Model for Learning in Mathematical Thinking and Attitude towards Mathematics among Basic Stage Students in Tafila Governorate. International Specialist Educational Journal, 3*

العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والاتجاهات نحو المدرسة لدى عينة من طلبة المدارس الأساسية في لواء الرمثا في الأردن

The Relation Between Academic Motivation and the Attitudes Towards School Among a Sample of Primary School Students at Al - Ramtha Area in Jordan

طارق محمد جيت
طالب دكتوراه/ جامعة اليرموك/ الأردن

عبد الكريم محمد جرادات
أستاذ دكتور/ جامعة اليرموك/ الأردن

Tariq Mohammad Jeet
PhD. Student/ Yarmouk University/ Jordan
tariqjet@gmail.com

Abdul - Kareem Mohammed Jaradat
Professor/ Yarmouk University/ Jordan
a.m.jaradat@yu.edu.jo

تاريخ الاستلام: 28/ 8/ 2019م، **تاريخ القبول:** 25/ 2/ 2020م.

Received: 28/ 8/ 2019, **Accepted:** 25/ 2/ 2020.

DOI: 10.33977/1182-011-031-008

E-ISSN: 2307-4655

P-ISSN: 2307-4647

https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى استكشاف العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والاتجاهات نحو المدرسة لدى طلبة المدارس الأساسية في لواء الرمثا في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (295) مشاركاً (140 طالباً، و155 طالبة) في الصفوف من السابع إلى العاشر، اختيروا عشوائياً من مدرستين إحداهما للذكور والأخرى للإناث. ولتحقيق هدف الدراسة، تم بناء مقياس للاتجاهات نحو المدرسة، كما استُخدم مقياس آخر لقياس دافعية الطلبة الأكاديمية (الداخلية والخارجية). وأشارت النتائج إلى أن الدافعية الداخلية ارتبطت بشكل دالٍ باتجاهات الطلبة نحو المدرسة، وكان أعلى ارتباط بالاتجاهات نحو الموضوعات والأنشطة (ر=0.54) ، تبعه الاتجاهات نحو المعلمين (ر=0.41) ، والاتجاهات نحو الزملاء (ر=0.37) ، والاتجاهات نحو البيئة المدرسية (ر=0.24). كما ارتبطت الدافعية الخارجية بشكل دالٍ باتجاهات الطلبة نحو المدرسة، وكان أعلى ارتباط بالاتجاهات نحو الزملاء (ر=0.33) ، تبعه الاتجاهات نحو الموضوعات والأنشطة (ر=0.25) ، والاتجاهات نحو البيئة المدرسية (ر=0.22) ، والاتجاهات نحو المعلمين (ر=0.21). كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من اتجاهات الطلبة نحو المدرسة، والدافعية الأكاديمية تعزى لأثر الجنس والمستوى الصفي. وقد قُدّمت توصيات للمرشدين والمعلمين والآباء وكذلك اقتراحات للبحث المستقبلي.

الكلمات المفتاحية: الدافعية الأكاديمية، الدافعية الداخلية، الدافعية الخارجية، الاتجاهات نحو المدرسة.

Abstract:

The present study aimed at exploring the relation between academic motivation and attitudes towards school for primary school students at al - Ramtha area in Jordan. The study sample consisted of 295 students (140 males and 155 females) at the 7th - 10th grades. They were selected randomly from two schools, one for male students and the other for female students. To achieve the study goals, a scale for measuring attitudes towards school was applied, and an academic motivation (intrinsic & extrinsic) scale was used. Results showed that intrinsic motivation significantly correlated with attitudes towards school, mostly attitudes towards subjects and activities (r = 0.54) , followed by attitudes towards teachers (r = 0.41) , attitudes towards classmates (r = 0.37) , and attitudes towards school environment (r = 0.24) . Moreover, it was found that extrinsic motivation significantly correlated with attitudes towards school, mostly attitudes towards classmates (r = 0.33) , followed by attitudes towards subjects and activities (r = 0.25) , attitudes towards school environment (r = 0.22) , and attitudes towards teachers (r = 0.21) . Moreover, the study showed no significant differences in both attitudes towards school and academic motivation attributed to gender and class level. Recommendations for counselors, teachers and parents were presented as well as suggestions for further research.

***Keywords**: Academic Motivation, Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, Attitudes Towards School.*

المقدمة:

يُشكل التعليم عصب الحياة في جميع المجتمعات، ويعد بداية التقدم الحقيقي للبلدان، بل هو المعيار لرقيها ونهضتها وازدهارها. وعلى الرغم من أن الدول تبذل الأموال الطائلة من أجل النهوض بالتعليم ورفع مستواه، إلا أن كثيرًا من هذه الجهود تصطدم بضعف الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة، إضافة إلى طبيعة أفكارهم ومواقفهم ومعتقداتهم واتجاهاتهم نحو المدرسة، مما ينعكس سلبًا على تعلمهم وأدائهم وتحصيلهم الأكاديمي؛ لذا اهتمت الدراسات التربوية والأبحاث الأكاديمية والمؤتمرات العلمية بالدافعية الأكاديمية والاتجاهات نحو المدرسة، وكشفت عن الدور المهم لكل منهما في التحصيل والأداء الأكاديمي.

وتشكل الدافعية للتعلم موضوع اهتمام العاملين في المجال التربوي باعتبارها حالة داخلية تثير سلوك الفرد وتعمل على توجيهه نحو هدف معين، وتؤدي دورًا كبيرًا في التعلم، فهي تزيد من الجهود والطاقة المبذولة لتحقيق الأهداف المنشودة، وتحدد فيما إذا كان الطالب سيتابع مهمة معينة بحماس وشوق، ويثابر على القيام بسلوك معين حتى يتم إنجازه، أم أنه سيقوم بالعمل بنوع من الفتور واللامبالاة، كما أنها تحدد النواتج المعززة للتعلم، وتعود الطلبة على الأداء الأفضل، فالطلبة المدفوعون للتعلم أفضل تحصيلاً من أقرانهم الآخرين، إضافة إلى أن الدافعية تنمي عملية معالجة المعلومات لدى الطلبة، فهي تؤثر في كيفية ومقدار معالجة الطالب للمعلومات (العتوم وعلاونة والجراح وأبو غزال، 2011) .

ويستخدم مفهوم الدافعية للإشارة إلى ما يحض الفرد على القيام بسلوك ما، وتوجيهه نحو وجهة معينة، وتعرف الدافعية بأنها رغبة داخلية للفرد تدفعه إلى الأداء أو التصرف (Sing, 2001) . كما أنها العملية التي تفسر قوة الفرد واتجاهه وإصراره على بذل الجهد من أجل تحقيق هدف ما (Cain, 2008) .

وميز فانستينكيستي ولينز وديسي (Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006) بين نوعين من الدافعية تبعًا لاختلاف الأهداف أو لالأسباب التي تؤدي إلى الفعل، هما: الدافعية الداخلية (Intrinsic Motivation) التي تشير إلى القيام بشيء ما نتيجة عوامل تتعلق بالفرد ففسه، أو بالمهمة التي يقوم بأدائها، والدافعية الخارجية (Extrinsic Motivation) التي تشير إلى القيام بشيء ما نتيجة عوامل خارج الفرد، أو غير متعلقة بالمهمة التي يقوم بأدائها، وبالتالي فإن كيفية الأداء قد تكون مختلفة عندما يكون الفرد مدفوعاً داخليًا أو خارجيًا.

وتعد الدافعية الأكاديمية من العوامل الرئيسة لقدرة الطالب على الإنجاز والتحصيل كونها على علاقة بالطالب، فهي تقوم بتوجيه انتباهه إلى بعض النشاطات التي تؤثر في سلوكه وتحثه

على العمل والمثابرة بشكل فعال، فاستثارة دافعية الطالب تجعله يمارس نشاطات معرفية خارج نطاق العمل المدرسي، وفي حياته المستقبلية (الحيلة، 2000) .

ويعرف جوتفيلد وموريس وكوك (Gottfried, Gottfried, Morris, & Cook, 2008) الدافعية الأكاديمية بأنها رغبة الفرد في الحصول على متعة التعليم المدرسي الذي يتميز بالإتقان، والتوجه، والإصرار، والمثابرة، وحب الاستطلاع، وتعلم التحدي، ومواجهة المهمات الصعبة والمبتكرة. ويرى هارتر (Harter)، المشار إليه في ليبر وكوربوس وايفنجار (Lepper, Corpus, & Iyengar, 2005) ، أن الدافعية الأكاديمية تنقسم إلى قسمين، هما: الدافعية الأكاديمية الداخلية التي يكون مصدرها الطالب نفسه، إذ يقدم على التعلم مدفوعًا برغبة داخلية، وتتضمن كلا من: التحدي، وحب الاستطلاع، والإنجاز الفردي (التمكن المستقل) . والدافعية الأكاديمية الخارجية التي يكون مصدرها خارجيًا، كالمعلم والإدارة المدرسية، والأسرة، والأقران، وتتضمن كلا من: العمل السهل، وإرضاء المعلم، والاعتماد على المعلم.

وأشار أيكلز وويجفيلد (Eccles & Wigfield, 2002) إلى أن الفرد عندما يكون مدفوعاً داخلياً، فإنه يتحرك نحو أداء المهمة والاستمتاع بها، ويتضح ذلك في التحدي والتفوق وحب الاستطلاع لديه، فالطلبة الذين يمتلكون مثل هذا الدافع يتميزون بتدفق المعرفة، ومتعة الإثارة، كما يتميزون بمستوى مرتفع من حل الألغاز وكتابة القصص والقيام بأنشطة تعليمية تتطلب القدرة على الاستدلال. أما الفرد المدفوع خارجياً، فإنه يتحرك نحو أداء المهمة للحصول على التعزيز الخارجي والثواب، والمكافآت والتقييم من الآخرين.

يمكن تعريف الاتجاهات على أنها المشاعر الإيجابية أو السلبية تجاه أشخاص أو أشياء أو أحداث أخرى. ويرى روبنز (Robbins, 2003) أن مفهوم الاتجاه يتضمن ثلاثة أبعاد رئيسة: البُعد المعرفي، والبُعد العاطفي، والبُعد السلوكي، حيث يتمثل البعد المعرفي بالمعرفة حول موقف معين، كمعرفة أعضاء الإدارة المدرسية، والمعلمين، والزملاء، والبيئة المدرسية. ويتمثل البُعد العاطفي في المشاعر الإيجابية أو السلبية تجاه الموقف وعناصره، كتكوين الطالب مشاعر إيجابية نحو مدرسته وزملائه ومعلميه، أو مشاعر سلبية تجاه بعض الموضوعات والأنشطة المدرسية. بينما يتمثل البعد السلوكي في التصرف والسلوكيات المرتبطة بالموقف.

وأضاف ستيرن (Stern, 2012) أن السلوك تجاه المدرسة يكون سلبيًا أو ايجابيًا، فمن السلوكيات السلبية الغياب المتكرر، والعنف المدرسي، والتسرب المدرسي، وغيرها. ومن السلوكيات الإيجابية المحافظة على الأثاث والأجهزة والمرافق العامة للمدرسة، والبقاء في المدرسة بعد انتهاء الدوام ونحوها. وفي هذا السياق، يمكن تعريف الاتجاهات نحو المدرسة بأنها المشاعر والسلوكيات الإيجابية أو السلبية تجاه المدرسة. وبناءً عليه، يمكن افتراض أن الاتجاهات نحو المدرسة ترتبط أيضًا بالاتجاهات نحو التعلم، ونحو الإدارة المدرسية والمعلمين والأقران.

وهناك العديد من العوامل التي تؤثر في تشكيل الاتجاهات نحو المدرسية، ولعل من أبرزها الخلفية الأسرية، إذ إن اتجاهات أفراد الأسرة نحو المدرسة هي المفتاح في تشكيل اتجاهات الطلبة وسلوكياتهم نحو المدرسة (Bankston & Zhou, 2004) ، وتُعد طبيعة العلاقة بين الطالب والمعلم، وأسلوب التواصل فيما بينهما عاملًا آخر يؤثر في الاتجاهات نحو المدرسة (Yoon, 2002) . كما أن النمط الإداري السائد، والسلوكيات المختلفة لمديري المدارس تؤدي دورًا بارزًا في تشكيل الاتجاهات المدرسية، فضلًا عن الدور المهم الذي يلعبه المجتمع، والعوامل الاجتماعية والديموغرافية الأخرى في اتجاهات الطلبة نحو المدرسة (Özdemir, 2017) .

وأشارت العديد من الدراسات إلى أن الاتجاهات نحو المدرسة تتنبأ بالتحصيل الأكاديمي (Alıcı, 2013; Dagnew, 2017) ، وتأسيسًا عليه، يمكن القول بأن الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة قد تسهم في تطوير الطلبة. ومقابل ذلك، فإن المواقف والاتجاهات السلبية نحو المدرسة قد تؤدي إلى انخفاض مستويات الانغماس المدرسي، إذ إن الطلبة الذين يمتلكون اتجاهات سلبية نحو المدارس يظهرون مستويات عالية من التسرب، ومستويات منخفضة من التحصيل الأكاديمي (Adıgüzel & Karataş, 2013) .

مشكلة الدراسة وأسئلتها

من خلال عمل الباحثين في مجالي التدريس المدرسي والجامعي، لاحظا أن نمط الدراسة يختلف من طالب لآخر، ومن مادة دراسية لأخرى، ومن مرحلة تعليمية لأخرى؛ إذ إن الطلبة قد يتعرضون لحالات من القلق والإحباط في قدراتهم الدراسية، مما يؤدي في بعض الحالات إلى انخفاض مستوى التحصيل وتدني مستوى الدافعية، وتكوين اتجاهات سلبية نحو الدراسة والمدرسة والمعلمين؛ وبالتالي إلى الإهمال وعزوف الطلبة عن الدراسة. ومن هنا، تأتي الدراسة الحالية لتقصي طبيعة العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والاتجاهات نحو المدرسة لدى طلبة المدارس الأساسية. **وبالتحديد حاولت هذه الدراسة تحقيق أهدافها من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:**

- هل توجد فروق دالة إحصائياً ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المدارس الأساسية تعزى إلى الجنس، والمستوى الصفي؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الاتجاهات نحو المدرسة لدى طلبة المدارس الأساسية تعزى إلى الجنس، والمستوى الصفي؟
- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً ($\alpha \leq 0.05$) بين الدافعية الأكاديمية والاتجاهات نحو المدرسة لدى طلبة المدارس الأساسية؟

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهمية خاصة كونها تناولت مفهومين مهمين في عملية التعلم وصحة الفرد النفسية وتكيفه مع البيئة المدرسية، هما: الدافعية الأكاديمية، والاتجاهات نحو المدرسة. وتتمثل أهمية الدراسة النظرية في استكشاف العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والاتجاهات نحو المدرسة لدى طلبة المدارس الأساسية، وبالتالي يؤمل منها أن تسهم في فهم الباحثين لكل من المتغيرين والذي سينعكس إيجابياً في فهم العوامل المؤثرة في تعلم الطلبة ومعوقاتها على حدٍ سواء، إضافة إلى إثراء الأدب النظري والبحثي

في هذا المجال.

أما بالنسبة للأهمية العملية، فيؤمل منها أن تسهم في لفت نظر المعلمين وأولياء أمور الطلبة لأهمية الدافعية الأكاديمية ومواقف الطلبة واتجاهاتهم نحو المدرسة، والعلاقة فيما بينهما، من أجل دعم الطلبة ومساعدتهم على التكيف مع البيئة المدرسية، وتعريف المرشد بطبيعة العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والاتجاهات نحو المدرسة، وذلك لتحديد الحاجات الإرشادية لكل منهم، والتي وفقاً لها سيتم تطوير البرامج الإرشادية المناسبة، إضافة إلى إفادة الباحثين والمرشدين من مقياس الاتجاهات نحو المدرسة الذي قام الباحثان ببنائه وتقنينه، من أجل إجراء دراسات أخرى ذات صلة، فضلًا عن قياس مستوى الاتجاهات نحو المدرسة من أجل إعداد البرامج الإرشادية المناسبة.

التعريفات الاصطلاحية والاجرائية:

الدافعية الأكاديمية: تشير إلى رغبة الفرد في الحصول على متعة التعليم المدرسي الذي يتميز بالإتقان، والتوجه، والإصرار، والمثابرة، وحب الاستطلاع، وتعلم التحدي، ومواجهة المهمات الصعبة والمبتكرة (Gottfried, Gottfried, Morris, & Cook, 2008) .

وتعرف الدافعية الأكاديمية إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها رغبة الطالب في الحصول على متعة التعليم المدرسي، وتتحدد في كل من الدافعية الداخلية التي تشمل التحدي، وحب الاستطلاع، والإنجاز الفردي (التمكن المستقل) ، والدافعية الخارجية التي تشمل العمل السهل، وإرضاء المعلم، والاعتماد على المعلم. ويُقاس كل من مستوى الدافعية الداخلية والخارجية للمستجيب بالدرجة التي يحصل عليها على كل من مقياسي الدافعية (الداخلية والخارجية) .

الاتجاهات نحو المدرسة: تشير إلى مجموعة المشاعر والمواقف الإيجابية أو السلبية تجاه المدرسة بجميع عناصرها (McCoach & Siegle, 2003) .

وتعرف الاتجاهات نحو المدرسة إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها مجموعة العوامل والمتغيرات المرتبطة بالمدرسة، إضافة إلى المشاعر والمواقف الإيجابية أو السلبية التي يكونها الطالب تجاه المدرسة، والتي تتضمن الاتجاهات نحو المعلمين والبيئة المدرسية، والموضوعات والأنشطة المدرسية، والزملاء. وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الاتجاهات نحو المدرسة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت عينة الدراسة الحالية على طلبة في الصفوف من السابع إلى العاشر، وقد اختيروا من مدرستين في لواء الرمثا، وهذا يحد من تعميم النتائج. إضافة إلى ذلك، جمعت البيانات باستخدام أسلوب التقرير الذاتي، ولم تستخدم أي أدوات أخرى.

الدراسات السابقة:

هناك كثير من الدراسات التي تناولت موضوع الدافعية الأكاديمية، فقد أجرى سيفل وستنشيز مينجول وبوليدو وبراكسيدز وسانشيز أوليفا (Sevil, Sa´nchez - Miguel, Pulido, Pra´xedes, & Sa´nchez - Oliva, 2018) دراسة سعت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الدافعية الذاتية وكل من الدافع للنشاط البدني ومستويات النشاط البدني المعتاد لدى المراهقين وطلبة الجامعات في إسبانيا. تكونت العينة من (2699) طالبًا وطالبة (1833 طالبا ثانويا، 866 جامعيا) ، طبق عليهم مقياس الدافعية الذاتية، واستبانة تتعلق بالنشاط البدني ومستوياته. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الدافعية بين الدافع للنشاط البدني ومستوياته، حيث كانت درجة الارتباط أعلى لدى طلبة المدارس الثانوية مقارنة بالطلبة الجامعيين.

وقام الشلالفة والعتوم والجراح (2018) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى المشاركة الأسرية، والقدرة التنبؤية لها بالدافعية الأكاديمية لدى الطلبة في ضوء متغيري الجنس والصف. تكونت العينة من (929) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في الرصيفة بالأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياسين: المشاركة الأسرية والدافعية الأكاديمية. وأشارت النتائج إلى أنه بعد المشاركة المعتمدة على المدرسة كان بالمستوى المتوسط، بينما كان بعد المشاركة المعتمدة على البيت والمقياس ككل بالمستوى المنخفض. وخلصت الدراسة إلى وجود قدرة تنبؤية للمشاركة المعتمدة على البيت في الدافعية الأكاديمية، ولا توجد قدرة تنبؤية للمشاركة المعتمدة على المدرسة في الدافعية الأكاديمية.

وهدفت دراسة شوكلا وتومباري وتولاند ودانر (Shukla, Tombari, Toland, & Danner, 2015) إلى الكشف عن العلاقة بين المشاركة الأسرية والدافعية الأكاديمية، والمثابرة نحو مادة الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع، وتكونت العينة من (1534) طالباً وطالبة من جنوب شرق أمريكا. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين المشاركة الأسرية للطلبة في المنزل والدافعية الأكاديمية والمثابرة نحو الرياضيات.

وقام عبود وجرادات (2014) بدراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية التدريب على مهارات الدراسة وتقليل الحساسية المنتظم في خفض قلق الاختبار وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية. وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبًا وطالبة من طلبة الصف العاشر في محافظة عجلون في الأردن، حيث تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وبينت الدراسة وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في خفض قلق الاختبار وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لصالح المجموعة التدريبية، مما يدل على فاعلية التدريب على مهارات الدراسة وتقليل الحساسية المنتظم في خفض قلق الاختبار وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة بشكل عام.

وسعت دراسة العلوان والعطيات (2010) إلى تقصي العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (111) طالباً وطالبةً. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية المكوّن من ثلاثة أبعاد رئيسة: تفضيل التحدي، وحب الاستطلاع، والرغبة في الإتقان باستقلالية. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي للطلبة، ووجود فروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة متدنّي التحصيل في الدافعية

الداخلية الأكاديمية لصالح الطلبة ذوي الدافعية الداخلية، في حين لم تظهر النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية. كذلك أشارت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ بتحصيل الطلبة من خلال معرفتنا بدافعيتهم الداخلية.

ققام ليبر وكوربوس وايفنجار (Lepper, Corpus, & Iven-gar, 2005) بدراسة بحثت في العلاقة بين توجهات الدافعية الداخلية والخارجية والتحصيل الدراسي. وتكونت العينة من (797) طالباً وطالبة، تتراوح أعمارهم بين (8 – 14) عامًا، طبق عليهم مقياس التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية. وبينت النتائج وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التوجهات الدافعية الداخلية والتحصيل، وعلاقات ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين التوجهات الدافعية الخارجية والتحصيل. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية تعزى لمتغيري الجنس، والمستوى الدراسي.

أما بالنسبة للدراسات المتعلقة بالاتجاهات نحو المدرسة، فقد أجرى يلدز وكيزلتاس (Yıldız & Kızıltaş, 2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين اتجاهات طلبة الصفوف الخامس – الثامن نحو المدرسة ونحو القراءة، في ضوء متغيرات اللغة الأم، والجنس، ومستوى الصف. تكونت العينة من (513) طالباً وطالبة في مجموعة من المدارس في تركيا، طبق عليهم مقياسان، أحدهما للاتجاهات نحو المدرسة، والآخر للاتجاهات نحو القراءة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية ومتوسطة وذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة نحو المدرسة ونحو القراءة. وأظهرت النتائج أن اتجاهات الطالبات نحو المدرسة أكثر إيجابية من اتجاهات الطلاب، كما أن اتجاهات طلبة الصف الخامس نحو المدرسة أكثر إيجابية من اتجاهات الطلبة الآخرين، في حين لم تظهر اختلافات تعزى لمتغير لغة الأم.

وهدفت دراسة أوزمير (Özdemir, 2017) إلى تقصي العلاقات بين قيادة العدالة الاجتماعية، والمواقف تجاه المدرسة، والانغماس المدرسي لدى الطلبة. وتكونت عينة الدراسة من (530) طالبًا وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في تركيا، طبق عليهم مقاييس قيادة العدالة الاجتماعية، والمواقف تجاه المدرسة، والانغماس المدرسي. وأشارت النتائج إلى أن مستوى كل من ممارسة مديري المدارس لقيادة العدالة الاجتماعية، ومواقف الطلبة تجاه المدرسة، والانغماس المدرسي لديهم كان متوسطًا. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة معتدلة المتغيرات الثلاث؛ إذ إن قيادة العدالة الاجتماعية مؤشر جيد على مواقف الطلبة تجاه المدرسة، وانغماسهم المدرسي. كما أن المواقف تجاه المدرسة تعمل كمتغير وسطي جزئي بين قيادة العدالة الاجتماعية، والانغماس المدرسي.

وقام داجنيو (Dagnew, 2017) بدراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين مواقف الطلبة تجاه المدرسة، وقيم التعليم، ودافعية الإنجاز، والتحصيل الأكاديمي. وتكونت العينة من (362) طالبًا وطالبة من طلبة الصف التاسع في إثيوبيا، طبق عليهم ثلاث أدوات تتعلق بمواقف الطلبة تجاه المدرسة، وقيم التعليم، ودافعية الإنجاز. وأشارت النتائج إلى أن الطلبة يمتلكون مواقف إيجابية تجاه التعليم المدرسي والقيم والإنجاز. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين موقف الطلبة تجاه المدرسة وقيم التعليم ودافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي، كما أن هذه المواقف تتنبأ بشكل كبير في التحصيل الأكاديمي.

وسعت دراسة أنيو باهاجو (Anyio Bahago, 2015) إلى تقصي أثر تناول الكحول، وضغط الأقران، في مواقف الطلبة تجاه المدرسة. وتكونت العينة من (200) طالب وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في نيجيريا. وتمثلت أدوات الدراسة في مؤشر روتجرز لتناول الكحول، مقياس ضغط الأقران، والمواقف تجاه المدرسة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تناول الكحول ومواقف الطلبة تجاه المدرسة، وعدم وجود علاقة بين ضغط الأقران ومواقف الطلبة تجاه المدرسة.

يلاحظ من خلال عرض نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بالدافعية الأكاديمية أنها بحثت في العلاقة بين الدافعية الأكاديمية وكل من: التحصيل الأكاديمي (العلوان والعطيات، 2010؛ Lepper, Corpus, & Ivengar, 2005) ، والمشاركة الأسرية (الشلالفة والعتوم والجراح، 2018؛ Shukla, Tombari, Toland, & Danner, 2015) ، والنشاط البدني ومستوياته (Sevil, Sa´nchez - Miguel, Pulido, Pra´xedes, & Sa´nchez - Oliva, 2018) .

أما الدراسات المتعلقة بالاتجاهات نحو المدرسة، فقد بحثت في العلاقة بين الاتجاهات نحو المدرسة وكل من: القراءة (Yıldız & Kızıltaş, 2018) ، وقيم التعليم ودافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي (Dagnew, 2017) ، وقيادة العدالة الاجتماعية والانغماس المدرسي (Özdemir, 2017) ، وتناول الكحول والأقران (Anyio Bahago, 2015) .

كما يلاحظ غياب الدراسات التي تناولت العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والاتجاهات نحو المدرسة. ومن هنا تأتي، الدراسة الحالية لتتميز عن سابقاتها في هدفها الذي يتمثل في الكشف عن طبيعة العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والاتجاهات نحو المدرسة، وكذلك تتميز في مجتمعها وعينتها من طلبة المدارس الأساسية في الأردن.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدم المنهج الوصفي الارتباطي للتعرف إلى طبيعة العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والاتجاهات نحو المدرسة لدى طلبة المدارس الأساسية؛ وذلك لمناسبة هذا المنهج لطبيعة الدراسة وأهدافها، والكشف عن الحقائق المرتبطة بمتغيراتها بطريقة موضوعية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلبة الصفوف من السابع إلى العاشر في مدرستين حكوميتين في لواء الرمثا، إحدى هاتين المدرستين للذكور والأخرى للإناث، والبالغ عددهم (1290) طالبًا وطالبة (821 طالب، و469 طالبة) ، وذلك حسب إحصائيات إدارة التربية والتعليم للواء الرمثا للعام الدراسي 2019/ 2020. وتكونت عينة الدراسة من (295) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية. ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد العينة

حسب متغيري الجنس والمستوى الصفي.

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية لأفراد العينة في ضوء متغيري الجنس والمستوى الصفي

الجنس/ المستوى الصفي	ذكور	إناث	المجموع
السابع	32 45.1%	39 54.9%	71 100%
الثامن	36 49.3%	37 50.7%	73 100%
التاسع	34 45.9%	40 54.1%	74 100%
العاشر	38 49.4%	39 50.6%	77 100%
المجموع	140 47.5%	155 52.5%	295 100%

أداتا الدراسة

1. **مقياس الدافعية الأكاديمية:**

لقياس الدافعية الأكاديمية، استُخدم مقياسا الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية اللذان طوّرهما ليبر وكوربوس وآينجار (Lepper, Corpus, & Iyengar, 2005) . ويتكون مقياس الدافعية الداخلية من (17) فقرة، في حين يتكون مقياس الدافعية الخارجية من (16) فقرة. وتكون الاستجابة لهذه الفقرات على مقياس من نمط ليكرت خماسي التدريج، بحيث يمثل الرقم (1) تنطبق بدرجة منخفضة جداً، والرقم (5) تنطبق بدرجة عالية جداً. وقد قام الباحثان بترجمة المقياس ومن ثم إجراء صدق محتوى له بعرضه على خمسة من أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس الإرشادي والتربوي في جامعة اليرموك. وقد أجرى الباحثان بعض التعديلات على الترجمة في ضوء ملاحظات المحكمين.

وقد تم التحقق من صدق البناء لفقرات كل من المقياسين عن طريق تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (50) طالباً وطالبة، ومن ثم حساب معامل الارتباط المصحح لكل فقرة. وقد تراوحت معاملات الارتباط لمقياس الدافعية الداخلية من (0.32) إلى (0.46) ، ولمقياس الدافعية الخارجية من (0.44) إلى (0.50) .

وفيما يخص ثبات المقياس، تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) للمقياسين على درجات أفراد العينة الاستطلاعية. وقد كانت قيمة معامل الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية الداخلية (0.80) ، ولمقياس الدافعية الخارجية (0.84) ، وللمقياسين معاً (0.87) . وكعينة من فقرات مقياس الدافعية الداخلية: "أطرح أسئلة متعددة لأتعلم أشياء جديدة"، "أبذل قصارى جهدي كي أتعلم وأتفوق في المدرسة"، "أفضل معرفة كيفية أداء المهمات والأنشطة المدرسية بمفردي"؛ وكعينة من فقرات مقياس الدافعية الخارجية: "أقوم بالأعمال المدرسية لأنني مجبر عليها"، "أطرح الأسئلة من أجل جذب انتباه المعلم"، "أحب أن يساعدني المعلم في أداء المهمات المدرسية".

2. **مقياس الاتجاهات نحو المدرسة:**

قام الباحثان ببناء مقياس للاتجاهات نحو المدرسة تكون بصورته النهائية من (22) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، هي: الاتجاهات نحو المعلمين، والاتجاهات نحو البيئة المدرسية، والاتجاهات نحو الموضوعات والأنشطة، والاتجاهات نحو الزملاء.

وتتم الاستجابة لكل فقرة من خلال تدريج خماسي (تنطبق بدرجة منخفضة جدًا، وتعطى درجة واحدة، وتنطبق بدرجة منخفضة، وتعطى درجتين، تنطبق بدرجة متوسطة، وتعطى ثلاث درجات، تنطبق بدرجة عالية، وتعطى أربع درجات، تنطبق بدرجة عالية جدًا، وتعطى خمس درجات) . وتُجمع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب على جميع فقرات المقياس، وكلما كانت درجته أعلى، كلما كان مستوى الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة لديه أعلى.

تم إجراء صدق محتوى لمقياس الاتجاهات نحو المدرسة بعرض المقياس على خمسة من أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس الإرشادي والتربوي في جامعة اليرموك. وقد أشاروا إلى ضرورة إعادة كتابة بعض الفقرات بشكل أوضح، وأكدوا أن الفقرات تنتمي لأبعاد المقياس. أما بالنسبة لصدق البناء، فقد حسبت معاملات الارتباط المصححة لفقرات المقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (50) طالبًا وطالبةً لتحديد الفقرات المناسبة لكل بعد. وبناءً عليه، حُذفت (8) فقرات لأن ارتباطها بالأبعاد كان ضعيفًا. ويبين الجدول (2) معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات مقياس الاتجاهات والأبعاد التابعة لها والمقياس ككل بعد استبعاد الفقرات الضعيفة الارتباط.

جدول (2)

معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات مقياس الاتجاهات والأبعاد التابعة لها والمقياس ككل

الأبعاد	رقم الفقرة	الفقرات	الارتباط مع: البُعد	الارتباط مع: المقياس
الاتجاهات نحو المعلمين	1	يحاول المعلمون جعل الموضوعات الدراسية شيّقة	.74	.60
	2	يبذل المعلمون قصارى جهدهم لفهم الصعوبات التي تواجه الطلبة	.66	.41
	3	يهتم المعلمون بتقدم مستواي الأكاديمي	.67	.50
	4	أعتقد أن معظم المعلمين يعرفون اسمي	.66	.33
	5	أرى أن المعلمين متحمسون للمواد التعليمية التي يدرسونها	.49	.31
الاتجاهات نحو البيئة المدرسية	6	استمتع بوجودي داخل المدرسة	.72	.62
	7	أشعر بالانتماء إلى مدرستي	.75	.65
	8	أعتز وأفتخر بمدرستي	.64	.53
	9	أكره التغيب عن المدرسة	.47	.36
الاتجاهات نحو الموضوعات والأنشطة	10	أحب أن أشارك في النشاطات الرياضية التي تُنظم في المدرسة	.66	.58
	11	أهتم بالأنشطة والفعاليات المختلفة التي تقدمها المدرسة	.61	.42
	12	أشارك في أي عمل تطوعي يخدم المدرسة	.54	.51
	13	تثير اهتمامي الموضوعات المختلفة التي تطرح أثناء الحصص	.44	.39
	14	أشعر بالمتعة عندما أواجه تحديات عقلية في المواد التي ادرسها	.60	.52
	15	أحب أن أشارك في الإذاعة الصباحية	.43	.36
	16	انتظر قدوم فترة الرحلات المدرسية بفارغ الصبر	.36	.30

الأبعاد	رقم الفقرة	الفقرات	الارتباط مع: البُعد	الارتباط مع: المقياس
الاتجاهات نحو الزملاء	17	انتظر قدوم فترة الرحلات المدرسية بفارغ الصبر	.75	.60
	18	أشارك زملائي في عمل الواجبات المنزلية	.59	.48
	19	أشعر أن دراستي مع زملائي مفيدة لي	.67	.54
	20	أستعير دفاتر زملائي في بعض المواد الدراسية	.35	.33
	21	يشجعني زملائي على تعلم موضوعات جديدة	.38	.31
	22	استمتع بالحديث مع زملائي عندما نلتقي في المدرسة	.34	.32

يلاحظ من الجدول (2) ، أن قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس مع أبعادها قد تراوحت بين (0.34 – 0.75) ، كما تراوحت بين (0.30 – 0.65) مع الدرجة الكلية للمقياس. وبالإضافة إلى ذلك، حُسبت معاملات ارتباط الارتباط البينية لأبعاد المقياس، إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط البينية للأبعاد بين (0.31 – 0.51) ، وجميعها دالة إحصائيًا. وذلك كما يُظهر الجدول (3) .

جدول (3)

معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس الاتجاهات نحو المدرسة

الارتباط مع:	الاتجاهات نحو: المعلمين	البيئة المدرسية	الموضوعات والأنشطة	الزملاء
الاتجاهات نحو البيئة المدرسية	*31.			
الاتجاهات نحو الموضوعات والأنشطة	*46.	*31.		
الاتجاهات نحو الزملاء	*51.	*29.	*41.	

* دال إحصائياً (P< .01) .

وفيما يتعلق بثبات المقياس، فقد حُسب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لكل بعد من أبعاد المقياس، وللمقياس ككل على درجات أفراد العينة الاستطلاعية السالفة الذكر. وقد تراوحت قيم معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس من (0.70) إلى (0.75) ، وللمقياس ككل (0.83) .

إجراءات الدراسة:

بعد الحصول على موافقة من وزارة التربية والتعليم على تطبيق الاستبانة على عينة من طلبة لواء الرمثا، تم تحديد مدرسة من مدارس الإناث الأساسية وأخرى من مدارس الذكور. بعد ذلك، اختيرت عينة عشوائياً من طلبة الصفوف من السابع إلى العاشر في المدرستين. وقد وزّعت الاستبانة على أفراد العينة في الغرف الصفية، بعد أن وُضّح هدف الدراسة لهم وإخبارهم أن مشاركتهم طوعية، واحتاج الطلبة حوالي (20) دقيقة لتعبئة الاستبانة.

المعالجة الإحصائية:

استُخدم تحليل التباين الثنائي متعدّد المتغيرات لاختبار الفروق على أبعاد مقياسي الدافعية الأكاديمية والاتجاهات نحو المدرسة، واستخدم تحليل التباين الثنائي لاختبار الفروق على الدرجة الكلية على كل من مقياسي الدافعية الأكاديمية والاتجاهات نحو المدرسة. كما حُسبت معاملات ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والاتجاهات نحو المدرسة.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية، وهي:

- المتغيران المستقلان، وهما:
  - الجنس، وله فئتان: ذكر، أنثى.
  - المستوى الصف، وله أربعة مستويات: السابع، الثامن، التاسع، العاشر.
- المتغيرات التابعة، وهي:
  - الدافعية الأكاديمية.
    - **أ.** الدافعية الداخلية.
    - **ب.** الدافعية الخارجية.
  - الاتجاهات نحو المدرسة.

نتائج الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول المتعلق باختبار الفروق في الدافعية الأكاديمية وفقاً لمتغيري الجنس والمستوى الصفي، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدافعية الأكاديمية حسب متغيري الجنس والمستوى الصفي، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدافعية الأكاديمية حسب متغيري الجنس والمستوى الصفي

المتغير	مستويات المتغير	الإحصائي	الدافعية الداخلية	الدافعية الخارجية	الدافعية الأكاديمية ككل×
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	4.00	3.77	3.89
		الانحراف المعياري	.510	.680	.500
	أنثى	المتوسط الحسابي	3.83	3.65	3.74
		الانحراف المعياري	.570	.600	.500
	المجموع	المتوسط الحسابي	3.96	3.74	3.85
		الانحراف المعياري	.530	.660	.500
المستوى الصفي	السابع	المتوسط الحسابي	4.03	3.79	3.91
		الانحراف المعياري	.500	.64	.440
	الثامن	المتوسط الحسابي	4.05	3.75	3.90
		الانحراف المعياري	.550	.720	.570
	التاسع	المتوسط الحسابي	3.93	3.95	3.94
		الانحراف المعياري	.540	.620	.520

المتغير	مستويات المتغير	الإحصائي	الدافعية الداخلية	الدافعية الخارجية	الدافعية الأكاديمية ككل×
المستوى الصفي	العاشر	المتوسط الحسابي	3.89	3.63	3.77
		الانحراف المعياري	.510	.640	.480
	المجموع	المتوسط الحسابي	3.96	3.74	3.85
		الانحراف المعياري	.530	.660	.500

× الدرجة القصوى = 5

يبين الجدول (4) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدافعية الأكاديمية بسبب اختلاف فئات متغيري الجنس والمستوى الصفي. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، استخدم تحليل التباين الثنائي المتعدد على الأبعاد (جدول 5) ، وتحليل التباين الثنائي للأداة ككل (جدول 6) .

جدول (5)

تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر الجنس والمستوى الصفي على كل من الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس هوتلنج= 0.012، ح= 0.191	الدافعية الداخلية	.6390	1	.6390	2.330	.128
	الدافعية الخارجية	.0230	1	.0230	.0540	.816
المستوى الصفي ويلكس= 0.960، ح= 0.064	الدافعية الداخلية	.5250	3	.1750	.6370	.591
	الدافعية الخارجية	2.905	3	.9680	2.256	.082
الخطأ	الدافعية الداخلية	79.545	290	.2740		
	الدافعية الخارجية	124.460	290	.4290		
الكلي	الدافعية الداخلية	81.578	294			
	الدافعية الخارجية	128.139	294			

يتبين من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($P< 0.05$) تعزى لأثر كل من الجنس والمستوى الصفي في بُعدي الدافعية الأكاديمية (الداخلية والخارجية) .

جدول (6)

تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والمستوى الصفي على الدافعية الأكاديمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.1140	1	.1140	.4580	.4990
المستوى الصفي	.6110	3	.2040	.8180	.4850
الخطأ	72.237	290	.2490		
الكلي	73.970	294			

يتبين من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر الجنس، إذ بلغت قيمة ف (0.458) ، وبدلالة إحصائية بلغت (0.499) . كذلك يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية.05) $\alpha \leq$) تعزى لأثر المستوى الصفي، إذ بلغت قيمة ف (0.818) ، وبدلالة إحصائية بلغت (0.485) .

للإجابة عن السؤال الثاني المتعلق باختبار الفروق في الاتجاهات نحو المدرسة وفقاً لمتغيري الجنس والمستوى الصفي، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاتجاهات نحو المدرسة حسب متغيري الجنس، والمستوى الصفي، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاتجاهات نحو المدرسة حسب متغيري الجنس والمستوى الصفي

المتغير	مستويات المتغير	الإحصائي	الاتجاهات نحو				الاتجاهات نحو المدرسة ككل×
			المعلمين	البيئة المدرسية	الموضوعات والأنشطة	الزملاء	
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	3.96	3.98	3.95	3.82	3.92
		الانحراف المعياري	.710	.860	.630	.720	.560
	أنثى	المتوسط الحسابي	3.99	3.80	3.78	3.78	3.82
		الانحراف المعياري	.830	.680	.600	.710	.420

المتغير	مستويات المتغير	الإحصائي	الاتجاهات نحو				الاتجاهات نحو المدرسة ككل×
			المعلمين	البيئة المدرسية	الموضوعات والأنشطة	الزملاء	
المستوى الصفي	المجموع	المتوسط الحسابي	3.97	3.94	3.91	3.81	3.90
		الانحراف المعياري	.740	.820	.630	.720	.530
	السابع	المتوسط الحسابي	4.00	3.97	4.01	3.84	3.95
		الانحراف المعياري	.61	.900	.680	.760	.580
	الثامن	المتوسط الحسابي	3.91	4.03	3.99	3.86	3.95
		الانحراف المعياري	.860	.830	.560	.710	.550
	التاسع	المتوسط الحسابي	3.86	3.94	3.81	3.77	3.84
		الانحراف المعياري	.700	.990	.680	.750	.600
	العاشر	المتوسط الحسابي	4.02	3.87	3.86	3.78	3.87
		الانحراف المعياري	.740	.720	.610	.690	.470
	المجموع	المتوسط الحسابي	3.97	3.94	3.91	3.81	3.90
		الانحراف المعياري	.740	.820	.630	.720	.530

* الدرجة القصوى = 5

يبين الجدول (7) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاتجاهات نحو الدراسة بسبب اختلاف فئات متغيري الجنس والمستوى الصفي. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد على المجالات جدول (8) وتحليل التباين الثنائي للأداة ككل جدول (9) .

جدول (8)

تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر الجنس والمستوى الصفي على أبعاد الاتجاهات نحو المدرسة

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس هوتلنج= 0.013 ح= 0.457	الاتجاهات نحو المعلمين	.7610	1	.7610	1.115	.292
	الاتجاهات نحو البيئة المدرسية	.1980	1	.1980	.3600	.549
	الاتجاهات نحو الموضوعات والأنشطة	1.048	1	1.048	2.701	.101
	الاتجاهات نحو الزملاء	.0000	1	.0000	.0010	.978
المستوى الصفي ويلكس= 0.978 ح= 0.899	الاتجاهات نحو المعلمين	.2590	3	.0860	.1270	.944
	الاتجاهات نحو البيئة المدرسية	1.330	3	.4430	.8040	.493
	الاتجاهات نحو الموضوعات والأنشطة	1.244	3	.4150	1.068	.363
	الاتجاهات نحو الزملاء	.3450	3	.1150	.2220	.881
الخطأ	الاتجاهات نحو المعلمين	197.918	290	.6820		
	الاتجاهات نحو البيئة المدرسية	159.880	290	.5510		
	الاتجاهات نحو الموضوعات والأنشطة	112.558	290	.3880		
	الاتجاهات نحو الزملاء	149.967	290	.5170		

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الكلي	الاتجاهات نحو المعلمين	199.812	294			
	الاتجاهات نحو البيئة المدرسية	161.240	294			
	الاتجاهات نحو الموضوعات والأنشطة	115.295	294			
	الاتجاهات نحو الزملاء	150.389	294			

يتبين من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر كل من الجنس والمستوى الصفي في جميع الأبعاد.

جدول (9)

تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والمستوى الصفي على الاتجاهات نحو المدرسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.373	1	.373	1.319	.252
المستوى الصفي	.454	3	.151	.536	.658
الخطأ	81.924	290	.282		
الكلي	82.902	294			

يتبين من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر الجنس، إذ بلغت قيمة ف (1.319)، وبدلالة إحصائية بلغت (.252). كذلك يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر المستوى الصفي، إذ بلغت قيمة ف (0.536)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.658).

وللإجابة عن السؤال الثالث حول ما إذا كان هناك ارتباطات دالة إحصائياً بين الدافعية الأكاديمية والاتجاهات نحو المدرسة، حُسبت معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس الدافعية الأكاديمية، ودرجاتهم على مقياس الاتجاهات نحو المدرسة، كما هو مبين في جدول (10).

جدول (10)

قيم معامل ارتباط بيرسون بين الدافعية الأكاديمية وبُعديها، والاتجاهات نحو المدرسة وأبعادها لدى الطلبة

العلاقة بين:	الإحصائي	الاتجاهات نحو				الاتجاهات نحو المدرسة ككل
		المعلمين	البيئة المدرسية	الموضوعات والأنشطة	الزملاء	
الدافعية الأكاديمية الداخلية	معامل الارتباط	.237*	.405*	.535*	.367*	.539*
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000	.000
الدافعية الأكاديمية الخارجية	معامل الارتباط	.221*	.219*	.246*	.330*	.347*
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000	.000
الدافعية الأكاديمية ككل	معامل الارتباط	.270*	.359*	.447*	.409*	.513*
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000	.000

* دال إحصائيًا (P< 0.01)

يبين الجدول (10) وجود علاقة ارتباطية طردية (موجبة) الاتجاه ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين الدافعية الأكاديمية ككل والاتجاهات نحو المدرسة ككل، والتي بلغت (0.501). كذلك يبين الجدول أن الدافعية الداخلية ارتبطت بشكل دالٍ إحصائيًا باتجاهات الطلبة نحو المدرسة، حيث أعلى ارتباط بالاتجاهات نحو الموضوعات والأنشطة (ر=0.54)، وتبعه الاتجاهات نحو المعلمين (ر=0.41)، والاتجاهات نحو الزملاء (ر=0.37)، والاتجاهات نحو البيئة المدرسية (ر=0.24). كما ارتبطت الدافعية الخارجية بشكل دالٍ إحصائيًا باتجاهات الطلبة نحو المدرسة، حيث كان أعلى ارتباط بالاتجاهات نحو الزملاء (ر=0.33)، تبعه الاتجاهات نحو الموضوعات والأنشطة (ر=0.25)، والاتجاهات نحو البيئة المدرسية (ر=0.22)، والاتجاهات نحو المعلمين (ر=0.21).

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى بحث العلاقة بين الدافعية الأكاديمية لدى طلبة المدارس الأساسية واتجاهاتهم نحو المدرسة. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق في الدافعية الأكاديمية، والدافعية الداخلية والخارجية لدى الطلبة تعزى لأثر الجنس والمستوى الصفي، ويشير ذلك إلى عدم وجود تباين في مستوى الدافعية الأكاديمية والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية لدى جميع أفراد عينة الدراسة على اختلاف جنسهم ومستوياتهم الصفية، والطلاب والطالبات. وقد يعزى ذلك إلى أن الطلبة بشكل عام يعتمدون على التعزيز والمكافأة المتمثلة في الحصول على الدرجات وتحقيق النجاح والتفوق من أجل الحصول على الثقة بالنفس، وإرضاء ذواتهم في المقام الأول، وذلك في ضوء قدراتهم المعرفية وحاجاتهم ورغباتهم وميولهم

واتجاهاتهم بشكل عام، ومن ثم إرضاء أولياء أمورهم ومعلميهم في المقام الثاني، والحصول على الإعجاب والثناء والتقدير وبالتالي تعزيز ثقتهم بأنفسهم. ومما يؤكد ذلك أن مستوى الدافعية الداخلية لدى الطلبة جاء أعلى بقليل من مستوى الدافعية الخارجية لديهم.

وتأسيسًا عليه، فإن الطالب يتحرك نحو أداء المهمة من أجل المكافأة الخارجية المتمثل في الحصول على الدرجة، أو احترام المعلم، أو الوالدين، أو تجنب الفشل والرسوب، والتعرض للأحكام السلبية والنقد من الآخرين. وذلك وفقًا لما أشار إليه كل من فانستينكيستي ولينز وديسي (Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006) بأن التوجهات الدافعية تتكون من نمطين، هما: التوجه الدافعي الداخلي الذي يتحرك فيه الطالب نحو أداء المهام التعليمية من أجل الحصول على المكافأة الذاتية التي تتمثل بالشعور بالرضا الناتج عن النشاط الهادف، والسعادة الذاتية المترتبة على تحقيق الأهداف، وفي هذا النمط يكون الطالب محباً للتحدي، والاستطلاع، والمثابرة، والتفوق. والتوجه الدافعي الخارجي الذي يتحرك فيه الطالب نحو أداء المهام التعليمية من أجل الحصول على المكافأة الخارجية التي تتمثل بالحصول على الدرجة، أو احترام المعلمين والآباء أو تجنب الأحكام السلبية من الآخرين.

وقد يعزى ذلك أيضًا إلى تقارب الفئات العمرية لدى الطلبة؛ إذ إنهم ينتمون إلى مرحلة المراهقة المبكرة التي تتشابه فيها ظروفهم النفسية والاجتماعية، وهم بأمس الحاجة إلى إشباع مجموعة من الحاجات المتشابهة إلى حد بعيد، كالمكانة الاجتماعية، والقبول الاجتماعي، والاستقلال، وتحقيق الذات، والرعاية الصحية والنفسية. ولعل ما يؤكد ذلك ما أشار إليه وانج (Wang, 2008) بأن الدافعية تنشأ نتيجة لتلبية الحاجات، والاستمتاع، وتحسن مستوى الكفاية في أداء المهمات المختلفة. وبالتالي لم تظهر فروق في مستويات الدافعية الداخلية المتمثلة في التحدي، والمثابرة، وحب الاستطلاع، والبيئة التنافسية والتعاونية.

وربما يعود ذلك إلى أن الطلبة على اختلاف جنسهم ومستوياتهم الصفية يميلون إلى اختيار الأعمال والمهمات السهلة التي لا تستغرق منهم جهدًا كبيرًا، وتفكيرًا عميقًا، ووقتًا كثيرًا، والاعتماد على الآخرين، وتسويف الواجبات وإنجاز المهمات تحت ضغوط خارجية، وبالتالي تكون هذه السمات والخصائص سائدة لدى كثير من طلبة المدارس الأساسية، وذلك من أجل توفير المزيد من الوقت لممارسة أنشطتهم وهواياتهم الذاتية خارج أوقات الدوام المدرسي، لا سيما في وجود وسائل التقنية والاتصالات الحديثة، وانتشار مواقع التواصل الاجتماعي المتعددة، والتي تكون في كثير من الأحيان مرتبطة بإنجاز المهمات والواجبات المدرسية. وبالتالي لم تظهر فروق في الدافعية الخارجية المتمثلة في العمل السهل، والسعي لإرضاء المعلم، واللجوء إليه عند الحاجة لمساعدته على إنجاز المهمات والواجبات والمشكلات التي تواجهه.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة ليبر وكوربوس وايفنجار (Lepper, Corpus & Ivengar, 2005) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في التوجهات الدافعية الداخلية والخارجية تعزى لمتغيري الجنس، والمستوى الدراسي. كذلك نتائج دراسة العلوان والعطيات (2010) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في اتجاهات الطلبة نحو المدرسة، وأبعادها كافة تعزى لأثر الجنس والمستوى الصفي، ويشير ذلك إلى أن الطلاب والطالبات في جميع مستوياتهم الصفية يمتلكون مستويات متقاربة جدًا من الاتجاهات نحو البيئة المدرسية، والموضوعات والأنشطة، والمعلمين، والأقران. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار ستيرن (Stern, 2012) بأن الاتجاهات نحو المدرسة ترتبط بالاتجاهات نحو التعلم، ونحو الإدارة المدرسية والمعلمين والأقران.

ويمكن أن يرجع ذلك إلى تشابه الظروف والبيئات التعليمية التي ينتمي إليها الطلبة، لا سيما أنهم اختيروا من مدرستين من المدارس الحكومية في لواء الرمثا ذات بيئات متشابهة إلى حد بعيد؛ إذ إن هذه المدارس تابعة لمديرية واحدة، وتخضع لنفس القوانين والأنظمة السائدة، وتطبق مناهج دراسية واحدة، يدرس خلالها الطلبة نفس الموضوعات الدراسية، ويمارسون ذات الأنشطة التعليمية مع فروقات بسيطة، إضافة إلى أنهم يخضعون لنفس نمط القيادة والإدارة المدرسية، ويدرسهم نفس المعلمين الذين يمارسون ذات الممارسات الصفية، والأساليب التدريسية. ولربما كل ذلك أسهم في وجود فروقات ظاهرية بسيطة في الاتجاهات نحو البيئة المدرسية، والموضوعات والأنشطة، والمعلمين، والأقران، والاتجاهات نحو المدرسة بشكل عام بين الذكور والإناث، وبين مستويات الصفوف المختلفة للطلبة، لكنها ليست ذات دلالة إحصائية.

ولعل هذه النتيجة تؤكد ما أشار إليه يوون (Yoon, 2002) بأن طبيعة العلاقة بين الطالب والمعلم، وأسلوب التواصل فيما بينهما يُعد عاملًا من العوامل التي تؤثر في الاتجاهات نحو المدرسة. وتؤكد أيضًا ما أشار إليه أوزمير (Özdemir, 2017) بأن النمط الإداري السائد، والسلوكات المختلفة لمديري المدارس تؤدي دورًا بارزًا في تشكيل الاتجاهات المدرسية. وهنا يبرز دور المرشدين التربويين في الإفادة من مقياس الاتجاهات نحو المدرسة الذي طوره وقننه الباحثان من أجل الوقوف على مستوى الاتجاهات نحو البيئة المدرسية والمعلمين والأقران، من أجل وضع البرامج الإرشادية التي من شأنها تحسين اتجاهات الطلبة نحو المدرسة بشكل عام، وبالتالي تحسين مستواهم المعرفي، والنفسي، والسلوكي.

واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة يلدز وكيزلتاس (Yıldız & Kızıltaş, 2018) التي أشارت أن اتجاهات الطالبات نحو المدرسة أكثر إيجابية من اتجاهات الطلاب. وقد يعزى هذا الاختلاف إلى التباين في مجتمعي الدراستين وعينتيهما.

وأشارت النتائج إلى أن الدافعية الداخلية ارتبطت بشكل دال باتجاهات الطلبة جميعها نحو المدرسة. وكان أعلى ارتباط بالاتجاهات نحو الموضوعات والأنشطة (0.54)، تبعه الاتجاهات نحو المعلمين (0.41)، والاتجاهات نحو الزملاء (0.37)، والاتجاهات نحو البيئة المدرسية (0.24). وقد يعزى ذلك إلى أن طبيعة الموضوعات والأنشطة الدراسية، وطبيعة العلاقة بين المعلم والطالب تؤثر إيجابًا على الدافعية الداخلية للطلبة، فعندما تتوافق الموضوعات والأنشطة الدراسية مع رغبات وميول الطلبة، وتلبي رغباتهم وطموحاتهم، وتشبع حاجاتهم المعرفية والنفسية والسلوكية، وفيها نوع من التفكير والإثارة والتحدي، ويتم تقديمها

وعرضها بطريقة ممتعة وجاذبة، وفي ظل علاقة متبادلة حميمة بين المعلم والطالب يسودها المودة والمحبة، ويتبعها التعزيز والثناء والمكافآت المعنوية والمادية، فلا شك أنها ستثير اهتمام الطلبة وفضولهم وحب استطلاعهم، وتعمل بمثابة الدافع والحافز الذاتي لهؤلاء الطلبة، مما يؤثر إيجابيًا على الدافعية الداخلية لديهم.

ومن هنا يبرز دور المعلمين والمرشدين في تغيير الموضوعات والأنشطة، لا سيما الأنشطة اللامنهجية، وجعلها متنوعة وشائقة، من خلال طرح مهمات ثرية وذات معنى، ومشكلات غير مألوفة من شأنها إثارة التحدي والتفكير العميق لدى الطلبة، بحيث يتم عرضها بأساليب وطرائق متعددة ومناسبة لتراعي الفروق الفردية بين الطلبة، كذلك تغيير البيئة المدرسية، لتصبح بيئة اجتماعية تفاعلية وجاذبة وآمنة من خلال توطيد العلاقات بين الطلبة والمعلمين، وبين الطلبة أنفسهم؛ وكل ذلك من شأنه تحسين دافعية الطلبة الداخلية من خلال إثارة التحدي والمتعة وحب الاستطلاع لدى الطلبة، مما يسهم في تنمية الدافعية الذاتية والعمل الفردي وتعزيزهما لإنجاز المهمات الصعبة من أجل التميز والإبداع وتحقيق أعلى مستويات إثبات الذات، والثقة بالنفس، وبالتالي تحقيق الرضا عن النفس.

وفيما يتعلق بالدافعية الخارجية، فقد أظهرت النتائج أنها ارتبطت أيضاً بشكل دالٍ باتجاهات الطلبة جميعها نحو المدرسة. وكان أعلى ارتباط بالاتجاهات نحو الزملاء (0.33) ، وتبعه الاتجاهات نحو الموضوعات والأنشطة (0.25) ، والاتجاهات نحو البيئة المدرسية (0.22) ، والاتجاهات نحو المعلمين (0.21) . ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن العلاقات الجيدة للطلبة فيما بينهم، القائمة على المشاركة والتعاون، والنقاشات المثيرة وتبادل الأفكار والمعارف، واحترام الرأي الآخر، إضافة إلى العلاقات الأبوية بين الطلبة والمعلمين، القائمة على الاحترام المتبادل، وحرية التعبير، ومد يد العون والمساعدة للطلبة عند الحاجة، متبوعًا بتقديم التغذية الراجعة، والتعزيز المعنوي والمادي، فضلًا عن تبادل الواجبات والمهمات السهلة التي تكون ضمن قدرات الطلبة، والبعيدة عن التعقيد الذي يفضي إلى الإحباط، كل ذلك من شأنه تحسين الدافعية الخارجية للطلبة، وذلك من خلال تنفيذ الطلبة للمهمات المكلف بها من خلال تعاونه مع زملائه، والسعي لنيل رضا المعلم، والحصول على الدرجات العالية، وتحقيق النجاح والتفوق، وبالتالي رضا أولياء الأمور. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع تلك التي توصلت إليها دراسة داجنيو (Dagnew, 2017) ، التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين موقف الطلبة تجاه المدرسة ودافعية الإنجاز.

وهنا لا بد من الإشارة إلى أنه لزيادة الدافعية الخارجية لدى الطلبة، ينبغي العمل أكثر على تقوية العلاقات بين الطلبة من خلال العمل التعاوني، وتكليفهم في تنفيذ واجبات ومهمات بشكل مجموعات وفرق تعاونية، وتكليفهم بتنفيذ مشروعات مشتركة، وأنشطة لامنهجية تُنفّذ على شكل مجموعات صغيرة، بحيث تكون هذه الموضوعات والأنشطة والمهمات في متناول الطلبة وتلبي اهتماماتهم ورغباتهم، وكل ذلك من شأنه تعزيز الدافعية الخارجية لدى الطلبة، من خلال نيل رضا المعلم وأولياء الأمور.

ومما تجدر الإشارة إليه أن معاملات الارتباط بين الدافعية الداخلية والاتجاهات نحو المدرسة كانت أعلى مما هي بين الدافعية الخارجية والاتجاهات نحو المدرسة. وهذا يؤكد أن تركيز المرشدين والمعلمين والآباء على تعزيز دافعية الطلبة الداخلية سيسهم أكثر في تغيير نظرتهم للمدرسة. ويمكن تحقيق ذلك من خلال إعداد المرشدين لبرامج إرشاد جماعي قائمة على نظريات علم النفس الإرشادي، والتي من شأنها زيادة الدافعية لتغيير الاتجاهات السلبية التي تقود إلى سلوكات غير مقبولة داخل المدرسة، وكذلك إرشاد جماعي وحصص صفية لتحسين الاتجاهات نحو المدرسة.

أما عن دور المعلمين، فيكون من خلال تكوين علاقات جيدة مع الطلبة، وتقديم الدعم والمساعدة للطلبة، واختيار الموضوعات والمهمات المتنوعة التي تراعي جميع مستويات الطلبة، وتلبي حاجاتهم واهتماماتهم وميولهم ورغباتهم، وتقديمها بأفضل الأساليب والطرائق القائمة على التوجهات الحديثة للتدريس.

ويكمن دور أولياء الأمور في توفير الجو المناسب والبيئة الآمنة للتعلم والتفوق والنجاح، من خلال إتاحة الفرصة لأبنائهم في تنفيذ الواجبات والمهمات والأنشطة اللامنهجية داخل المدرسة وخارجها، مع تقديم الدعم والتعزيز والمكافآت المعنوية والمادية لأبنائهم، وتشجيعهم المستمر على احترام المعلمين والطلبة، وحثهم على التفوق والتميز والنجاح. ولعل ذلك يؤكد ما أشارت إليه دراسة سوكلا وتومباري وتولاند ودانر (Shukla, Tombari, Toland & Dan-ner, 2015) بوجود علاقة إيجابية بين المشاركة الأسرية للطلبة في المنزل والدافعية الأكاديمية، كذلك دراسة الشلالفة والعتوم والجراح (2018) التي أشارت إلى وجود قدرة تنبؤية للمشاركة الأسرية المعتمدة على البيت في الدافعية الأكاديمية.

ومن خلال العلاقة التبادلية بين الدافعية الأكاديمية والاتجاهات نحو المدرسة، يمكن التوصل إلى استنتاج مفاده أنه لتحسين دافعية طلبة المدارس الأساسية نحو الدراسة، لا بد من تغيير اتجاهاتهم نحو المدرسة، فكلما كانت اتجاهاتهم نحو المدرسة أفضل زادت دافعيتهم للدراسة. والعكس صحيح بالنسبة للطلبة الذين لديهم اتجاهات سلبية نحو المدرسة، فالعمل على تحسين دافعيتهم الأكاديمية، وخاصة الداخلية، سيؤدي بالضرورة إلى تحسين هذه الاتجاهات.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يوصي الباحثان بما يلي:

1. إعداد برامج إرشادية قائمة على نظريات الإرشاد النفسي متخصصة في تنمية الدافعية الأكاديمية، والاتجاهات نحو المدرسة.
2. الاهتمام بتنوع الموضوعات والأنشطة المدرسية المنهجية واللامنهجية التي من شأنها إثارة دافعية الطلبة، وتنمية اتجاهاتهم نحو المدرسة.
3. إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في الاتجاهات نحو المدرسة وعلاقتها بمتغيرات أخرى، كسمات الشخصية، والبيئة الأسرية، والدعم الاجتماعي، وغيرها. وكذلك الأمر بالنسبة لموضوع الدافعية بنوعيها الداخلية والخارجية.
4. إجراء دراسات تبحث في العلاقات بين الاتجاهات نحو المدرسة والدافعية الأكاديمية لفئات عمرية أخرى من طلبة المدارس.

المصادر والمراجع العربية:

- الحيلة، محمد. (2000) . الدافعية: العامل المهمل في التصميم التعليمي. مجلة الطالب، 2، 42 – 61.
- الشلالفة، محمد والعتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر. (2018) . المشاركة الأسرية وعلاقتها بالدافعية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية الرصيفة في الأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 8 (23) ، 32 – 44.
- عبود، محمد وجرادات، عبد الكريم. (2014) . فاعلية التدريب على مهارات الدراسة وتقليل الحساسية المنتظم في خفض قلق الاختبار وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عينة من طلبة الصف العاشر في محافظة عجلون. مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية، 28 (9) : 2188 – 2220.
- العتوم، عدنان وعلاونة، شفيق والجراح، عبد الناصر وأبو غزال، معاوية. (2011) . علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة.
- العلوان، أحمد والعطيات، خالد. (2010) . العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر في مدينة معان في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، 18 (2) ، 683 – 717.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Abood, M. & Jaradat, A. (2014) . The effectiveness of study skills training and systematic desensitization in reducing test anxiety and improving academic self - efficacy among a sample of tenth grade students at Ajloun governorate. Al - Najah University for Research Journal, 28 (9) , 2188 - 2220.*
- *Al - Shalalfeh, M., Al - Utom, A., & Al - Jarrah, A. (2018) . Parental involvement and its relation to the academic motivation among students of the upper basic stage at the public schools in Rusaifa Directorate, in Jordan. Al - Quds Open University Journal For Educational and Psychological Research and Studies, 8 (23) , 32 - 44.*
- *Al - Utom, A., Alawneh, S., Al - Jarrah, A.. & Abu Gazalah, M. (2011) . Educational psychology: Theory and practice. Amman: Dar Al - Masesrah.*
- *The Relationship between Academic Intrinsic Motivation and Academic Achievement of A sample of Tenth grade in Ma'an City in Jordan. Islamic University Journal, Humanities Series, 18 (2) , 683 - 717.*
- *Al - Healeh, M. (2000) . Motivation. Student Journal, 2, 42 - 61.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Adıgüzel, A. & Karadaş, H. (2013) . The relationship between secondary school students' attitudes towards school and absenteeism. YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 10 (1) , 49 - 66.*
- *Alıcı, D. (2013) . Developing attitude towards school: Reliability and validity study. Eğitim ve Bilim, 38 (168) , 318 - 331.*
- *Anyio Bahago T. (2015) . Alcohol consumption, peer influence and secondary school students' attitudes towards school in Katsit, Kaduna State, Nigeria. IFE PsychologIA: An International Journal, 1, 131 - 148.*
- *Bankston, C. & Zhou, M. (2004) . Social capital, cultural values, immigration, and academic achievement: The host country context and contradictory consequences. Sociology of Education, 77 (2) , 176–179.*
- *Cain, J. (2008) . An analysis of motivation orientations and social interactions on successful and poor learners in an e - learning environment. Doctoral Dissertation, College of Education, Tui University.*
- *Dagnew, A. (2017) . The relationship between students' attitudes towards school, values of education, achievement motivation and academic achievement in Gondar Secondary Schools, Ethiopia. Research in Pedagogy, 7 (1) , 30–42.*
- *Eccles J. & Wigfield A. (2002) . Motivational Beliefs, Values, and Goals. Annual Review of psychology,53, 109 - 132.*
- *Gottfried, A., Gottfried, A., Morris, P., & Cook, C. (2008) . Low academic intrinsic motivation as a risk factor for adverse educational outcomes. In C. Hudley and A. E. Gottfried (Eds.) , Academic motivation and the culture of school in childhood and adolescence (pp. 36–69) . New York: Oxford University Press.*
- *Lepper, M., Corpus, J., & Ivengar, S. (2005) . Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. Journal of Educational Psychology, 97 (2) , 184 - 196.*
- *McCoach, D. & Siegle, D. (2003) . The school attitude assessment survey - revised: A new instrument to identify academically able students who underachieve. Educational and Psychological Measurement, 63 (3) , 414 - 429.*
- *Özdemir, M. (2017) . Examining the relations among Social Justice Leadership, Attitudes towards School and School Engagement. Education & Science/ Egitim ve Bilim, 42 (191) , 267 - 281.*
- *Robbins, S. (2003) . Essentials of organizational behavior (7th Ed.) . New Jersey: Prentice Hall.*
- *Sevil, J., Sa´nchez - Miguel, P., Pulido, J., Pra´xedes, A., & Sa´nchez - Oliva, D. (2018) . Motivation and physical activity: Differences between high school and university students in Spain. Perceptual and Motor Skills, 125 (5) 894–907.*
- *Shukla, S., Tombari, A., Toland, M., & Danner, F. (2015) . Parental support for learning and high school students' academic motivation and persistence in mathematics. Journal of Educational and Developmental Psychology, 5 (1) , 44 - 56.*
- *Sing, N. (2001) . Organization behavior concepts: Theory and practices. New Delhi: Deep & Deep publications PVT.*
- *Stern, M. (2012) . Evaluating and Promoting Possitive School Attitude in Adolescents. New York: Springer.*
- *Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. (2006) . Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self - Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. Educational Psychologist, 41 (1) , 19 - 31.*
- *Wang, F. (2008) . Motivation and English achievement: An exploratory and confirmatory factor analysis of a new measure for Chinese students of English learning. North American Journal of Psychology, 10 (3) , 633 - 646.*
- *Yıldız, M. & Kızıltaş, Y. (2018) . The attitudes of secondary school students toward school and reading: A comparison in terms of mother tongue, gender and class level. International Journal of Education & Literacy Studies, 6 (1) . 27 - 37.*
- *Yoon, J. (2002) . Teacher characteristics as predictors of teacher - student relationships: Stress, negative affect, and self - efficacy. Social Behavior and Personality: an international journal, 30 (5) , 485 - 493.*

مستوى استخدام السيلفي لدى طلبة جامعة اليرموك

The Level of Take Selfies Among Yarmouk University Students

معاذة شحادة العمري
طالبة دكتواره/ جامعة اليرموك/ الأردن

فواز أيوب المومني
أستاذ مشارك/ جامعة اليرموك/ الأردن

Mu'aathah Shehadah Al - Amri
PhD. Student/ Yarmouk University/ Jordan
moaatha.alamri123@gmail.com

Fawwaz Ayoub Momani
Associate Professor/ Yarmouk University/ Jordan
fawwazm@yu.edu.jo

تاريخ الاستلام: 7/ 10/ 2019م، **تاريخ القبول:** 10/ 12/ 2019م.
Received: 7/ 10/ 2019, **Accepted:** 10/ 12/ 2019.
DOI: 10.33977/1182-011-031-009
E-ISSN: 2307-4655
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى استخدام السيلفي لدى طلبة جامعة اليرموك. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ جرى تطوير مقياس استخدام السيلفي، وجرى التحقق من خصائصه السيكومترية. و تكونت عينة الدراسة من (1720) طالباً وطالبة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى استخدام السيلفي كان متوسطاً، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام السيلفي على الدرجة الكلية للمقياس، وعلى بعدي (البروز، وتعديل المزاج) ، تعزى للجنس لصالح الذكور، وعلى بعد (جذب الانتباه) لصالح الإناث. كما وجد فروق في مستوى استخدام السيلفي تعزى للمعدل التراكمي لصالح ذوي المعدل الممتاز، إضافة إلى وجود فروق في مستوى استخدام السيلفي على المقياس ككل، وعلى أبعاده جميعاً تعزى لمتغير التخصص، لصالح التخصص العلمي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس استخدام السيلفي ككل تعزى للسنة الدراسية، ومكان الإقامة.

الكلمات المفتاحية: السيلفي، طلبة الجامعة، جامعة اليرموك.

Abstract:

This study aimed at detecting the level of taking selfie pictures among Yarmouk University students. A selfie scale was developed after verifying its psychometric features. The study sample consisted of 1720 male and female students. Study findings showed that taking selfie had a medium level. In addition, significant differences were found regarding the level of taking selfie in the total score of the scale and in the dimensions of salience use and mood modification, attributed to gender, in favor of the males, and in the attracting attention dimension, in favor of the females. Significant differences were also found in the level of taking selfie, attributed to GPA, in favor of high GPA. Moreover, differences were found within the whole scale and in all its dimensions, attributed to the majoring in a scientific field variable. However, no significant differences were found, attributed to the university year level and place of residence.

***Keywords**: Selfie, University Students, Yarmouk University.*

المقدمة:

تُعد المرحلة الجامعية من أهم المراحل الدراسية في حياة الطالب لكونها بوابة المستقبل، وسبباً للنهوض بالمجتمع وتطوره، يستكمل فيها نموه، وهو يتفاعل مع أساتذته، وزملائه، فتنمو شخصيته من جميع جوانبها، ويواجه طلبة الجامعة العديد من المواقف الضاغطة، والمؤثرات الشديدة الناتجة عن مطالب الحياة، وتسارع التغيرات، والتطورات التكنولوجية.

ومن أبرز مظاهر التطور التكنولوجي في القرن الحادي والعشرين، تكنولوجيا الإعلام والاتصالات الذي أصبح العالم بسببهما قرية كونية صغيرة مما سهل التواصل بين الأفراد في مختلف أنحاء العالم، وبالتالي التأثر والتأثير في مجالات الحياة كافة على الصعيد العلمي، الاجتماعي، والمهني، ولها تأثيرها السلبي المرتبط بالاستخدام المفرط، وغير المناسب لهذه التكنولوجيا (Dutta et a , 2016) ، ومن نتاج هذا التطور: الهواتف الذكية، ووسائل التواصل الاجتماعي، التي جعلت الجيل الحاضر نن طلبة الجامعة يختلف إلى حد ما عن الأجيال الماضية (Bun-ker & Gwalani) , 2018، وتعد وسائل التواصل الاجتماعي من أقوى وسائل الإعلام تأثيراً على طلبة الجامعات لما لها من تأثير على كيفية إدراك الطلبة لصورتهم الجسدية، ودورها في تنظيم استجابتهم السلوكية والانفعالية (الشريفين والوهيبي، 2016) . ومن أكثر الموضوعات انتشاراً وشهرةً على وسائل التواصل الاجتماعي كالفيس بوك (Facebook) ، والانستغرام (Instagram) ، صورة "السيلفي" التي أصبحت ظاهرة ثقافية منتشرة في جميع أنحاء العالم، بين مختلف الفئات الاجتماعية، والعمرية للتعبير عن الذات (Self - expression) ، والتقديم الذاتي ((Self - presentation Lobo & Gowda, 2016)

وتشير التقديرات الحديثة إلى أنه يتم نشر أكثر من (17) مليون صورة شخصية على مواقع التواصل الاجتماعي كل أسبوع (Wendt, 2014) ، وتحميل ما يزيد عن (1000) صورة سيلفي على موقع الانستغرام كل (10 (ثوانٍ (Alblooshi, 2015) وقد بلغ عدد الصور الشخصية التي نُشرت علّى الانستغرام في يونيو (2015م) (238) مليون صورة (Weiser, 2015) وارتفعت إلى (267) مليون صورة (Etgar & Amichai - Hamburger, 2017)، ويتضمن الانستغرام ما يقارب من (240) مليون صورة صُنفت بالكلمة هاشتاج سيلفي (Dutta et al., 2016) . (# Selfie)

النشأة التاريخية لاستخدام السيلفي

يعود البدء في استخدام صور السيلفي إلى أواخر الثمانينيات من القرن الماضي عندما تم اكتشاف المؤقت الذاتي، إذ أتاح لأي فرد التقاط صورة شخصية من خلال تعيين الكاميرا مسبقاً، والسماح لنفسه بفترة تتراوح ما بين (5 – 10) ثوان بالتقاط الصورة (Varnali & Toker, 2015) . وفي عام (1948م) نشأت سور السيلفي وذلك بفضل كاميرات براوني (Camera Brown-ie) حيث استعان الأفراد بمرايا لالتقاط تلك الصور، مما شجع الأفراد على التقاط صور أكثر حميمة (Wickel, 2015). وفي عام (1839م) التقطت أول صورة سيلفي من طرف المصور الأمريكي روبرت كورنيليوس (Robert Cornelius)، وتعود تسمية السيلفي إلى عام (2002م (عندما ظهرت الكلمة لأول مرة، وتم تداولها على المنتدى الإلكتروني الأسترالي (ABC online) Alfailakawi) , 2018) .

مفهوم السيلفي

كشفت أبحاث اللغة الإنجليزية التي أجراها محررو قاموس أوكسفورد أنه منذ عام (2012م) قد زاد استخدام كلمة السيلفي بنسبة (17.000%)، فأصبحت صور السيلفي موضوعًا مثيرًا

لاهتمام الباحثين للدراسة (Onyedire Nneoma, 2019)، وفي (19) نوفمبر (2013م) ، أعلن قاموس أوكسفورد أن كلمة السيلفي كلمة العام، وعرفها بأنها: صورة شخصية يلتقطها الشخص لنفسه بواسطة الهاتف الذكي أو كاميرا الويب، ومشاركتها عبر وسائل التواصل الاجتماعي ويعرف عبد القادر (2018) السيلفي بأنها: صورة ذاتية يقوم صاحبها بالتقاطها لنفسه باستخدام هاتف ذكي مجهز بكاميرا رقمية أو آلة التصوير، ومن ثم يقوم بتحميلها على وسائل التواصل الاجتماعي كالفيس بوك والتويتر لاعتمادها كصورة رئيسية في ملفه الشخصي، أو للتعبير عن حالة نفسية معينة في وقت وزمن معينين. وأما سينت وبيام (Senft & Baym, 2015) ، فقد عرفا السيلفي بأنها: صورة ملتقطة ذاتياً باستخدام الهاتف الذكي، لإيجاد أفضل زاوية أو شكل، ثم القيام بتفحص الصورة للتأكد من عدم ظهور عيوب فيها، وتحميلها على مواقع التواصلالاجتماعي.

نن جانب آخر، فقد عرف سوروكوفيسكي وزملاؤه (Soro-kowski et al., 2015) السيلفي بأنها: صورة ذاتية يأخذها الفرد لنفسه، أو مع آخرين باستخدام كاميرا الهاتف مثبتة على طول الذراع، أو مصوبة نحو المرآة، كما يمكنه الاستعانة بعصا السيلفي (Selfie Stick) ، للحصول على زاوية أوسع لالتقاط الصورة، ثم مشاركتها على مواقع التواصل الاجتماعي.

ويعرف الباحثان السيلفي: أنها شكل من أشكال التقديم الذاتي قائماً على تصوير الفرد لنفسه باستخدام الهاتف الذكي، لإثبات شخصيته بطرق تبدو أفضل في تصوره، ويمكن أن تشمل تحرير اللون، وتغيير الخلفيات، وإضافة تأثيرات أخرى، ثم تحميلها على مواقع التواصل الاجتماعي كالتويتر، والانستغرام بهدف الحصول على تعليقات، وإعجابات الآخرين.

أنواع صور السيلفي

هناك أنواع متعددة لصور السيلفي (Bennett, 2014) بناءً على نشاط أخذ صور السيلفي، والأشخاص الذين يظهرون فيها، وهي: صور سيلفي يومية، صور سيلفي للسفر، صور سيلفي تعبر عن الجمال، صور سيلفي عن الطعام، صور سيلفي تظهر اللياقة البدنية، صور سيلفي عن العلاقات، وصور سيلفي مضحكة (Kim, Lee, Sung, & Choi, 2016) ، وبناءً على وضع الكاميرا للهاتف الذكي أثناء التقاط الصور فقد قسم تيدنبيرغ (Tiidenberg, 2016) صور السيلفي إلى نوعين، هما: أولاً: صورة شخصية المرآة (Mirror Selfie) ، وهو نوع شائع من صور السيلفي التي يلتقطها الفرد أثناء وقوفه أمام المرآة، وثانياً: صورة ذاتية الأنا (Ego - Shot Selfie) ، وهي نوع آخر من صور السيلفي التي يتم التقاطها عادة بيد ممتدة (Extended Hand) .

دوافع استخدام السيلفي

تباينت وجهات نظر الباحثين حول أسباب استخدام الفرد للسيلفي، **فهناك من يرى أن لاستخدام السيلفي آثاراً إيجابية على حياة الفرد من مختلف جوانبها تدفعه لاستخدامها، وهي:**

♦ **تقدير الذات (Self - esteem)**: يعد استخدام صور السيلفي، وتحميلها على وسائل التواصل الاجتماعي إحدى وسائل تلبية احتياجات الفرد لتقدير الذات، من خلال قدرة الأفراد الذين يعانون من تدني تقدير الذات الانخراط في السلوك العام مع تقليل خطر الإهانة، والشعور بالقلق الاجتماعي (Varnali & Toker, 2015) . وبين سيتر ( ) إن التقاط صور السيلفي، ونشرها على وسائل التواصل الاجتماعي يعكس مستويات عالية من تقدير الذات، ويعزز من ذلك، لأن هذه الصور تؤكد على الصور المثالية والتحكم فيها؛ أي قد يؤدي نشر صور السيلفي إلى تعزيز الذات، حيث يمكن للأفراد اختيار الطريقة التي يرغبون في تقديم أنفسهم بها، مما يمنحهم هذا التحكم في مظهرهم مستوى من التقدير، ويجعلهم أكثر راحة في التعامل مع الآخرين.

♦ **الثقة بالنفس (Self - Confidence)**: هي الشعور الذاتي للفرد بمهاراته، وقدراته الجسمية، والنفسية، والاجتماعية، التي يتفاعل من خلالها بفعالية مع المواقف المختلفة التي يتعرض لها في الحياة (داود، 2015) ، وتعدّ صور السيلفي أداة تساعد الفرد على الشعور بالرضا تجاه نفسه (Tajuddin, Hassan, & Ahmad, 2013) ، مما يشعر الفرد الثقة بالنفس. ويشير علماء النفس إلى أن صور السيلفي عند استخدامها دون إفراط، وتلقي الأفراد التعليقات الايجابية عند تحميلها على وسائل التواصل الاجتماعي، تعزز ثقة الفرد بنفسه مما تزيد من تقديرهم لذواتهم (Yadegaran, 2013) . وعلى وجه التحديد الأفراد الذين يعانون من تدني في تقدير الذات. (Sung, Lee, Kim, & Choi, 2016)

♦ **الترفيه (Entertainment)**: يلتقط الأفراد صور السيلفي، ثم يتم تحميلها على وسائل التواصل الاجتماعي كشكل من أشكال المتعة، وما تحققه من تسلية وتنفيس عاطفي، والحاجة للتخفيف من الملل والذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بدوافع تجربة كل ما هو جديد؛ أي أن وسائل التواصل الاجتماعي توفر التعزيزات في كل مرة يسجل فيها الفرد الدخول إلى وسائل التواصل الاجتماعي في شكل تعليقات داعمة، وتقديم الإعجابات، فيجد الأفراد صعوبة في الابتعاد عن التقاط الصور الشخصية نتيجة التعزيزات المتكررة (Qutub, 2018) .

♦ **جذب الانتباه (Attention - Seeking)**: يعبر الأفراد عن رغبتهم في الحصول على الاهتمام عند التقاطهم صور السيلفي، وتحميلها على مواقع التواصل الاجتماعي من خلال الإشارات المختلفة كانتظار تعليقات الآخرين، والتحقق باستمرار من الذين شاهدوا صورهم الشخصية، ومراجعة التعليقات، وانتظار صورة شخصية محببة، وتقييم عدد مرات الإعجاب، وحظر المشاهدين الذين يشاهدون الصور الشخصية بشكل متكرر ولا يعلقون عليها، الشعور بالسعادة بالتعليقات الإيجابية، والشعور بالثقة عند تقدير مظهرهم. (Qutub, 2018)

♦ **تعديل المزاج (Mood Modification)**: يشير إلى الخبرة الذاتية التي يشعر بها الفرد كنتيجة للقيام بسلوك التقاط صور السيلفي، مما يجعل الشخص يشعر بتحسن حالته النفسية، فهو عامل هام في تعزيز استخدام السيلفي لدى الأفراد (Griffiths & Bal-akrishnan, 2018) .

♦ **التوثيق (Documenting)**: يستخدم الأفراد صور السيلفي كوسيلة لتوثيق لحظات، وأحداث مميزة في الحياة (Qutub, 2018)، والقدرة على الوصول إلى الصورة على هواتفهم لتذكر الأحداث،

ولتحقيق ذلك يلتقط الأفراد صوراً ذات جودة عالية في مناطق مختلفة من العالم، ويحتفظون بها سواء التقطت عند السفر لقضاء العطلات، أو في الجامعة وغيرها (Kim et al., 2016) .

الآثار السلبية لاستخدام السيلفي:

أشار بعض الباحثين إلى أن التقاط العديد من صور السيلفي يؤدي لمجموعة من الآثار السلبية الأكاديمية، والنفسية، االاجتماعية، وهي: ضعف إدارة الوقت (Poor Time Mange-ment) : التقاط الطلبة للعديد من صور السيلفي، ومن ثم نشرها على وسائل التواصل الاجتماعي يقلل من الوقت المخصص لدراساتهم، مما قد يؤدي إلى مشكلات متعلقة بالأداء الأكاديمي (Tolly, 2014) .

لملمقارنة الذاتية وانخفاض تقدير الذات (Self - : compari-son and low self - esteem) يؤدي التقاط صور شخصية ونشرها على وسائل التواصل الاجتماعي إلى تدني تقدير الذات، لأن الفرد قد يقارن نفسه بالآخرين، وعلى وجه التحديد عندما يتلقى الفرد ردود أفعال اجتماعية سلبية (Barry, Doucette, Loflin, Rivera - Hudson, & Herrington, 2017) . ويعد الفيس بوك (Facebook) ، والتويتر (Twitter) من وسائل التواصل الاجتماعي اللذان لديهما القدرة على تعزيز تدني تقدير الذات لدى الفرد من خلال مقارنة نفسه بالآخرين، والذي يعتمد على مقدار التعليقات التي يتلقونها على صورهم عبر الإعجابات والتعليقات، وما إذا كان أقرانهم الآخرون أكثر جاذبية مقارنة بأنفسهم (Limjuco & Bautista, 2016) .

الأذى الجسدي (Physical Harm): يؤثر التقاط الأفراد لصور السيلفي على الحاق الضرر بأنفسهم (Alblooshi, 2015) وأبرز مثال ووضح مدى خطورة هذه الظاهرة، حالة داني بومان (Danny Bow-man) البالغ من العمر (19) عامًا، حيث أنه بقي حبيسًا في منزله لمدة ستة أشهر، يقضي أكثر من عشر ساعات يومياً لالتقاط مائتي صورة سيلفي في اليوم الواحد، الأمر الذي أودى به إلى التغيب عن المدرسة، والابتعاد عن أصدقائه، وفي النهاية حاول الانتحار. وقد شخص الطبيب النفسي ديفيد فيال (David Veal) حالة داني بأنه يعاني من اضطراب تشوه الجسم بسبب عدم رضاه عن صورة جسده (Aldridge & Harden, 2014) . وأشار ديفيد فيال (David Veal) أن اثنين من كل ثلاثة من المرضى الذين يأتون لرؤيته مصابون باضطراب تشوه الجسم ويريدون الخضوع لعمليات تحسين مظهرهم تماثل صورهم السيلفي، وذلك منذ ظهور الهواتف الذكية المزودة بكاميرات ذات جودة عالية، والتي تدفعهم لأخذ صور السيلفي ذنشرها على وسائل التواصل الاجتماعي (Griffiths& Balakrish-nan, 2018) .

إدمان السيلفي (Selfie Addiction) : الإدمان هو: تركيز مستمر على نمط سلوك فردي يشعر أنه خارج عن السيطرة (نزار، 2018) ، وقد أشار شاه (Shah, 2015) أن التقاط صور السيلفي يتناسب مع معايير أشكال الإدمان المتعارف عليها كإدمان الألعاب الإلكترونية والإنترنت، لأنه يؤدي إلى سلسلة من ردود الفعل، تتضمن: (التقاط صور شخصية وتحميلها على إحدى وسائل التواصل الاجتماعي يعد من الأنشطة الممتعة والمهمة لدى الفرد، انتظار تعليقات الأصدقاء، الشعور بالحاجة لمزيد من الوقت لالتقاط الصور وتعديلها ونشرها، التقاط صور ونشرها أكثر مما هو مخطط له، يؤدي إلى فقدان الفرد علاقات مهمة، أو فشل دراسي بسب التقاط صور السيلفي ونشرها، وإن التقاط الصور كوسيلة للهروب من المشكلات والتخلص من حدة المزاج المشاعر الأليمة من الخوف والاكتئاب، مما يؤدي به إلى الإدمان، الأمر الذي دعا الجمعية الأمريكية للطب النفسي (American Psychiatric Association) (APA) التأكيد على أن التقاط صورة السيلفي اضطراب نفسي، وقامت بإطلاق مسمى إدمان السيلفي عليه (Griffiths & Balakrishnan) 2018 ((Selfitis، وعرفته بأنه: الرغبة لأخذ صورة السيلفي، ونشرها عبر مواقع التواصل الاجتماعي كوسيلة للتعويض عن انخفاض في تقدير الذات. وقامت بوضع ثلاث مستويات لتصنيفه على أنه اضطراب وهي، أولاً: الاضطراب الخفيف (Light Disorder) ، ويتمثل بقيام الفرد بالتقاط صور السيلفي (3) مرات على الأقل في اليوم، ولكن لا ينشرها على مواقع التواصلالاجتماعي. ثانياً: الاضطراب الحاد (Acute Disorder) ، يتمثل بقيام الفرد بالتقاط صور السيلفي (3) مرات على الأقل في اليوم ونشرها على وسائل التواصل الاجتماعي. ثالثاً: الاضطراب المزمن (Chronic Disorder) ، يتمثل بعدم قدرة الفرد على التحكم بالتقاط صور السيلفي على مدار الساعة ونشرها على وسائل التواصل الاجتماعي أكثر من (6) مرات في اليوم.

النظريات المفسرة للسيلفي

سعت العديد من النظريات لتقديم تفسير علمي لاستخدام الأفراد صور السيلفي، ومنها:

- أولاً نظرية الذات الزجاجية (Looking - Glass Self The-ory) : التي فسر من خلالها كولي (Cooley, 2017) أن بناء الذات الإنسانية يتطور استناداً إلى تفاعلاته الاجتماعية مع الآخرين، فيأتي منظور الفرد إلى نفسه من خلال تأمل الامتيازات الشخصية، والانطباعات التي تصله عن كيفية فهم الآخرين له، وتوفر المرايا للأفراد إمكانية الوصول المرئي إلى مظهرهم الخارجي، وأجسامهم، ووجوههم (Gould & Howson, 2015) ، فعندما يبدأ الناس في النظر إلى أنفسهم، وتخيل كيف يريدون الظهور للآخرين، فإنهم يمرون بثلاث مراحل، أولاً: يتصورون الطريقة التي يريدون أن يظهروا بها للآخرين، على سبيل المثال ناجح أو قوي. ثانياً: تتطور تك الصورة إلى جانب الأشياء التي يقومون بها بالفعل، كالملابس التي يرتدونها. ثالثاً: وهي التي يبرز الأفراد المرحلتين السابقتين، للتوصل إلى صورة لكيفية ظهورهم للآخرين (Poll, 2004) لذلك، وفقًا لنظرية الذات الزجاجية، في الوقت الحاضر يستخدم الأفراد صور السيلفي كمرآة تعكس صورهم الشخصية التي لديهم في أذهانهم، ويريدون من الآخرين رؤيتها (Alfailakawi, 2018) . وبإمكان الناس أن يستعيدوا الصورة الشخصية عدة مرات بقدر ما يحتاجون إليه؛ لإظهار الصورة الذاتية الدقيقة والمظهر الذي يريدون للآخرين. (Alblooshi, 2015)

- ثانياً نظرية التحقق الذاتي (Self - Verification Theory) : يشير سوان (Swann, 1987) إلى أن لدى الأفراد رغبة أساسية في تأكيد مفاهيمهم الذاتية، بما في ذلك الطريقة التي يرون بها أنفسهم، بالإضافة إلى ذلك يريدون العثور على الانسجام بين تصوراتهم والتصورات المختلفة التي تأتي إليهم من الآخرين، وبالتالي يشعر الأفراد بالتطابق عند ملاحظة أن تصوراتهم تتزامن مع تصورات

الآخرين، فيضمن الأفراد أن تكون معتقداتهم عن أنفسهم معقولة، وبالتالي يمكنهم التنبؤ وممارسة بعض التحكم في نتائج حياتهم (Wendt, 2014) ، ولذلك فإن الأفراد يلتقطون الصور الشخصية وينشروها على وسائل التواصل الاجتماعي للبحث عن تأكيد لمفهومهم الذاتي فيما إذا كان مفهومهم الذاتي ايجابياً أو سلبياً من خلال التفاعل مع الآخرين، مما يعطيهم إحساساً ثابتاً بالهوية الفردية (Kim et al., 2016) .

♦ ثالثاً نظرية التقديم الذاتي (Self - Presentation Theory) : يرى جوفمان (Goffman) أن الفرد يعبر عن تقديم الذات بالسلوك الذي يتوخى توصيل صورة الذات إلى الآخرين، مما يحفز هذا السلوك الدوافع النفسية لدى الفرد في اللحظة التي يكون فيها داخل دائرة العرض. وثمة غرضان رئيسان يدفعان الفرد لعرض ذاته على الآخرين، الأول: إرضاء الجمهور (Pleasing the Audience) بمقارنة المعروض من الذات مع توقعات وتفضيلات الآخرين لينال إعجابهم، وتعزيزهم، والثاني: بناء الذات (Self - Construction) ، وهو إرضاء الذات نفسها، أو بناؤها عن طريق مقارنة الفرد لذاته الفعلية مع التصور النموذجي لديه عن ذاته المرجوة، فتخلق عنده الرغبة في رؤية الجمهور له على هذه الذات التي يود أن يكون عليها (Lobo & Gowda, 2016) .

لقد أتاحت وسائل التواصل الاجتماعي للدافع الأخير المتمثل ببناء الذات مزاولته من خلال صور السيلفي، فيقدم الناس أنفسهم كما يريدون من خلالها، ويعرضون حياتهم، ووجهات نظرهم، وآراءهم، وأفكارهم، القادرة على توصيل الانفعالات التي يختارها الفرد بنفسه، ويعبرون عن مظهرهم البدني (Fox & Vendemia, 2016) ، فالأصدقاء والمتابعون له على مواقع التواصل الاجتماعي هم بمنزلة الجمهور الذي يعرض الفرد جزءاً من ذاته أمامهم بهدف كسب رضاهم، وتكون الصور ذات المظهر الجيد على وسائل التواصل الاجتماعي أكثر نجاحًا من حيث تلقي الاهتمام وردود الأفعال من الأصدقاء كالتعليقات والإعجابات (Qutub, 2018) أو لإقناع ذاته بصورته التي يود أن يكون عليها، لما تتميز به هذه المنصة المجتمعية من خصائص بتوفيرها لإمكانية تحكم الفرد في المعروض فبوسعه اختيار، وتعديل الصور التي يريد نشرها مما يجعل الفرد يشعر بالرضا تجاه كيفية ظهوره، وزيادة ثقته في النسخة المحررة من الذات قبل تحميلها على مواقع التواصل، وحرية اختيار ومكان وزمان وسياق أخذها. وبفضل هذه الخصائص يتمكن الفرد من توصيل ما يرغب للأخرين أن يراه (Diefenbach & Christoforakos, 2017) .

الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء من البحث عرضاً للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالي، وقد تم إجراء مسح للدراسات في البيئتين العربية والأجنبية، لذا تم تقديم هذه الدراسات وفق التسلسل الزمني من الأحدث للأقدم:

أجرى الفالوكي (Alfailakawi, 2018) دراسة هدفت التعرف إلى استخدام الشباب للصور الشخصية، والسلوكات المرتبطة بصور السيلفي، ومدى تأثيرها في الكويت. تكونت عينة الدراسة من (700) فرد (49%) ذكوراً و (51%) إناثاً، تتراوح أعمارهم ما بين (17 – 30) عاماً، ويتفاوت مستواهم الدراسي (7%) تعليم أساسي، (18%) ثانوية عامة، (30%) حاصلين على شهادات جامعية، (3%) حاصلين على شهادات الدراسات العليا، (43%) يدروسون في الجامعة تم اختيارهم وفق المسح العشوائي عبر الهاتف. أشارت النتائج إلى أن ما نسبته (20%) يلتقطون صور السيلفي لتوثيق اللحظات، وأن (16%) يجدون المتعة بالتقاط الصور، وأن (25%) يلتقطون صور السلفي لجذب الانتباه لصالح الذكور، و (38%) يأخذون صورهم الشخصية بمفردهم لصالح الإناث، وأن (30%) يلتقطون صورهم الشخصية مع أصدقائهم لصالح الذكور، وأن (62%) يتتبعون باستمرار الإعجابات والتعليقات التي يحصلون عليها لصور السيلفي.

وقام عبد القادر (2018) بدراسة هدفت التعرف إلى معدل التقاط صور السيلفي لدى المستخدمين، وأكثر الفئات التقاطاً لصور السيلفي، ومعدل التقاط صور السيلفي، والشريحة الأكثر التقاطاً لصور السيلفي، والأمراض النفسية التي تنجم عن الإدمان في التقاط صور السيلفي في ولاية البليدة بالجزائر. تكونت عينة الدراسة من (50) فردا (22) ذكورا و (28) إناثا، تتراوح أعمارهم ما بين (20 – 35) عاماً، ويتراوح مستواهم الدراسي بين ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي. أظهرت النتائج أن الفئة الأكثر التقاطاً لصور السيلفي هم الذكور بنسبة (54%) مقابل الإناث بنسبة (46%) ، وخلصت الدراسة إلى أن أكثر الفئات التقاطاً لصور السيلفي هم الشباب بنسبة (86%) ، ثم المراهقين بنسبة (84%) ، وأشارت النتائج إلى أنه يمكن لصور السلفي أن تؤدي إلى الهوس وأمراض نفسية، وأشارت النتائج أيضاً أن الاشخاص الذين يرتبطون بتصوير السيلفي، وقضاء وقت طويل في تعديل الصور ونشرها على مواقع التواصل، يرتكز اهتمامهم على ذواتهم بشكل أكبر، ويعتقدون أنهم أكثر جاذبية من الآخرين.

من جانب آخر، أجرى دوتا وزملاؤه (Dutta et al., 2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن المواقف نحو التقاط صور السيلفي وعلاقتها بصورة الجسد والنرجسية، تكونت عينة الدراسة من (92) طالباً في السنة الأولى من كلية الطب، و (103) طالباً من طلبة الدراسات العليا من تخصصات مختلفة. أشارت نتائج الدراسة أن التقاط صور السيلفي يحظى بشعبية مرتفعة بين طلبة الطب.

وأجرى دوتا وزملاؤه (Dutta et al., 2016) ، دراسة هدفت للتعرف إلى المواقف تجاه التقاط صور السيلفي، وقبول صورة الجسد، وسمات الشخصية النرجسية. تكونت عينة الدراسة من (230) طالباً من طلبة المدارس في مومباي بالهند. أظهرت نتائج الدراسة أن (69.1%) يفضلون التقاط صور السيلفي وهم في حالة جيدة، ويرتدون ملابس مناسبة، و (3%) يتطلعون بالتقاطهم صور السيلفي الحصول على الشعبية من الآخرين، وحازت الإناث على نسبة أكبر بالتقاط الصور الشخصية بلغت (18.1%) ، أما الذكور فكانت نسبتهم (15.2%) .

أما دراسة متاجر وقندوز (2016) ، فقد هدفت إلى الكشف عن تأثير استخدام السيلفي على العلاقات الاجتماعية لدى الشباب الجامعي في الجزائر. تكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة من طلبة الجامعة. أشارت النتائج إلى أن (68%) يلتقطون صور السيلفي بدافع جذب الانتباه، وأن) 31%) من الطلبة يفضلون

التقاط السيلفي وحدهم، إذ بلغت النسبة الأكبر عند الإناث (7.69%) ، بينما بلغت بين الذكور (4.15%) ، وبينت النتائج أن (22%) من الطلبة يفضلون مشاركة صورهم عبر مواقع التواصل الاجتماعي لخلق انطباع حول صورهم، وأن (7.6%) من الطلبة الإناث يفضلن التقاط صور السيلفي لتحسين الحالة المزاجية.

وهدفت دراسة تواتي وجزار (2016) ، إلى الكشف عن استخدام صور السيلفي وأبعاده الاجتماعية، ودوافع ومجالات استخدام صور السيلفي، والإشباعات المحققة من صور السيلفي في الجزائر. تكونت عينة الدراسة من (93) طالباً وطالبة من قسم علوم الإعلام والاتصال، وقسم الهندسة المدنية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن (73.01%) يلتقطون صور السيلفي للحصول على المتعة، وأن (64.51%) يلتقطون صور السيلفي مع الأصدقاء، وأن (58.06%) يستخدمون صور السيلفي بدافع الشعور والإعجاب بالنفس، وفيما يتعلق بارتباط الجنس باستخدام صور السيلفي، أشارت إلى أن الإناث أكثر عرضة لاستخدام السيلفي بنسبة (62.36%) ، ثم الذكور بنسبة (37.63%) ، وأن (70.94%) يلتقطون صور السيلفي بدافع الاحتفاظ ببعض الذكريات، و (34.4%) ذوو مستوى السنة الثانية إعلام واتصال أكثر استخداماً لصور السيلفي.

أما دراسة البلوشي (Alblooshi, 2015) ، فهدفت إلى معرفة العلاقة بين مستويات تقدير الذات وعدد صور السيلفي التي يلتقطها الأفراد، وتحميلها على مواقع التواصل الاجتماعي في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من (365) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع هم أكثر التقاطاً لصور السيلفي، ومشاركتها عبر وسائل التواصل من الأفراد ذوي تقدير الذات المنخفض، وأن الإناث أكثر التقاطاً لصور السيلفي، وأن (4.38%) قاموا بنشر صور السيلفي لشعورهم بالراحة عند تلقي تعليقات إيجابية.

كما قام كريشنامورثي (Krishnamurthy, 2015) بدراسة في الهند هدفت التعرف إلى الغرض من التقاط صور السيلفي، وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة. أظهرت النتائج أن (35.83%) يقومون بنشر صورهم الذاتية على مواقع التواصل الاجتماعي بغرض تلقي الإعجابات، والتعليقات من الأصدقاء، وأن (11.66%) شعروا بأن التقاط صور السيلفي أمر ممتع.

بينما هدفت دراسة ويكيل (Wickel, 2015) التحقق من أن ظاهرة السيلفي ذات صلة في ارتفاع النرجسية في الولايات المتحدة الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من (93) طالبة من طلبة الجامعة. أشارت نتائج الدراسة أن (97.8%) يحددون شعبية شخص آخر استنادًا إلى عدد الإعجابات أو التعليقات التي يتلقاها، و (90.2%) ينشرون صور السيلفي على مواقع التواصل الاجتماعي لتلقي الإعجابات، والتعليقات من أصدقائهم عبر مواقع التواصل الاجتماعي.

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي قام الباحثان بمراجعتها، أظهرت وجود فروق دالة احصائياً لمستوى التقاط صور السيلفي، ونشرها يعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح الإناث، كدراسة متاجر وقندوز (2016) ، ودراسة الفالوكي (Alfailakawi, 2018) ، ولصالح الذكور كما في دراسة عبد القادر (2018) وأنها هدفت للتعرف إلى تأثير استخدام السيلفي وعلاقته ببعض المتغيرات (تقدير الذات) كما في دراسة البلوشي (Alblooshi, 2015) ، والنرجسية كدراسة دوتا وزملائه (Dutta et al., 2016) .

ويلاحظ أن تلك الدراسات قد تناولت وبشكل مستقل متغيرات استخدام السيلفي، ولم يعثر الباحثان على أي دراسة – حسب علمهما ومعرفتهما – على الصعيدين العربي والأجنبي تتناول المتغيرات معاً لدى الطلبة.

وبناءً على ذلك يتوقع الباحثان أن يكون لهذه الدراسة موقع مهم بين الدراسات السابقة، وانطلاقاً لمزيد من البحوث ضمن هذه المتغيرات، كذلك استفاد الباحثان في دراستهما الحالية من الدراسات السابقة في بلورة الفكرة البحثية من حيثُ تحديدُ مقياس الدراسة والاجراءات والطرق المتبعة فيها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

انبثقت مشكلة الدراسة من خلال تصفح الباحثين للمواقع الإخبارية الإلكترونية، فاستوقفهما خبران تداولتهما وسائل الإعلام الأول سجل بعنوان: انتشار ظاهرة السيلفي وبرامج تعديل الصور يرفع خطر الإصابة باضطراب تشوه الجسم، والخبر الثاني: أن العديد من الأشخاص يترددون إلى عيادات الجراحات التجميلية بصحبتهم صور السيلفي، طالبين الخضوع لعمليات تجميلية محاولة منهم في السعي للحصول على صورة مثالية في المظهر تماثل صورة السيلفي التي قاموا بالتقاطها.

وظهرت مشكلة الدراسة من خلال ملاحظات للباحثين بقيام العديد من الطلاب بالتقاط صور السيلفي، لامتلاكهم الهواتف الذكية المزودة بكاميرات ذات جودة عالية، بالإضافة إلى حزم الواي فاي (Wi Fi)، ومختلف تطبيقات السيلفي التي أسهمت بدورها في زيادة الرغبة لدى الطلبة في التقاط الصور الذاتية بسهولة وعلى مدار الساعة، الأمر الذي يحول اهتمامهم عن الجهد والمثابرة نحو التسلية والترفيه، يصل بعضهم إلى الإفراط في السلوك قد يصبح عادة يؤدونها يومياً لإشباع حاجة لديهم ساعين وراءها لتخفيف توتر الحاجة فيقعون بعواقب سلبية تؤثر على حالتهم النفسية، وبذلك تشكل أوهام الطلبة حول الصورة السيئة التي يكونونها خبرات حياتية سيئة تعيقهم عن إكمال مسيرتهم الدراسية، وتدني تحصيلهم الدراسي، وتعطل من طاقتهم الإبداعية في حياتهم الشخصية والاجتماعية والمهنية.

ولقد تبلورت هذه المشكلة بشكل عميق بعد الاطلاع على الأدب النظري السابق، حيث لاحظ الباحثان قلة الدراسات العربية التي تناولت استخدام السيلفي، مما شجع الباحثين ودعاهما على دراسة هذا الموضوع لدى طلبة جامعة اليرموك. وعليه تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى استخدام السيلفي لدى طلبة جامعة اليرموك، وإن كان هناك فروق دالة احصائياً في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس استخدام السيلفي تعزى لكل من: (الجنس، مكان الإقامة، التخصص، السنة الدراسية، المعدل التراكمي) .

وسعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

- السؤال الأول: ما مستوى استخدام السيلفي لدى طلبة

جامعة اليرموك؟

- السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة احصائياً في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس استخدام السيلفي تعزى لمتغير: (الجنس، مكان الإقامة، التخصص، السنة الدراسية، المعدل التراكمي) ؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في جانبين: نظري وعملي، فمن حيث الأهمية النظرية، فإن الدراسة تسهم في الكشف عن مستوى استخدام السيلفي لدى طلبة جامعة اليرموك، وكذلك الكشف عن أبرز المتغيرات المرتبطة بها، والفروق الدالة بين هذه المتغيرات، والتي من المتوقع أن تمهد لإجراء المزيد من الدراسات النظرية والتطبيقية في هذا المجال لتحقيق الاستفادة للباحثين في هذا المجال.

كما تبرز أهمية الدراسة كونها تتناول ظاهرة مهمة مرتبطة بمرحلة نمائية وفئة عمرية هامة ألا وهي فئة الشباب من طلبة الجامعة، كونهم في مرحلة نمو وتطوير، حيث يؤثر استخدام السيلفي على استقرارهم النفسي، ونضجهم العقلي، وعلى تكوين شخصيتهم وصقلها، كما أنه من شأنها أن تؤثر على تقديرهم لذاتهم، وتكيفهم مع مواقف الحياة المختلفة، وهم الدعامة الاساسية في تقدم الأمم وتطورها، وقاعدة الصرح التعليمي الذين تعقد عليهم الآمال مستقبلاً.

أما من حيث الأهمية العملية، فإن الدراسة ستوفر أداة القياس الخاصة بالمتغير موضع الدراسة لقياس السيلفي، وقد يستفاد من هذه الأداة في دراسات أخرى متشابهة، وستأتي هذه الدراسة كمحاولة للإسهام في رفد البحوث المتعلقة بالسيلفي بحصيلة علمية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

◄ **السيلفي**: هي صورة شخصية يقوم صاحبها بالتقاطها ذاتياً باستخدام هاتف ذكي مجهز بكاميرا رقمية، ومن ثم يقوم بنشرها على مواقع التواصل الاجتماعي كالفيس بوك والتويتر لاعتمادها كصورة رئيسة في ملفه الشخصي، أو للتعبير عن حالة نفسية معينة في وقت وزمن معينين (عبد القادر، 2018) ، وتعرف إجرائياً في ضوء الدرجة التي حصل عليها المفحوص على مقياس استخدام السيلفي المستخدم في الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تتحدد نتائج هذه الدراسة في إطار الحدود والمحددات الآتية:

- تقتصر الدراسة على عينة غير عشوائية (العينة المتيسرة المستخدمة في الدراسة) من طلبة البكالوريس في جامعة اليرموك، والمسجلين في الفصل الصيفي للعام الدراسي (2018 – 2019) م.
- تتحدد نتائج الدراسة بالمقياس الذي طبق وطور من قبل الباحثين، وهو: مقياس استخدام السيلفي، وما يتمتع به من خصائص سيكوميترية.
- تتحدد نتائج الدراسة في ضوء المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في هذه الدراسة وما تتضمنه من أبعاد مختلفة محددة بطبيعة التعريفات الإجرائية.
- تقتصر الدراسة على ظاهرة استخدام السيلفي، وهذا يحد من تعميم النتائج على مشكلات وظواهر أخرى.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

تعدّ الدراسة الحالية مسحية من حيث نوع دراسة الروابط والعلاقات، واستخدم المنهج الوصفي للكشف عن مستوى استخدام السيلفي، والكشف عن أثر بعض المتغيرات الديمغرافية فيها؛ وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة مرحلة البكالوريس في جامعة اليرموك، والمنتظمين بالدوام الرسمي خلال الفصل الدراسي الصيفي للعام الدراسي (2018 – 2019) من مختلف الكليات العلمية والإنسانية، حيث بلغ عددهم (24748) طالبًا وطالبةً منهم (8971) طالبًا و (15777) طالبةً، موزعين على (16) كلية، وذلك تبعاً للتقرير الإحصائي السنوي الصادر عن دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (1800) طالب وطالبة، من مختلف المستويات الدراسية، والتخصصات الأكاديمية في جامعة اليرموك، وكانت وحدة الاختيار هي الشعبة، حيث بلغ عدد الشعب التي اختيرت (15) شعبة، من شعب العلوم العسكرية والمواد الحرة والإجبارية بطريقة العينة المتيسرة، لكون هذه المساقات يسجل بها من كلا الجنسين، ووزعت (1800) استبانة على طلبة الجامعة؛ إلاّ أنه وبسبب عدم استيفاء (80) استبانة لشروط التحليل فقد استبعدت، وتبقى (1720) استبانة صالحة للتحليل، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

جدول (1) :

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة.

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	أنثى	1201	69.8
	ذكر	519	30.2
	الكلي	1720	100
الإقامة	مدينة	883	51.3
	قرية	799	46.5
	مخيم	38	2.2
	الكلي	1720	100
التخصص	الإنساني	975	56.7
	العلمي	745	43.3
	الكلي	1720	100

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
السنة الدراسية	الأولى	857	49.8
	الثانية	360	20.9
	الثالثة	305	17.7
	الرابعة فأكثر	198	11.6
	الكلي	1720	100
المعدل التراكمي	مقبول	270	15.7
	جيد	461	26.8
	جيد جداً	599	34.8
	ممتاز	390	22.7
	الكلي	1720	100

لتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدمت الأداة التالية:

مقياس استخدام السيلفي:

بهدف الكشف عن مستوى استخدام السيلفي لدى طلبة جامعة اليرموك، تم تطوير مقياس خاص بهذه الدراسة، استناداً إلى مجموعة من الخطوات التي حددها هيولين ودراسجو (Hulin & Drasgow, 1983) ، والاستفادة من المقاييس، والدراسات ذات الصلة، من أبرزها: المقاييس الواردة في دراسة فوكس وفيندميا (Fox & Vendemia, 2016) ، ودراسة ويرفيلد (Warfield, 2014) . وقد تكون المقياس في صورته الأولية من (23) فقرة موزعة على الأبعاد الآتية: بعد البروز، بعد تقدير الذات، بعد تحسين المزاج، بعد السعي وراء الاهتمام.

دلالات صدق وثبات مقياس استخدام السيلفي

♦ **الصدق الظاهري**: للتأكد من ملاءمة المقياس لتحقيق هدف الدراسة، تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه بصورته الأولية على لجنة من المحكمين مكونة من (14) محكماً متخصصين في مجالات: الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي، وهندسة البرمجيات، وعلوم الحاسوب، وفي ضوء ملاحظات، وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة على فقرات مقياس استخدام السيلفي، وكان أبرزها حذف (3) فقرات بسبب تداخلها مع فقرات أخرى في المقياس، وإعادة صياغة الفقرات لتصبح أكثر وضوحاً ومباشرة لإزالة الغموض فيها أو بسبب طولها، وقد أضيفت ثلاث فقرات، كما عُدلت أسماء بعض الأبعاد، وكان المعيار الذي اعتمد في قبول الفقرات أو استبعادها هو حصول الفقرة الواحدة على نسبة اتفاق (80%) فأكثر من المحكمين للإبقاء عليها أو حذفها، على اعتبار أن ذلك يحقق الصدق الظاهري لمقياس استخدام السيلفي.

♦ **مؤشرات صدق البناء**: بهدف التحقق من صدق البناء، طُبق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالباً وطالبةً نن خارج عينة الدراسة، باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) ؛ لإيجاد قيم الارتباط بين فقرات مقياس استخدام السيلفي من جهة، وبين الدرجة الكلية للمقياس والأبعاد التي تتبع له من جهة أخرى، وذلك ما يوضحه جدول (2) .

جدول (2) :

قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس استخدام السيلفي من جهة وبين الدرجة الكلية للمقياس والأبعاد التي تتبع له من جهة أخرى

البعد	رقم الفقرة	استخدام السيلفي	الارتباط مع: البعد	الارتباط مع: المقياس
البروز	1	أهتم بمظهري عندما التقط صوري بنفسي»سيلفي»	.54	.43
	2	أفضل التقاط صور» السيلفي» وحدي	.71	.63
	3	التقط صور « السيلفي» مع أصدقائي	.60	.42
	4	استغرق وقتاً وأنا أصور نفسي»	.74	.60
	5	التقط « السيلفي» في أحداث مثيرة للاهتمام	.66	.58
	6	التقط أكبر عدد من الصور لنفسي	.85	.81
تقدير الذات	7	أصور نفسي لتوثيق الذكريات الشخصية	.78	.83
	8	تزداد ثقتي بنفسي عندما التقط صور «السيلفي»	.89	.86
	9	التقاط « السيلفي» يشعرني بأنني الأكثر أناقة وجاذبية	.90	.84
	10	أفتخر بنفسي عندما يعجب الآخرون بصوري الشخصية	.78	.71
	11	أجد نفسي أكثر ايجابية عندما التقط «السيلفي»	.85	.79
	12	أحرص على التقاط صور" السيلفي" لجذب انتباه شخص مهم	.75	.70
	13	التقط صور "السيلفي" لنفسي سعياً للحصول على الرضا الذاتي	.83	.82
تعديل المزاج	14	التقاطي للصور من خلال «السيلفي» يُحسن حالتي المزاجية	.90	.83
	15	أنسى مشاكلي الشخصية عندما أبدأ بالتقاط صور» السيلفي»	.90	.85
	16	أشعر بالاستمتاع عندما التقط صوري من خلال «السيلفي»	.90	.79
	17	ينخفض توتري وقلقي عندما ابدأ بالتقاط صور» السيلفي»	.86	.82
جذب الانتباه	18	أشعر بالسعادة عندما أبدأ بالتقاط صور « السيلفي»	.86	.75
	19	أشعر بأنه ليس لدي ما أخجل منه عندما أصور نفسي.	.64	.61
	20	أنشر صوري الشخصية لمعرفة إذا ما كان الآخرون يجدونني جذاباً	.88	.75
	21	أحظى بانتباه الآخرين واهتمامهم كلما نشرت صور» السيلفي»	.85	.76
	22	أشعر بأنني أكثر شعبية عندما أنشر صور السيلفي	.89	.66
	23	أنشر صور « السيلفي» على مواقع التواصل للحصول على الكثير من الإعجابات والتعليقات	.85	.64

يلاحظ من الجدول (2) ، أن قيم معاملات ارتباط الفقرات بالأبعاد التي تنتمي إليها تراوحت ما بين (0.54 – 0.90) ،

كما أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس ككل ما بين (0.43 – 0.86) ، وقد اعتمد معيار لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه، والمقياس ككل عن (200.) وفق ما أشار إليه عودة (2011) . وبناءً على هذا المعيار، وفي ضوء هذه القيم فقد قبلت فقرات المقياس جميعها، وبالتالي تكون مقياس استخدام السيلفي بصورته النهائية من (23) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، وبذلك أصبح مقياس استخدام السيلفي بعد التعديل مكوناً من (23) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، هي: البعد الأول: البروز، وتقيسه الفقرات من (1 – 7) ، والبعد الثاني: تقدير الذات، وتقيسه الفقرات من (8 – 13) ، والبعد الثالث: تعديل المزاج، وتقيسه الفقرات من (14 – 19) ، والبعد الرابع: جذب الانتباه، وتقيسه الفقرات من (20 – 23) .

مما حسبت قيم معاملات الارتباط البينية (Inter - Correlations) لأبعاد مقياس استخدام السيلفي، وقيم معاملات ارتباط الأبعاد بالمقياس ككل، وقد كانت معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس استخدام السيلفي مرتفعة، وتراوحت ما بين (612. – 834.) ، كما بلغت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد والمقياس ككل ما بين (814. – 946.) ، وجميعها ذات دلالة احصائية، ويعد ذلك مؤشراً على صدق البناء للمقياس.

ثبات مقياس استخدام السيلفي:

بهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لمقياس استخدام السيلفي وأبعاده؛ فقد تم تقديره باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والبالغ عدد أفرادها (50) طالباً وطالبة، ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة للمقياس وأبعاده؛ فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية سالفة الذكر بطريقة الاختبار وإعادته (Test - Retest) ، وذلك بفارق زمني مقداره أسبوعان بين التطبيق الأول والثاني، ومن ثم حُسب باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية، والجدول (3) يوضح قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي ومعاملات ثبات الإعادة الخاصة بمقياس استخدام السيلفي.

جدول (3) :

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لمقياس استخدام السيلفي وأبعاده

المقياس وأبعاده	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
البروز	.82	.91	7
تقدير الذات	.90	.88	6
تعديل المزاج	.91	.93	6
جذب الانتباه	.88	.90	4
الكلي للمقياس	.95	.92	23

يلاحظ من الجدول (3) ، أن ثبات الاتساق الداخلي لمقياس استخدام السيلفي ككل قد بلغت قيمته (95.) ولأبعاده تراوحت ما بين (82.– 91.) ، في حين أن ثبات الإعادة للمقياس ككل قد بلغت قيمته (92.) ولأبعاده تراوحت بين (0.88 – 0.93).

تصحيح مقياس استخدام السيلفي

تكون مقياس استخدام السيلفي بصورته النهائية من (23) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، يستجيب المفحوص عليها وفق تدريج خماسي يشتمل على البدائل الآتية: (أوافق بشدة: وتعطى عند تصحيح المقياس (5) درجات، أوافق: وتعطى (4) درجات، محايد: وتعطى (3) درجات، غير موافق: وتعطى درجتين، غير موافق بشدة: وتعطى درجة واحدة) ، وهذه الدرجات تنطبق على جميع الفقرات كونها مصاغة باتجاه موجب، وبذلك تتراوح درجات المقياس ككل من (23 – 115) درجة، وكلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشرا على مستوى مرتفع من استخدام السيلفي، وقد صنف الباحثان استجابات أفراد عينة الدراسة إلى خمس فئاتٍ على النحو الآتي: مستوى منخفض من استخدام السيلفي ويعطى للحاصلين على درجة (2.33) فأقل، مستوى متوسط من استخدام السيلفي ويعطى للحاصلين على درجة (2.34 – 3.67) ، مستوى مرتفع من استخدام السيلفي ويعطى للحاصلين على درجة (3.68) فأكثر.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- أولاً: المتغير المستقل الرئيس، وهو: استخدام السيلفي.
- ثانياً: المتغيرات المستقلة ثانوية الأثر، وهي: الجنس؛ وله فئتان (ذكر، أنثى) ، التخصص؛ وله فئتان (الإنساني، العلمي) ، مكان الإقامة؛ وله ثلاث فئات (مدينة، قرية، مخيم) ، السنة الدراسية؛ وله أربع فئات (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة فأكثر) ، المعدل التراكمي؛ وله أربع فئات (مقبول، جيد، جيد جداً، ممتاز) .

المعالجة الاحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تمت المعالجة الإحصائية للبيانات في هذه الدراسة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية الاجتماعية (Statistical Package for Social Science) (SPSS) ، وذلك على النحو الآتي:

◄ للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل أبعاد مقياس استخدام السيلفي، وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني استخدم تحليل التباين الخماسي لاستجابات أفراد الدراسة على أبعاد مقياس استخدام السيلفي وفقاً لمتغيراتها بهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ بين الأوساط الحسابية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

- أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: **ما مستوى استخدام السيلفي لدى طلبة جامعة اليرموك؟** للإجابة عن هذا السؤال الأول، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى استخدام السيلفي وأبعاده لدى طلبة جامعة اليرموك، مع مراعاة ترتيب الأبعاد تنازليًا، وذلك كما في الجدول (4) .

جدول (4) :

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى استخدام السيلفي، وأبعاده لدى طلبة جامعة اليرموك مرتبة تنازليًا.

الرتبة	رقم البعد	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	جذب الانتباه	3.43	1.079	متوسط
2	2	تقدير الذات	3.02	.974	متوسط
3	3	تعديل المزاج	2.93	.974	متوسط
4	1	البروز	2.61	.774	متوسط
		استخدام السيلفي (ككل)	2.94	.7970	متوسط

يلاحظ من الجدول (4) ، أن مستوى استخدام السيلفي وأبعاده لدى طلبة جامعة اليرموك قد جاء ضمن (متوسط) ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.94) ، وقد جاءت أبعاد مقياس استخدام السيلفي لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا للترتيب التالي: بعد جذب الانتباه في المرتبة الأولى، تلاه بعد تقدير الذات في المرتبة الثانية، كما جاء بعد تعديل المزاج في المرتبة الثالثة، وأخيرًا؛ بعد البروز في المرتبة الرابعة.

وقد يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى تشابه الأفكار والثقافة لدى الطلبة نظراً لكونهم يعيشون في بيئة ثقافية واقتصادية واحدة مما انعكس على استجاباتهم، حيث تشير معظم الدراسات إلى أن أهم أسباب استخدام السيلفي هو التقدم في تكنولوجيا الهواتف الذكية، وظهور التطبيقات الخاصة للصور الشخصية كتطبيق السناب شات وانتشار مواقع التواصل الاجتماعي كالانستغرام والفيس بوك، الذي زاد من اهتمام الطلبة بالتقاط صور السيلفي، فأصبحت أداة لتوثيق لحظات وأحداث مميزة في الحياة ومشاركتها مع الآخرون عبر هذه المواقع لتلقي التعليقات التي تصدر من الأصدقاء و الإعجاب بتلك الصور التي يتم نشرها.

وقد يعزى ذلك استنادً إلى الأدب النظري إلى نظرية التقديم الذاتي التي ترى أن وسائل التواصل الاجتماعي أتاحت للفرد أن يبني ذاته من خلال صور السيلفي فيقدم ذاته من خلالها، ويعرض وجهات نظره القادرة على توصيل الانفعالات التي يختارها الفرد بنفسه إلى الأصدقاء والمتابعين له على مواقع التواصل لكسب رضاهم ولإقناع ذاته بصورته التي يود أن يكون عليها (Onyedire Nneoma, 2019) .

- ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: **هل توجد فروق دالة إحصائيا في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس استخدام السيلفي تعزى لمتغير (الجنس، مكان الإقامة، التخصص، السنة الدراسية، المعدل التراكمي)** ؟ وللإجابة عن السؤال الثاني، حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية للمقياس، وذلك كما في الجدول (5)

جدول (5) :

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس استخدام السيلفي تبعاً لمتغيرات الدراسة.

المتغير	مستويات المتغير	الاحصائي	الكلي للمقياس
الجنس	انثى	المتوسط الحسابي	2.91
		الانحراف المعياري	.8000
	ذكر	المتوسط الحسابي	3.02
		الانحراف المعياري	.7850
الإقامة	مدينة	المتوسط الحسابي	2.96
		الانحراف المعياري	.8000
	قرية	المتوسط الحسابي	2.93
		الانحراف المعياري	.7830
التخصص	مخيم	المتوسط الحسابي	2.94
		الانحراف المعياري	.9860
	الإنساني	المتوسط الحسابي	2.86
		الانحراف المعياري	.7820
	العلمي	المتوسط الحسابي	3.06
		الانحراف المعياري	.8030
السنة الدراسية	الأولى	المتوسط الحسابي	2.92
		الانحراف المعياري	.7990
	الثانية	المتوسط الحسابي	2.99
		الانحراف المعياري	.7370
	الثالثة	المتوسط الحسابي	2.97
		الانحراف المعياري	.7970
	الرابعة فأكثر	المتوسط الحسابي	2.93
		الانحراف المعياري	.8890
المعدل التراكمي	مقبول	المتوسط الحسابي	2.90
		الانحراف المعياري	.7850
	جيد	المتوسط الحسابي	2.91
		الانحراف المعياري	.7870
	جيد جداً	المتوسط الحسابي	2.87
		الانحراف المعياري	.7910
	ممتاز	المتوسط الحسابي	3.12
		الانحراف المعياري	.8020

يلاحظ من الجدول (5) ، وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجات أفراد العينة على الدرجة الكلية لمقياس استخدام السيلفي ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرات، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ استخدم تحليل التباين الخماسي لاستجابات أفراد الدراسة لمقياس استخدام السيلفي على الدرجة الكلية وفقاً لمتغيرات الدراسة، كما في الجدول (6)

جدول (6) :

نتائج تحليل التباين الخماسي لمقياس استخدام السيلفي لدى طلبة جامعة اليرموك على الدرجة الكلية وفقاً لمتغيرات الدراسة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	2.826	1	2.826	4.582	.032
الإقامة	.129	2	.0650	.1050	.900
التخصص	14.774	1	14.774	23.959	.000
السنة الدراسية	3.095	3	1.032	1.673	.171
المعدل التراكمي	15.155	3	5.052	8.192	.000
الخطأ	1053.8 35	1709	.6170		
الكلي	1091.315	1719			

يتبين من الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستخدام السيلفي يعزى للجنس ولصالح الذكور، كما وجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية تعزى للتخصص ولصالح التخصص العلمي، كما وجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) تعزى لمتغير المعدل؛ وللكشف عن جوهرية الفروق بين الأوساط الحسابية لدى أفراد عينة الدراسة فقد استخدم نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية المتعددة على الدرجة الكلية للمقياس، وذلك كما في الجدول (7) .

جدول (7) :

نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية المتعددة لدى أفراد عينة الدراسة على مقياس استخدام السيلفي وفقاً لمتغير (التحصيل الدراسي) .

الكلي للمقياس	المعدل التراكمي	المتوسط الحسابي	مقبول	جيد	جيد جداً	ممتاز
استخدام السيلفي	مقبول	1	2.826	4.582	.0320	
	جيد	2	.0650	.1050	.9000	
	جيد جداً	1	14.774	23.959	.0000	
	ممتاز	3	1.032	1.673	.1710	

*دالة عند مستوى الدلالة 0.05 =α)

يلاحظ من الجدول (7) وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05) لمقياس استخدام السيلفي ككل، وبهدف الكشف عن فروق دالة إحصائياً لأبعاد مقياس استخدام السيلفي؛ حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المقياس وفقاً لمستويات متغيرات الدراسة، وذلك كما في الجدول (8)

جدول (8) :

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد الدراسة على أبعاد مقياس استخدام السيلفي تبعاً لمتغيرات الدراسة.

المتغير	مستويات المتغير	الاحصائي	البروز	تقدير الذات	تعديل المزاج	جذب الانتباه
الجنس	أنثى	س	2.53	3.00	2.84	3.55
		ع	.0770	.9820	.9770	1.093
	ذكر	س	2.78	3.08	3.14	3.14
		ع	.7540	.9520	.9340	.9880
الإقامة	مدينة	س	2.64	3.03	2.99	3.36
		ع	.7790	.9660	.9760	1.075
	قرية	س	2.57	3.01	2.88	3.49
		ع	.7610	.9730	.9580	1.076
	مخيم	س	2.68	3.05	2.75	3.49
		ع	.8870	1.166	1.175	1.141
التخصص	الإنساني	س	2.53	2.92	2.84	3.35
		ع	.7560	.9610	.9570	1.082
	العلمي	س	2.70	3.16	3.05	3.53
		ع	.7860	.9730	.9830	1.067
السنة الدراسية	الأولى	س	2.58	3.00	2.90	3.44
		ع	.7720	.9770	.9820	1.086
	الثانية	س	2.66	3.07	2.99	3.42
		ع	.7640	.9230	.9160	1.050
	الثالثة فأكثر	س	2.63	3.03	2.96	3.44
		ع	.7580	.9640	.9710	1.069
المعدل التراكمي	مقبول	س	2.60	3.01	2.94	3.38
		ع	.8230	1.064	1.044	1.119
	جيد	س	2.59	2.98	2.88	3.39
		ع	.7790	.9600	.9610	1.049
	جيد جداً	س	2.59	3.01	2.90	3.32
		ع	.7710	.9640	.9530	1.077
	ممتاز	س	2.52	2.94	2.86	3.40
		ع	.755 0	.9690	.9670	1.081
		س	2.78	3.18	3.13	3.63
		ع	.777 0	.9880	.9950	1.076

س: المتوسط الحسابي

ع: الانحراف المعياري

يلاحظ من الجدول (8) ، وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجات أفراد العينة على أبعاد مقياس استخدام السيلفي ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرات. وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم استخدام تحليل التباين الخماسي لاستجابات أفراد الدراسة على أبعاد مقياس استخدام السيلفي وفقاً لمتغيرات الدراسة، كما في الجدول (9) .

جدول (9) :

نتائج تحليل التباين الخماسي لأبعاد مقياس استخدام السيلفي لدى طلبة جامعة اليرموك كل على حدة وفقاً لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة
الجنس	البروز	19.707	1	19.707	34.469	.000
هوتلنج=0.140	تقدير الذات	1.332	1	1.332	1.433	.231
ح=0.000	تعديل المزاج	28.279	1	28.279	31.108	.000
	جذب الانتباه	61.014	1	61.014	54.977	.000
الاقامة	البروز	1.031	2	.515	.9020	.406
ويلكس=0.983	تقدير الذات	.0670	2	.034	.0360	.964
ح=0.000	تعديل المزاج	4.665	2	2.332	2.566	.077
	جذب الانتباه	6.287	2	3.143	2.832	.059
التخصص	البروز	9.189	1	9.189	16.073	.000
هوتلنج=0.015	تقدير الذات	22.836	1	22.836	24.568	.000
ح=0.000	تعديل المزاج	14.814	1	14.814	16.296	.000
	جذب الانتباه	14.861	1	14.861	13.391	.000
السنة	البروز	3.918	3	1.306	2.284	.077
ويلكس=0.993	تقدير الذات	3.441	3	1.147	1.234	.296
ح=0.425	تعديل المزاج	5.919	3	1.973	2.170	.090
	جذب الانتباه	.1720	3	.0570	.0520	.985
المعدل	البروز	14.204	3	4.735	8.282	.000
ويلكس=0.978	تقدير الذات	12.183	3	4.061	4.369	.005
ح=0.000	تعديل المزاج	18.664	3	6.221	6.844	.000
	جذب الانتباه	20.212	3	6.737	6.071	.000
الخطأ	البروز	977.080	1709	.5720		
	تقدير الذات	1588.525	1709	.9300		
	تعديل المزاج	1553.591	1709	.9090		
	جذب الانتباه	1896.680	1709	1.110		
الكلي	البروز	1028.510	1719			
	تقدير الذات	1629.883	1719			
	تعديل المزاج	1629.871	1719			
	جذب الانتباه	2000.284	1719			

يتبين من الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس استخدام السيلفي (البروز، تعديل المزاج، وجذب الانتباه) لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى لمتغير (الجنس) ولصالح الذكور؛ أي أن مستوى استخدام السيلفي لديهم أعلى منه لدى الإناث. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى عامل التنشئة الاجتماعية وما للأسرة من دور في تكوين شخصية هؤلاء الطلبة من حيث التفريق في المعاملة الوالدية بين الذكور والإناث، وهذا يؤدي إلى إعطاء الذكور الحرية بالتقاط الصور الشخصية، وبالمقابل فإن الحماية الزائدة للأنثى يجعلها تشعر بأنها غير قادرة على تحمل مسؤولية تصرفاتها وأنها تختلف عن الذكور.

ويعد تعديل المزاج عاملاً مهماً في تعزيز سلوك استخدام السيلفي لدى الأفراد لشعورهم عند التقاطها بتحسن حالتهم المزاجية

نتيجة لما يواجهه الذكور من أعباء المهام الدراسية، وضغوطات الحياة المختلفة التي من شأنها أن تؤثر سلباً على أداء الطلبة الأكاديمي، فيلجأون لالتقاط صور السيلفي وحدهم أو مع أصدقائهم للهروب من تلك الضغوط، والشعور بالسعادة (Griffiths & Balakrishnan, 2018) .

ومن الممكن عزو هذه النتيجة أيضاً إلى طبيعة المجتمع الأردني الذي أجريت فيه الدراسة كمجتمع عربي إسلامي محافظ تحتكم فيه القيم الدينية لحماية الأنثى، وكذلك تأثير الأعراف الاجتماعية، والتقاليد الموروثة، منذ القدم وحتى عصرنا الحاضر، عصر الاتصال الإلكتروني، إذ يرى أنه من الأهمية أن تتمسك الإناث بالأواصر الاجتماعية، والحفاظ عليها، على الرغم من حاجة كليهما ذكوراً وإناثاً إلى توطيد الأعراف الاجتماعية.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع مع نتيجة دراسة عبد القادر (2018) ، التي أشارت إلى أن الفئة الأكثر التقاطاً لصور السيلفي هم الذكور بنسبة (54%) ، واختلفت نتائجها مع نتائج دراسة متاجر وقندوز (2016) ، التي أشارت إلى ارتباط السيلفي بمتغير الجنس، لصالح الإناث بنسبة (7.69%) ، وأن تحسن الحالة المزاجية بنسبة (7.6%) لصالح الإناث.

كما وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لبعدي مقياس استخدام السيلفي (البروز، وتعديل المزاج) ، تعزى لمتغير (الجنس) ولصالح الإناث في بعد (جذب الانتباه) ، ويعزو الباحثان ذلك إلى طبيعة الإناث إذ يحبذن أن يكن محط اهتمام الجميع، ويشاركن صورهن الشخصية مع الآخرين وذلك من أجل إبراز جمالهن لاستعاضة بعض مشاعر الذاتية التي تكمن داخلهن، أو للشعور بجمالهن بهدف تلقي الإعجابات والتعليقات الإيجابية، وعند عدم حصولهن على التعليقات والإعجابات المرغوب فيها يشعرن بالقلق، مما يؤثر على مشاعرهن في تقديرهن لذواتهن، لأن تقديرهن لذواتهن مرتبط بالتعليقات والإعجابات التي يتلقونها عند نشر صورهن الشخصية.

تتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة كريشنامورثي (Krish-namurthy, 2015) التي أظهرت نتائجها أن (35.83%) يقومون بنشر صورهم الذاتية على مواقع التواصل الاجتماعي بغرض تلقي الإعجابات، والتعليقات من الأصدقاء وتختلف نتيجة الدراسة مع نتائج دراسة الفالوكي (Alfailakawi, 2018) ، التي أشارت نتائجها إلى أن (25%) يلتقطون صور السلفي لجذب الانتباه لصالح الذكور.

كما وجدت فروق دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس استخدام السيلفي (البروز، تقدير الذات، تعديل المزاج، وجذب الانتباه) ، تعزى لمتغير (التخصص) ولصالح التخصص العلمي، ويعزو الباحثان ذلك أنهم يرغبون بالتقاط الصور الذاتية للتعبير عن الشعور بالثقة بالنفس من خلال الاحتفاظ باللقطات الجميلة التي يتم التقاطها، والاهتمام بالمظهر الخارجي. بالإضافة إلى ذلك وبالاستناد إلى الأدب النظري فإن نظرية التحقق الذاتي ترى أن الناس يسعون إلى التحقق من وجهات نظرهم الذاتية كما يرون أنفسهم، وبالتالي يضمن الأفراد أن تكون معتقداتهم عن أنفسهم معقولة، مما يضمن للأفراد القدرة على التعبير عن هوياتهم لاستكشاف أنفسهم. (Swann, 1987)

وقد اتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة دوتا وزملائه (Dutta et al., 2018) ، التي أشارت إلى أن التقاط صور السيلفي يحظى بشعبية مرتفعة بين طلاب الطب، واختلفت مع نتيجة دراسة تواتي وجزار (2016) التي أشارت إلى أن الطلبة من قسم الإعلام والاتصال أكثر فئة استخداماً لصور السيلفي.

كما وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس استخدام السيلفي (تقدير الذات، البروز، جذب الانتباه، وتعديل المزاج) ، تعزى لمتغير (المعدل التراكمي) .

ولكون المتغيرات متعدد المستويات؛ فقد تم إجراء اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية المتعددة للكشف عن جوهرية الفروق بين الأوساط الحسابية لدى أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير التحصيل الدراسي، وذلك كما في الجدول (10) .

جدول (10) :

نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية المتعددة لدى أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس استخدام السيلفي وفقًا لمتغير (المعدل التراكمي)

الأبعاد	المعدل التراكمي	المتوسط الحسابي	مقبول	جيد	جيد جداً	ممتاز
البروز	مقبول	2.59				
	جيد	2.59	.005 0			
	جيد جداً	2.52	.069 0	.0740		
	ممتاز	2.78	.189 (*)	.184 (*)	.258 (*)	
تقدير الذات	مقبول	2.98				
	جيد	3.01	.0300			
	جيد جداً	2.94	.0400	.0700		
	ممتاز	3.18	.1970	.1680	.238 0 (*)	
تعديل المزاج	مقبول	2.88				
	جيد	2.90	.0270			
	جيد جداً	2.86	.0170	.0440		
	ممتاز	3.13	.254 (*)	.227 (*)	.271 (*)	
جذب الانتباه	مقبول	3.39				
	جيد	3.32	.0650			
	جيد جداً	3.40	.0150	.0790		
	ممتاز	3.63	.243 0 (*)	.308 0 (*)	.251 0 (*)	

يلاحظ من الجدول (10) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) لأبعاد مقياس استخدام السيلفي (البروز، تعديل المزاج، وجذب الانتباه) بين ممتاز من جهة وكل من مقبول، وجيد، وجيد جداً من جهة أخرى ولصالح (ممتاز) ، كما وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) لبعد مقياس استخدام السيلفي (تقدير الذات) بين ممتاز وجيد جداً،

لصالح (ممتاز) .

ويعزو الباحثان النتيجة إلى أن التقاط الطلاب ذوي المعدل الممتاز لصور السيلفي ثم تحميلها على وسائل التواصل لتحقيق احتياجاتهم المتعددة سواءً الترفيهية وتتضمن المتعة والتسليه أو الاجتماعية، بالإضافة إلى ذلك فقد يعكس التقاطهم للصور الذاتية مستويات عالية من تقدير الذات، وتعزز من تقدير الطلبة لذواتهم لأن هذه الصور تؤكد على الصور المثالية والقدرة على التحكم فيها بالدرجة التي يرغبون من خلالها الظهور للآخرين بفضل وجود تطبيقات السيلفي المختلفة.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

1. إعداد البرامج الإرشادية لفئة الطلبة؛ لإرشادهم بالآثار المترتبة مستقبلاً بسوء استخدام صور السيلفي؛ وذلك لتجنب الوصول إلى حد الإصابة بالاضطرابات النفسية.

2. بناء جلسات توعية للطلبة حول استخدام السيلفي، وما ينتج عنه من مشكلات نفسية واجتماعية.

3. عقد ندوات، وورش عمل للطلبة من أجل الاهتمام بهذه التقنية، نظراً لما تقدمه من جوانب إيجابية، دون التأثير على الجوانب الأخرى من حياتهم سواءً الأكاديمية أم الاجتماعية.

4. إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول متغيرات ذات صلة باستخدام السيلفي، مثل: تشوه صورة الجسد، والنرجسية، ودراسة وقائع وشرائح

5. المجتمع المتنوعة في استخدامها حتى تكون النتائج قابلة للتعميم.

المصادر والمراجع العربية:

- تواتي، مروة وجزار، مروة. (2016) . استخدام صور السيلفي وأبعاده الإجتماعية لدى الطلبة الجامعيين – دراسة استطلاعية على عينة من طلبة قسم علوم الإعلام والإتصال وقسم الهندسة المدنية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة. (رسالة ماجستير منشورة) ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
- داود، شفيقة. (2015) . العوامل الوثرة على مستوى الثقة بالنفس لدى المراهق المتمردس، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، (12) : 114 – 129.
- الشريفين، أحمد والوهيبي، إيناس. (2018) . القدرة التنبؤية لصورة الجسد والاتزان الانفعالي بإدمان السيلفي لدى طلبة الجامعات الأردنية، مجلة جامعة الخليل للبحوث، 13 (1) : 1 – 26.
- عبد القادر، بودربالة. (2018) . التصوير الذاتي Selfie تواصل اجتماعي أم اضطراب نفسي؟ ، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 33: 829 – 838.
- عودة، أحمد. (2011) . القياس والتقويم في العملية التدريسية. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- متاجر، سامية وقندوز، ضان. (2016) . تأثير استخدام وسائل الاتصال الحديثة على العلاقات الاجتماعية لدى الشباب الجامعي – الصورة الذاتية» السيلفي» نموذجاً دراسة مسحية على عينة من طلبة جامعة خميس مليانة. (رسالة ماجستير منشورة) ، جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة، الجزائر.
- نزار، نجلاء. (2018) . ادمان الصور الذاتية (السيلفي) وعلاقته باضطراب الشخصية النرجسية لدى طلبة الجامعة المستنصرية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، (56) : 217 – 246

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Touati, M., & Jazzar, M. (2016) . Using Selfies and its Social Effects among University Students - An Exploratory Study on a Sample of Students of the Department of Media and Communication Sciences and the Department of Civil Engineering at the University of Kasidi Merbah Ouargla. (Thesis published) , University of Kasidi Merbah Ouargla, Algeria.*
- *Dawood, S. (2015) . Factors affecting the level of self - confidence in adolescents, Journal of Social Studies and Research, (12) : 114 - 129.*
- *Al - Shreffen, A., & Al - Wahaibi, I. (2018) . Predictive Ability of Body Image and Emotional Balancing of Selfie Addiction among Jordanian University Students, Hebron University Journal for Research, 13 (1) : 1 - 26.*
- *Abdelkader, B. (2018) . Selfie, Social Communication or Psychological Disorder ?, Journal of the Humanities and Social Sciences, 33: 829 - 838.*
- *Odeh, A. (2011) . Measurement And Evaluation In The Teaching Process. Irbid: Dar Al - Amal for Publishing and Distribution.*
- *Matjar, S., & Kunduz, D. (2016) . The impact of the use of modern means of communication on the social relations of university youth - self - image «Selfie» model of a survey on a sample of students of the University of Khamis Miliana. (Thesis published) , University of Jilali Bounama Khamis Miliana, Algeria.*
- *Nizar, N. (2018) . Self - image addiction (selfie) and its relationship to narcissistic personality disorder among students of Mustansiriya University, Journal of Educational and Psychological Research, (56) : 217 - 246.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Alblooshi, A. (2015) . Self - esteem levels & selfies: The relationship between self - esteem levels and the number of selfies people take and post, and the uses and gratifications of taking and posting selfies. Doctoral dissertation, Middle Tennessee State University.*
- *Aldridge, G., & Harden, K. (2014) . Selfie addict took Two Hundred a day - and tried to kill himself when he couldn't take perfect photo. Mirror. Retrieved January 25, 2019 from https:// scholar.google.com.*
- *Alfailakawi, Y. (2018) . What Do Selfies Say about Young Kuwaitis? Media Watch, 9 (2) : 167–181.*
- *Balakrishnan, J., & Griffiths, M. D. (2018) . An Exploratory Study of "Selfitis" and the Development of the Selfitis Behavior Scale. International Journal of Mental Health and Addiction, 16: 722–736.*
- *Barry, C. T., Doucette, H., Loflin, D. C., Rivera - Hudson, N., & Herrington, L. L. (2017) . "Let me take a selfie": Associations between self - photography, narcissism, and self - esteem. Psychology of Popular Media Culture, 6 (1) ,*

Saudi Women's Selfie Practices Posted on Instagram and Snapchat. Doctoral dissertation,Department of Media and Communication.

- *Seiter, C. (2015) . The psychology of selfies: why we love taking and viewing photos of faces. Retreived from Https:// Blog. Bufferapp. Com/ Psychology - of - Selfies.*
- *Senft, T. M., & Baym, N. K. (2015) . What does the selfie say? Investigating a global phenomenon. International Journal of Communication, 9: 1588–1606.*
- *Shah, N. (2015) . The Selfie and the Slut. Economic & Political Weekly, 50 (17) : 86–93.*
- *Sorokowski, P., Sorokowska, A., Oleszkiewicz, A., Frackowiak, T., Huk, A., & Pisanski, K. (2015) . Selfie posting behaviors are associated with narcissism among men. Personality and Individual Differences, 85: 123–127.*
- *Sung, Y., Lee, J. - A., Kim, E., & Choi, S. M. (2016) . Why we post selfies: Understanding motivations for posting pictures of oneself. Personality and Individual Differences, 97: 260–265.*
- *Swann, W. B. (1987) . Identity negotiation: where two roads meet. Journal of Personality and Social Psychology, 53 (6) : 10 - 38.*
- *Tiidenberg, K. (2016) . Boundaries and conflict in a NSFW community on tumblr: The meanings and uses of selfies. New Media & Society, 18 (8) : 1563–1578.*
- *Tolly, K. (2014) . Does social media affect students' self - esteem?*
- *Varnali, K., & Toker, A. (2015) . Self - disclosure on social networking sites. Social Behavior and Personality: An International Journal, 43 (1) : 1–13.*
- *Warfield, K. (2014) . Making selfies/ making self: Digital subjectivities in the selfie.*
- *Weiser, E. B. (2015) . # Me: Narcissism and its facets as predictors of selfie - posting frequency. Personality and Individual Differences, 86: 477–481.*
- *Wendt, B. (2014) . The allure of the selfie: Instagram and the new self - portrait. Institute of Network Cultures, Hogeschool van Amsterdam.*
- *Wickel, T. M. (2015) . Narcissism and social networking sites: the act of taking selfies. Elon Journal of Undergraduate Research in Communications, 6 (1) : 5 - 12*
- *Yadegaran, J. (2013) . Are selfies good or bad for our self - esteem? Retrieved from https:// www.mercurynews.com/ 2013/ 12/ 10/ are - selfies - good - or - bad - for - our - self - esteem.*

48 - 60.

- *Bennett|, S. (2014) . A Brief History Of The #Selfie (1839 - 2014) [Infographic]. Retrieved from https:// www.adweek. com/ digital/ first - ever - selfie - history/ .*
- *Bunker, L. N., & Gwalani, M. (2018) . Narcissism, Body - Esteem and Selfie - taking behaviour among Teens and Adolescents. IJRAR - International Journal of Research and Analytical Reviews, 5 (3) : 391–395.*
- *Cooley, C. H. (2017) . Human Nature and the Social Order (New York:) . Retrieved from New York*
- *Diefenbach, S., & Christoforakos, L. (2017) . The selfie paradox: Nobody seems to like them yet everyone has reasons to take them. An exploration of psychological functions of selfies in self - presentation. Frontiers in Psychology, 8 (7) : 1 - 14.*
- *Dutta, E., Sharma, P., Dikshit, R., Shah, N., Sonavane, S., Bharati, A., & De Sousa, A. (2016) . Attitudes toward selfie taking in school - going adolescents: an exploratory study. Indian Journal of Psychological Medicine, 38 (3) : 242 - 245*
- *Dutta, E., Sharma, P., Shah, N., Bharati, A., Sonavane, S., & Desousa, A. (2018) . Attitude toward selfie taking and its relation to body image and narcissism in medical students. Indian Journal of Psychological Medicine, 40 (1) : 17 - 21.*
- *Etgar, S., & Amichai - Hamburger, Y. (2017) . Not all selfies took alike: Distinct selfie motivations are related to different personality characteristics. Frontiers in Psychology, 8: 1 - 10.*
- *Fox, J., & Vendemia, M. A. (2016) . Selective self - presentation and social comparison through photographs on social networking sites. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 19 (10) : 593–600.*
- *Gould, M., & Howson, A. (2015) . Cooley & the looking glass self. Research Starters Sociology.*
- *Griffiths, M. D., & Balakrishnan, J. (2018) . The psychosocial impact of excessive selfie - taking in youth: A brief overview. Education and Health, 36 (1) : 3–6.*
- *Hulin, Drasgow, F. & P. K. (1983) . Item Response Theory: Application to Psychological Measurement. Illinois: Dow Jones - Irwin.*
- *Kim, E., Lee, J. - A., Sung, Y., & Choi, S. M. (2016) . Predicting selfie - posting behavior on social networking sites: An extension of theory of planned behavior. Computers in Human Behavior, 62: 116–123.*
- *Krishnamurthy, M. V. (2015) . Perception Towards Capturing Apturing Selfies and its Impact Among Students of Mangalore Universtiy. Geetanjali Research Publication, 5 (4) : 15–25.*
- *Limjuco, R. P., & Bautista, M. V. A. (2016) . Student's behavioral intentions to indulge selfie and groufie activities: A path analysis. The International Journal of Applied Business and Economic Research, 14 (2) : 1219–1235.*
- *Lobo, S. S., & Gowda, P. C. Y. (2016) . The Selfie Phenomenon: Self - Presentation and Its Implications. International Journal Of Computational Research and Developmental.*
- *Tajuddin, J., Hassan, N. A., & Ahmad, R. (2013) . Social media usage among university students: a study on selfie and its impacts. Global Journal of Business and Social Science Review, 1 (1) : 124 – 132.*
- *Onyedire Nneoma., G. (2019) . Up take of Selfie Culture is much more than Fun in the 21st Century of Smart Phones in Nigeria. Acta Scientific Medical Sciences, 3 (7) : 127 - 134.*
- *Poll, C. (2004) . The Body in Society: An Introduction. Teaching Sociology, 32 (3) : 341 - 342.*
- *Qutub, A. A. (2018) . Selfie Production: A Qualitative Study of Platform Affordances and Cultural Norms in Shaping*

الأسباب المؤدية إلى الغش في الامتحان من وجهة نظر خريجي الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم

The Reasons for Cheating in Exams from the Graduates' Point of View in the Palestinian Universities in Tulkarm Governorate

إياد محمد عماوي
أستاذ مساعد/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

أحمد إبراهيم السيد
محاضر/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

Iyad Mohammad Amawi
Assistant Professor/ Al - Quds Open University/ Palestine
iamawi@qou.edu

Ahmad Ibrahim El sayyed
Lecturer/ Al - Quds Open University/ Palestine
Asayed@qou.edu

تاريخ الاستلام: 8/ 10/ 2019م، **تاريخ القبول:** 9/ 3/ 2020م.
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 8/ 10/ 2019, **Accepted:** 9/ 3/ 2020.
DOI: 10.33977/1182-011-031-010
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

تسعى هذه الدراسة التعرف إلى الأسباب المؤدية إلى الغش في الامتحان من وجهة نظر خريجي الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم. استخدم الباحثان فيها المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (369) خريجاً وخريجة، منهم (189) ذكوراً و(180) إناثاً، وذلك خلال شهر كانون أول، عام 2018. واستخدم الباحثان صحيفة الاستبانة أداةً رئيسة لجمع المعلومات المتعلقة بالدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: أن الأسباب المؤدية إلى الغش في الامتحان تبعاً لمجالات الدراسة هي الأسباب الأكاديمية أولاً، ثم الأسباب الذاتية، وأخيرا الأسباب الأسرية والاجتماعية. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) لتأثير الأسباب (الذاتية، والأكاديمية، والأسرية، والاجتماعية) . على ظاهرة الغش في الامتحانات. وأكدت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) للأسباب المؤدية إلى الغش في الامتحان من وجهة نظر خريجي الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم تعزى لمتغير الجنس، وبوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) للأسباب المؤدية إلى الغش في الامتحان من وجهة نظر خريجي الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم تعزى لمتغير مجال الدراسة لصالح العلوم الاجتماعية والإنسانية مقابل العلوم الطبيعية التطبيقية.

الكلمات المفتاحية: غش الامتحان، خريجي الجامعات، طولكرم

Abstract:

This study seeks to identify the reasons for cheating in exams from the graduates' point of view in the Palestinian universities, in Tulkarem Governate. The study used the descriptive method with a sample of 369 graduates, 189 males and 180 females, during the month of December 2018. The researcher used the questionnaire as a tool to collect information related to the study. The findings showed that the reasons behind cheating in exams depend on the fields of study, as follows: Firstly, academic reasons, secondly, personal reasons, and finally, social reasons. The study found that there were significant differences at $a \leq 0.05$ in relation to the abovementioned reasons behind cheating in the exam for graduates in the Palestinian universities according to the gender variable. In addition, the study revealed significant differences among graduates in the Palestinian universities' attitudes towards the abovementioned reasons behind cheating in the exam according to the study field variable for the sake of the humanities and social sciences against the applied natural sciences.

***Keywords**: Exam Cheating, Graduates, Tulkarem.*

المقدمة:

تعد ظاهرة الغش في الامتحانات من الظواهر التي قلما يخلو منها مجتمع من المجتمعات المعاصرة. وتنتشر هذه الظاهرة على مستوى الجامعات في العالم بشكل عام، ومجتمعنا الفلسطيني جزء من هذا العالم. وتختلف وسائل الغش وطرقه وفقاً لثقافة المجتمع ودرجة تحضره، فالمجتمعات البسيطة تستخدم وسائل تختلف عن تلك التي تستخدمها المجتمعات الأكثر تقدما وتطوراً. وقد تطورت في الوقت الحاضر أساليب الغش، فبعد أن كان الطالب يدس في جيبه بعض القصاصات الورقية الخاصة بالمادة الدراسية، أو يكتبها على المقاعد الدراسية أو الجدران أو الأدوات أو على اليد أو الذراع أو الساق، أصبح اليوم يستخدم أساليب جديدة متطورة تقنياً، كتصغير الصفحات في حدود صفحة أو أقل لكل المادة مما يمكن الطالب من حملها بسهولة في داخل قاعة الامتحان، كذلك استخدام أجهزة تسجيل بها أشرطة مسجلة لكل المادة ولها سماعات توضع في آذان الطلبة دون أن يسمعهم أحد، وهناك الساعات التي تحتوي جهاز حاسوب أو الحبر السري أو الهاتف النقال أو الأوراق الشفافة، أو السماعات التي تزرع في الأذن. وتجاوز الغش الامتحانات وتعداها إلى إنجاز واجبات الطلبة في كتابة بحوثهم وإعداد واجباتهم المختلفة من رسوم ووسائل تعليمية، إذ يقوم بعض الطلبة بتكليف آخرين لكتابة بحوثهم أو إعداد واجباتهم مقابل مبالغ نقدية.

وإذا تتبعنا ظاهرة الغش الدراسي، نلاحظ بأنها ترتبط ارتباطا وثيقا بتحول أنظمة التعليم العالمية من أنظمة لنشر الثقافه والتحصيل والمعرفة إلى أنظمة لمنح الشهادات العلمية التي تعدّ رخصة لمزاولة المهنة والحصول على الجاه، وبهذا تغير الهدف من السعي لطلب العلم إلى السعي للحصول على الشهادة (عيسري وشتري، 1999) .

الغش لغة: خلط الشيء بغيره، مما هو أقل منه في الثمن، يقال غش اللبن أي خلطه بالماء (مختار، 2008) . والغش في الشرع: هو خلط الجيد بالرديء (المناوي، 1990) . فالغش هو محاولة لسرقة أفكار أو ممتلكات أو أعمال من الآخرين عبر طرق غير مشروعة، وهو سلوك مذموم يرفضه العقل والقانون والدين والمجتمع، مما يتوجب البعد عنه عملياً (الكندري، 2010) . أما الغش في الاصطلاح التربوي: فهو عمليةُ تزييف لنتائج التقويم، أو هو محاولة غير سويّة لحصول الطالب على الإجابة من الأسئلة باستخدام طريقة غير مشروعة. وهو في اصطلاح علم الاجتماع الإسلامي: ظاهرة اجتماعيّة منحرفة؛ لخروجها عن المعايير والقيَم الشرعية، لما تتركه من آثار سلبيّة تنعَكس بصورة واضحة على مظاهر الحياة الاجتماعيّة في المجتمع، وبالمجمل: الغشُّ يعد سلوكًا غيرَ أخلاقي وغيرَ تربوي، ينمُّ عن شخصية غير سويّة وليست ناضجة، وهي تعكس الخللَ التربوي وضعفَ الأثر الشرعي في نفسية صاحبه (الغزاوي، 2010) .

وينظر إلى الغش في الاختبارات داخل المؤسسات التعليمية على أنه «سلوك غير سوي وغير مسموح به، ويكون هذا السلوك مدفوعاً بمدركات وأفكار خاطئة لدى الفرد الغاش، وذلك في سعيه وراء إشباع بعض الدوافع أو الحاجات، مثل الحصول على النجاح، أو على الدرجات العالية، أو من أجل التفوق، ويكون ذلك دون

الاعتماد على النفس أو الاجتهاد» (الزراد، 2002) .

فظاهرة الغش في الامتحانات المدرسية سلوك انحرافي يخل بالعملية التعليمية ويهدم أحد أركانها الأساسية وهو ركن التقويم، إذ يعد الغش في الامتحانات بمثابة تزييف لنتائج التقويم مما يضعف من فاعلية النظام التعليمي ككل ويعوقه عن تحقيق أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها، ويفسره البعض في إطار (الغاية تبرر الوسيلة) بمعنى اضطرار الفرد إلى اللجوء إليه بسبب أو لآخر، ويفسره الآخرون بأنه بمثابة استجابة تجنبية يحاول الفرد عن طريقها التخفيف من الضغط الذي يواجهه تجنباً للآثار التي تنتج عن فشله في الامتحان، ويلقي البعض هذا السلوك على نمط التنشئة الاجتماعية التي تعرض لها الفرد طوال مراحل حياته، بينما يلقيها البعض الآخر على النظام التعليمي المعمول به فضلاً عن عناصر العملية التعليمية كالمدرسين، وصعوبة المنهج الدراسي، أو لطبيعة الحياة المدرسية، ويلقي البعض الآخر تبعة الغش إلى الطلبة أنفسهم الذين يلجأون إليه بسبب إهمالهم الدراسة (النير، 1980) .

إن خطورة الغش في جميع مراحل الدراسة تكمن في أن الطالب فشل في تكوين عادات الاستقامة والأمانة مما يعني أنه بعد تخرجه والتحاقه بالعمل «العالم الحقيقي» سيمارس الغش بشكل آخر، ولهذا فالأمر لا يحتمل التأجيل أو التساهل أو التراخي لأنه يهدد قيم الفرد والعمل أولا، ومصلحة الفرد والمجتمع ثانيا (الكندري، 2010) .

السلوك الإنساني هو نتيجة لتفاعل مجموعة من العوامل المختلفة التي تسهم في إثارته، وهي التي تحدد اتجاه هذا السلوك ومداه. والعوامل المؤثرة في السلوك يمكن أن تنضوي ضمن ثلاث فئات، هي: العوامل الفردية (النفسية) ، وهي التي تتعلق بتفكير ودوافع الفرد وتتضمن أيضًا عملية التعلم، التي هي من العمليات الذهنية التي تسهم في تغيير السلوك بشكل ملموس، وكذلك الاتجاهات التي يعتنقها الفرد حول موضوعات أو أشياء محددة، إضافة إلى الخصائص الشخصية التي تعد من العوامل المساعدة في تحديد السلوك الإنساني. والعوامل الاجتماعية، وهي العوامل النابعة من البيئة الاجتماعية المباشرة التي يعيش فيها الإنسان. إن الفرد ضمن الوسط الذي يعيشه تمارس عليه التأثيرات والضغط من الأفراد والجماعات، مما يؤدي إلى توجيه سلوكه باتجاهات معينة. والعوامل الحضارية، حيث لكل مجتمع صفاته الأساسية التي تميزه وتكون ثقافته العامة التي يتصف بها الفرد في ذلك المجتمع. ومن بين أهم المظاهر الحضارية المؤثرة في السلوك الإنساني هي العادات، والتقاليد، والمعتقدات الدينية، والنظام الاجتماعي، إضافة إلى الفنون والآداب والقانون...الخ. (الكاظمي، 1989)

ولما كان السلوك ودوافعه ظاهرة تتسم بالتعقيد والتشابك، فلا بد من التعمق في فهم دوافع هذا السلوك والعوامل التي تقف خلفه أو ناتج تفاعل هذه العوامل حسب قوة تأثير كل منها في تكوين الواقعية التي يستند إليها السلوك الإنساني (وهيب، 1987) .

الدراسات السابقة:

◄ **أولا: الدراسات العربية:** تعددت الدراسات العربية التي تناولت موضوع الغش في الامتحان، ومن هذه الدراسات: دراسة حسين (2015) بعنوان: الأبعاد الاجتماعية لظاهرة الغش في الامتحانات (دراسة تطبيقية على عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بمدينة البيضاء) ، وقد أجريت الدراسة على عينة من (40 (طالباً في المرحلة الإعدادية في مدرسة رابعة العدوية، تتراوح أعمارهم بين (14 – 16) سنة، باستخدام المنهج الوصفي. وقد توصلت الدراسة إلى وجود أكثر من عامل اجتماعي مسؤول عن قيام الطلاب بالغش اختلفت في نسبتها وتكرارها وترتيبها بالنسبة للطلاب، ويأتي في مقدمة هذه العوامل رغبة الطلاب في تحقيق بعض المكاسب دون بذل جهد. ومع تعدد الأسباب والأبعاد الاجتماعية للغش في الامتحان إلا أن هناك قدرا كبيرا من التداخل والترابط بين هذه الأسباب، ولا يمكن فصل سبب أو عامل عن الأسباب والعوامل الأخرى.

ودراسة ويزة (2014) بعنوان: الغش في امتحان البكالوريا (أسبابه _ تقنياته_ واجراءات الحد منه) من وجهة نظر طلبة السنة الثالثة ثانوي (دراسة ميدانية بولاية بومرداس) ، وقد أجريت الدراسة على عينة من (320) طالباً وطالبة، باستخدام المنهج الوصفي. وقد توصلت الدراسة إلى أنه يوجد تنوع في الأسباب المؤدية إلى الغش منها: الشخصية المتعلقة بذات التلميذ، والاجتماعية وكل ما تعلق بالظروف المحيطة بالتلميذ داخل الأسرة والمجتمع، وأخرى أسباب تربوية ما خص وضعية تمدرس التلميذ وأجواء اجتياز امتحان البكالوريا من تنظيم وتشريع.

ودراسة خابور وحجازي (2014) بعنوان: أسباب انتشار ظاهرة الغش في الامتحانات لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية لواء الرمثا، وقد أجريت الدراسة على عينة من (150) معلماً ومعلمة و (150) طالباً وطالبة، باستخدام المنهج الوصفي. وقد توصلت الدراسة إلى أن الدرجة الكلية لأسباب انتشار ظاهرة الغش من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (2.33) ، وأن الأسباب التي تتعلق بالطلبة جاءت بالمرتبة الأولى، ثم جاءت الأسباب التي تتعلق بالمجتمع المحلي بالمرتبة الثانية، والأسباب التي تتعلق بالمناهج والإدارة المدرسية بالمرتبة الثالثة، وجاءت الأسباب التي تتعلق بالمعلم بالمرتبة الأخيرة. أما من وجهة نظر الطلبة فقد بلغت الدرجة الكلية (3.31) ، وبدرجة تقدير متوسطة، حيث جاءت الأسباب التي تتعلق بالمناهج والإدارة المدرسية بالمرتبة الأولى، والأسباب التي تتعلق بالمعلم بالمرتبة الثانية، ثم الأسباب التي تتعلق بالطالب بالمرتبة الثالثة، بينما جاءت الأسباب التي تتعلق بالمجتمع المحلي بالمرتبة الأخيرة.

ودراسة الكندري (2010) بعنوان: ظاهرة الغش في الاختبارات أسبابها وأشكالها من منظور طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت، وقد أجريت الدراسة على عينة من (800) طالب وطالبة من طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت، باستخدام المنهج الوصفي. وقد توصلت الدراسة إلى أن تعود الطالب على سلوك الغش في الامتحانات بمراحل التعليم السابقة من أبرز أسباب الوقوع في الغش في المرحلة الجامعية، يضاف إليه الخوف من الرسوب بالامتحان، ورغبة الطالب في الحصول على معدل مرتفع.

ودراسة السبعاوي (2007) بعنوان: ظاهرة الغش في الامتحانات المدرسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية أسبابها وأساليبها وطرق علاجها، وقد أجريت الدراسة على عينة من (684) طالباً وطالبة، باستخدام المنهج الوصفي. وقد توصلت الدراسة إلى أن الأساليب التي يتبعها الطلبة في الغش كما ذكروها كان عددها

(22) أسلوباً، وهي مرتبة كالآتي: استعمال قصاصات ورق صغيرة، النظر إلى الجدار والنقل منه، الكتابة على المقعد الذي يجلس عليه، النقل من الكتاب، الاستعانة بأوراق مكتوبة من زميل قريب، الكتابة على ظهر الدفتر الذي يكتب عليه الطالب، الكتابة على راحة اليد، كتابة الكلمات العربية بأحرف إنجليزية، استعمال الإشارات باليد أو بغيرها، كتابة الحروف الأولى لبعض الكلمات، الكتابة على المسطرة، تبديل جلد الكتاب بجلد آخر، الاستعانة بالمدرس، الكتابة على ظهر الزميل الذي يجلس أمامه، الكتابة على القدم، تبادل بعض الأوراق مع زميل آخر، استخدام الآلات الحاسبة المبرمجة، الذهاب إلى المرافق الصحية بحجة قضاء حاجة مع الكتابة المسبقة على أبواب المرافق الصحية أو إخراج أوراق لقراءتها موجودة سلفا، وضع أوراق داخل الحجاب الذي تلبسه الطالبات، النقل من المقرر المدرسي، التحدث مع زميل، استخدام بعض الإشارات المتفق عليها مع الزملاء. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط المتحقق والمتوسط النظري للأداة "أسباب الغش في الامتحانات" ولصالح القيمة المتحققة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين متغير أسباب الغش في الامتحانات ومتغير الجنس ولصالح الذكور.

ودراسة الساكت (2007) بعنوان: فحص فروض نظرية الفرصة على سلوك الغش في الامتحانات في الجامعة، وقد أجريت الدراسة على عينة من (600) طالب وطالبة، باستخدام المنهج المسحي. وقد توصلت الدراسة إلى أن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل مما يلي: (شخصية المراقب، ونوع المراقبة، وحجم الصف، واستخدام الجوال، ونوع الأسئلة، وصعوبة المادة، والاجراءات التأديبية، والحصول على المعلومات المنوي الغش فيها، وحصول الطالب على علامة عن طريق الغش، والواسطة، والمعتقد بالغش، واللجوء للغش) . وهذه النتائج دعمت نظرية الفرصة، وهي أن الفرصة تخلق الجريمة أو السلوك المنحرف.

◄ **ثانيا: الدراسات الأجنبية**: هناك العديد من الدراسات الأجنبية التي تناولت الموضوع، كدراسة ستاروفويتوفا وأريمي (Starovoytova, Arimi, 2017) ، بعنوان: شهادات على سلوك الغش في الامتحانات وعوامل الحفاظ على النزاهة، وهي دراسة على طلبة كلية الهندسة في جامعة موي في كينيا، وقد هدفت الدراسة إلى معرفة شهادات الطلبة على ممارسة سلوك الغش في الجامعة، والعوامل التي تساعد في ابتعاد الطلبة عن ممارسة الغش. أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي: أن (18%) فقط من المبحوثين لم يمارسوا الغش؛ إلا أنهم شهدوا مجموعة من أساليب الغش التي يستخدمها زملاؤهم، وهو ما يوضح أن الطلاب جاهزون لاستخدام أي طريقة لتحقيق أهدافهم النهائية وهي الحصول على درجات جيدة. كما أظهرت النتائج أن (22%) من الطلبة الذين لم يمارسوا سلوك الغش، كانوا خائفين من الإمساك بهم من قبل المراقبين على الامتحان، بينما (6%) فقط كانوا خائفين من إبلاغ زملائهم عنهم. وبينت الدراسة أن أكثر العوامل المشجعة على ممارسة الغش لدى طلبة الجامعات الحكومية هو قلة العقوبات المفروضة على الطلبة الممارسين لسلوك الغش. وحتى تتحقق النزاهة الأكاديمية في الجامعات الحكومية لا بد من أن تتضافر جهود الجامعة والكلية والطلبة من خلال القيام بمجموعة من الإجراءات للحد من ظاهرة الغش، والتي تتمثل بقيام الجامعة، بضمان رقابة صارمة على الامتحانات وزيادة عدد المراقبين في القاعات، ومعاقبة الطلبة الممارسين لسلوك الغش، وكذلك الطلبة الذين شهدوا الغش ولم يبلغوا عنه، وتنظيم ورشات عمل لتدريب المراقبين حول الإجراءات الدقيقة لكيفية التصرف في حالة الشك في الغش، وإنشاء خط اتصال مفتوح ومجهول يمكن الطلاب من الإبلاغ عن حالات الغش. أما الكلية فمطلوب منها، مناقشة أخلاقيات الهندسة مع الطلاب وتقديم نظرة عامة عن قواعد ولوائح الامتحانات وإبلاغ الطلاب بأخذ مؤشر أنماط التعلم فيلدر واستخدام النتائج للوعي الذاتي بأسلوبهم الخاص في التعلم، للمساعدة في إدارة الوقت بطريقة فعالة، وإجراء اختبارات وامتحانات عادلة وذات صلة بالكتاب. ويجب على الطلاب، الالتزام بالقواعد واللوائح التي تقرها الجامعة، وبذل قصارى جهدهم لعدم الغش.

كما أجريت دراسة أخرى من قبل ستاروفويتوفا ونامانجو (Namango & Starovoytova,2016) ، على طلبة كلية الهندسة في جامعة موي في كينيا، بعنوان: سلوك الغش في المرحلة الجامعية الهندسية، هدفت للتعرف إلى العوامل التي تسبب الغش في الامتحانات. وقد توصلت الدراسة إلى أن (65%) من المستطلعين أعلنوا أن الغش ظاهرة شائعة في الجامعات الحكومية، و (60%) من الطلاب أكدوا أنه من الصعب القضاء على الظاهرة، بينما أقر (70%) من الطلاب أنهم يستخدمون الهواتف المحمولة بواسطة جوجل لتقييم ملاحظاتهم أثناء الامتحانات، وتؤكد النتائج أن الغش واقع في الجامعات الحكومية وأنها مصدر قلق كبير.

دراسة موكولا ولوفيمور (Mokula, Lovemore, 2014) ، بعنوان: أشكال وعوامل ونتائج الغش في امتحانات الجامعة: نظرة ثاقبة من طلاب التعليم المفتوح والتعليم عن بعد، وقد هدفت الدراسة إلى معرفة أشكال وعوامل ونتائج الغش لدى طلبة جامعة جنوب افريقيا، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن الطلبة استخدموا قصاصات الورق، والمسطرة، وغطاء الآلة الحاسبة، لممارسة سلوك الغش. كما أظهرت النتائج أن العوامل التي أثرت في الغش هي: الجنس، والعمر، والمناطق الجغرافية للطلبة. وتمثلت العقوبات بغرامات مالية وحرمان من الامتحان للطلبة الذين يمارسون الغش في الامتحان.

ودراسة رومانوسكي (Romanowski,2008) بعنوان: ماذا يمكن أن تفعل المدرسة للتصدي لظاهرة الغش، وقد حددت الدراسة بعض وجوه الغش وهي: قلة وضعف الأمانة العلمية، وعدم ذكر المصادر والمراجع التي رجع إليها الطالب، وتزوير المعلومات، وحل الواجبات للزملاء. وذكرت الدراسة أن عدة جهات تلام بالخطأ في تفشي ظاهرة الغش في المؤسسات التعليمية وهي: الأسرة، ودور العبادة، ومؤسسات المجتمع المدني، والمدرسة. وخلصت الدراسة إلى أن موضوع الغش وعدم الأمانة في المدارس يمكن مناقشته في ضوء اعتبارات ومحددات الانحدار الأخلاقي والثقافي، وأن من أسباب تفشي ظاهرة الغش أن معظم أفراد المجتمع أصبح مستهلكاً لا منتجا، والطالب يريد من تعليمه الحصول على الأموال والوظيفة فقط، ولا يريد التعليم الجيد.

ودراسة ستورم وستورم (Strom & Strom,2007) بعنوان: منع الغش ورفع النزاهة. حيث كان سؤال الدراسة لماذا يمارس الطلاب في جميع الأعمار الغش؟ وقد أوضحت الدراسة أن هناك عدة أسباب

لهذه الظاهرة، منها: أسباب ذاتية ترجع إلى عدم الأمانة وضعف الأخلاق الحميدة عند بعض الطلاب في المدرسة، وكذلك هناك أسباب ترجع إلى صعوبة الواجبات الدراسية. وناقش الباحثان أن من أساليب الغش عند الطلاب استخدام مواقع الإنترنت بلا أمانة علمية. وأكدت الدراسة على أن المعلم مسؤول عن تدني أخلاقيات طلابه خاصة عندما يتجاهل أخطاء الطلاب. وخلص الباحثان إلى أهمية التعاون بين المعلمين وأولياء الأمور للحد من هذه الظاهرة، وكذلك مد جسور التواصل بين البيت والإدارة المدرسية لطرح آليات في التعامل مع مشكلة الغش، والتأكيد على أهمية الأمانة في الحياة العلمية والعملية.

ودراسة هاجز، وباوتلر، وكريستونز، وهيرنجتون (Hughes and others, 2006) ، بعنوان: الغش في الامتحانات في مدرستين بولنديتين للتعليم العالي، وقد هدفت الدراسة إلى تعليل ظاهرة الغش التي باتت مقبولة اجتماعيا عند الكثير من الطلبة في اثنتين من أكبر المؤسسات التعليمية البولندية، وتؤكد الدراسة أن ظاهرة الغش في الامتحانات عند الطلبة لها عدة أسباب، أهمها: كثرة المقررات الإلزامية، وكثرة الامتحانات التي يستعد لها الطالب في اليوم الواحد، وضعف مراقبة الطلبة أثناء الامتحانات، وضعف الإعداد للامتحانات، وتذبذب عملية وضع العلامات وعدم ثباتها.

باستعراضنا للدراسات السابقة: يمكننا القول:

- أن هناك دراسات تناولت ظاهرة الغش بتطبيقها على طلاب المرحلة الاعدادية كدراسة حسين (2015) ، ودراسة السبعاوي (2007) .

- وهناك دراسات تناولت الظاهرة بتطبيقها على طلاب المرحلة الثانوية كدراسة ويزة (2014) ، ودراسة خابور وحجازي (2014) .

- وبعض الدراسات تناولت ظاهرة الغش بتطبيقها على طلبة الجامعة كدراسة ستاروفويتوفا وأريمي (7201) ، ودراسة ستاروفويتوفا ونامانجو (2016) ، ودراسة موكولا ولوفيمور (2014) ، ودراسة الكندري (2010) ، ودراسة الساكت (2007) .

إلا أن دراستنا الحالية تتميز عن بقية الدراسات السابقة بتناولها لظاهرة الغش بالامتحانات من وجهة نظر شريحة جديدة لم تتطرق لها أي من الدراسات السابقة، ألا وهي شريحة خريجي الجامعات، بوصفهم طلبة سابقين في جميع المراحل ولديهم من المعرفة والاطلاع ما يمكنهم من إبداء آرائهم حول الموضوع.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد مشكلة الغش في الامتحانات من أخطر المشاكل التي يواجهها التعليم بشكل عام والتعليم الجامعي بشكل خاص، لما لهذه الظاهرة من أثر سيء على حياة الفرد والمجتمع. فالغش خيانة للنفس وللآخرين، يبدأ من مقعد الدرس وينتهي بكل مناحي الحياة. فالطالب الذي تخرج من الجامعة معتمداً على الغش، تخرج ضعيفا لا يثق بنفسه ولا بعلمه، غير قادر على تطبيق ما تعلم عملياً ولا حتى نظرياً.

ونظراً لأهمية الموضوع وخطورته فقد جاءت هذه الدراسة لتجيب عن سؤاليها الآتيين:

- ما هي الأسباب المؤدية إلى الغش في الامتحان من وجهة نظر خريجي الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم؟
- هل توجد فروق إحصائية دالة في الأسباب المؤدية إلى الغش في الامتحان من وجهة نظر خريجي الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم تبعاً لمتغيري الجنس، ومجال الدراسة؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- ♦ معرفة الأسباب المؤدية إلى الغش في الامتحان من وجهة نظر خريجي الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم، من خلال تقديم وصف تحليلي لها.
- ♦ معرفة دلالة الفروق الإحصائية في الأسباب المؤدية إلى الغش في الامتحان من وجهة نظر خريجي الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم تبعا لمتغيرات: الجنس، ومجال الدراسة.

فرضيات الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) لتأثير الأسباب الذاتية على ظاهرة الغش في الامتحانات.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) لتأثير الأسباب الأسرية والاجتماعية على ظاهرة الغش في الامتحانات.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) لتأثير الأسباب الأكاديمية على ظاهرة الغش في الامتحانات.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الأسباب المؤدية إلى الغش في الامتحان من وجهة نظر خريجي الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم تعزى لمتغير الجنس.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الأسباب المؤدية إلى الغش في الامتحان من وجهة نظر خريجي الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم تعزى لمتغير مجال الدراسة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

- ♦ أنها تعالج موضوعاً مهماً في كونه يضعف العملية التعليمية ويؤثر سلباً على مخرجات التعليم.
- ♦ إمكانية الإفادة من نتائج الدراسة في التقليل من ظاهرة الغش.
- ♦ سّد النقص في البحوث العربية التي تعنى بموضوع الغش في الامتحانات.

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت هذه الدراسة على خريجي الجامعات الفلسطينية في

محافظة طولكرم ممن لم يمض على تخرجهم أكثر من (5) سنوات. وقد جمعت بياناتها خلال شهر كانون أول من عام 2018 م.

التعريفات الاصطلاحية والاجرائية:

◄ **الأسباب المؤدية إلى الغش في الامتحان:** هي الأسباب الواردة في مجالات الدراسة، والتي تقاس من خلال أداة الدراسة (الاستبانة).

◄ **الغش:** استخدام وسائل غير مسموحة لاجتياز الامتحانات في الجامعة.

الطريقة والاجراءات:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، بوصفه منهجا مناسبا لموضوع الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الخريجين في محافظة طولكرم ممن لم يمض على تخرجهم أكثر من خمس سنوات، والبالغ عددهم حوالي (15،000) خريج، استناداً إلى تقديرات الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (النتائج النهائية للتعداد، 2018). وقد بلغ حجم العينة (369) خريجا. أي ما نسبته (2.5%)، من مجتمع الدراسة، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد اعتبر الباحثان هذه العينة مناسبة لأن معظم الاحصائيين يعتبرون أن من (30 – 500) مفردة ملائما لمعظم الأبحاث والدراسات (خضر، 2013).

وعينة الدراسة موزعة تبعاً لمتغيرات الدراسة المستقلة على نحو ما هو مبين في الجدول (1):

جدول (1)

توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغيراتها

المتغيرات	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	189	51.2 %
	أنثى	180	48.8 %
مجال الدراسة	علوم اجتماعية وإنسانية	252	68.3 %
	علوم طبيعية تطبيقية	117	31.7 %

أداة الدراسة:

بعد مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بالأسباب المؤدية إلى الغش في الامتحان، أعد الباحثان أداة لمعرفة أسباب الغش، وقد تكونت الأداة – في صورتها المبدئية – من (45) فقرة، موزعة على ثلاثة محاور، هي: الأسباب الذاتية، والأسباب الأسرية والاجتماعية، والأسباب الأكاديمية، واعتمد في الأداة طريقة ليكرت لتحديد مدى الاستجابة، بحيث يطلب في كل فقرة الإجابة بإحدى البدائل الخمسة الأتية: (أوافق بشدة، أوافق، محايد، أعارض، أعارض بشدة)، وتمنح استجابة المبحوث تبعا لهذا السلم درجة تتراوح بين (1 – 5). وبعد عرض الأداة على مجموعة من المحكمين أضيفت سبع فقرات، لتصبح في صورتها النهائية (52) فقرة، وتتراوح الدرجة الكلية على هذه الأداة ما بين (52 – 260) درجة، تشير الدرجة المرتفعة إلى المستوى المرتفع لأسباب الغش، وتشير الدرجة المنخفضة إلى المستوى المنخفض لأسباب الغش. وقد استخدم اختبار (t) للعينة الواحدة (One Sample t test)؛ لتحليل فقرات الاستبانة، إذ تكون الفقرة إيجابية إذا وافق أفراد العينة على محتواها؛ وكانت قيمة (t) المحسوبة أكبر من قيمة (t) الجدولية، بمعنى آخر إن كان مستوى الدلالة أقل من (0.05) والوزن النسبي (60%) فأعلى (حينها يكون المتوسط المطلوب وهو المقياس 3 درجات فأعلى)، في حين تكون الفقرة سلبية إذا لم يوافق أفراد العينة على محتواها وكانت قيمة (t) المحسوبة أصغر من قيمة (t) الجدولية، وبمعنى آخر إن كان مستوى الدلالة أكبر من (0.05%)، والوزن النسبي أقل من (60%) (حينها يكون المتوسط المطلوب وهو المقياس أقل من 3 درجات).

- **صدق الأداة وثباتها:**

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في العلوم الاجتماعية بهدف التعرف إلى الصدق الظاهري لها، وبعد تعديلها بما ينسجم وملاحظاتهم، تم إخراج (الاستبانة) بشكلها النهائي، وقام الباحثان بتوزيعها على (30) مبحوثاً – لم تدخل في نتائج الدراسة – ، وقاما بإجراء بعض التعديلات المتعلقة بالصياغة بما ينسجم وملاحظاتهم. أما ثبات الأداة فقد استخدم الباحثان معامل الثبات كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الثبات لمجال الأسباب الذاتية (0.89)، ولمجال الأسباب الأسرية والاجتماعية (0.87)، ولمجال الأسباب الأكاديمية (0.82)، وقد بلغت الدرجة الكلية لمعامل الثبات لجميع المجالات (0.94).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

◄ النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: **ما هي الأسباب المؤدية إلى الغش في الامتحان من وجهة نظر خرجي الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم؟**

للإجابة على السؤال الأول، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل فقرة، والدرجة الكلية لكل مجال، والدرجة الكلية للأداة بجميع فقراتها، واعتمد المعيار النسبي التقييمي المحدد في أداة الدراسة لتفسير النتائج لكل مجال على نحو ما هو مبين في الجداول الأتية:

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية والتقييم النسبي للأسباب المؤدية إلى الغش في الامتحان من وجهة نظر خريجي الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم

الرتبة	المجال	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	% النسبة المئوية	المعيار التقييمي
1	مجال الأسباب الأكاديمية	3.60	.63	72.00	مرتفع
2	مجال الأسباب الذاتية	3.47	.62	69.40	متوسط
3	مجال الأسباب الأسرية والاجتماعية	3.41	.61	68.20	متوسط

الرتبة	المجال	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	% النسبة المئوية	المعيار التقييمي
	الدرجة الكلية	3.49	.56	69.80	متوسط

يتضح من خلال الجدول (2) أن الدرجة الكلية للأسباب المؤدية إلى الغش في الامتحان من وجهة نظر خريجي الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم كانت (متوسطة) ، إذ وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (69.80%) . وأن أهم الأسباب المؤدية إلى الغش في الامتحان تبعاً للمجالات كانت على النحو الآتي: الأسباب الأكاديمية، فالأسباب الذاتية، وأخيراً الأسباب الأسرية والاجتماعية، ويفسر الباحثان تصدر مجال الأسباب الأكاديمية للأسباب المؤدية للغش في الامتحان إلى وعي الخريجين لأهمية هذا المجال كمسبب رئيس للغش، كونهم مروا بالتجربة خلال تواجدهم على مقاعد الدراسة، من خلال ممارستهم لسلوك الغش أو مشاهدتهم له، فأدركوا أن الأسئلة الموضوعية، وتساهل الأساتذة، وعدم وجود ضوابط رادعة في الجامعة، كمكونات رئيسة لهذا المجال، هي السبب الرئيس لممارسة سلوك الغش. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة ويزة (2014) التي أكدت على أهمية المجالات الثلاثة، ودراسة خابور وحجازي (2014) فيما يتعلق بآراء الطلبة.

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) لتأثير الأسباب الذاتية على ظاهرة الغش في الامتحانات.

للإجابة عن الفرضية، استخدمت المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وقيمة (t) المحسوبة ومستوى الدلالة لكل فقرة والدرجة الكلية للمجال، ونتائج الجدول (3) تبين ذلك

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وقيمة (t) المحسوبة ومستوى الدلالة لفقرات مجال الأسباب الذاتية

رقم الفقرة	مجال الأسباب الذاتية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	(t) المحسوبة	مستوى الدلالة	الرتبة
1	انخفاض مستوى المقدرة على الحفظ.	3.37	1.04	67.40%	6.74	.000*	15
2	النسيان.	3.73	.95	74.60%	14.62	.000*	4
3	الخوف من الإحساس بالفشل في الامتحان.	3.77	1.02	75.40%	14.65	.000*	3
4	الجهل بالطريقة الصحيحة للدراسة.	3.30	1.17	66.00%	5.02	.000*	17
5	ضعف الثقة بالنفس.	3.31	1.27	66.20%	4.69	.000*	16
6	الخوف من المستقبل.	3.48	1.18	69.60%	7.82	.000*	11
7	الطموح العالي للطالب الذي يفوق قدراته.	3.17	1.14	63.40%	2.87	.004*	20
8	رغبة الطالب في تحدي النظام.	3.29	1.12	65.80%	5.01	.000*	18
9	رغبة الطالب في الحصول على معدل مرتفع.	3.81	.99	76.20%	15.79	.000*	1
10	تعود الطالب على سلوك الغش بمراحل التعليم السابقة.	3.79	1.23	75.80%	12.28	.000*	2
11	الاعتقاد أن مساعدة الصديق في الامتحان من واجبات الصداقة.	3.40	1.18	68.00%	6.56	.000*	14
12	عدم الاستعداد الكافي للامتحان.	3.73	1.04	74.60%	13.47	.000*	5
13	ضعف الوازع الديني عند الطالب.	3.70	1.18	74.00%	11.34	.000*	6
14	كره المادة الدراسية من قبل الطالب.	3.46	1.16	69.20%	7.56	.000*	12
15	ضعف مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالب.	3.61	1.03	72.20%	11.32	.000*	7
16	وجود الطالب في تخصص لا يتناسب مع قدراته.	3.51	.99	70.20%	9.92	.000*	10
17	الإحساس المنخفض بالمسؤولية.	3.58	1.06	71.60%	10.55	.000*	9
18	تدني المستوى الأخلاقي عند الطالب.	3.46	1.25	69.20%	7.11	.000*	13
19	قلة الوقت الذي يخصصه الطالب للدراسة.	3.59	1.08	71.80%	10.38	.000*	8
20	حب الظهور أمام الزملاء.	3.24	1.23	64.80%	3.82	.000*	19
21	وسيلة لجذب انتباه الجنس الآخر.	3.02	1.24	60.40%	.28	.78	22
22	الغش أقرب طريق للنجاح.	3.08	1.30	61.60%	1.17	.24	21
	الدرجة الكلية	3.47	.62	69.40%	14.56	.000*	

(t) الجدولية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) (1.96)

* دالة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من خلال الجدول (3) ، أن أعلى الفقرات التي حازت على موافقة عينة الدراسة هي (رغبة الطالب في الحصول على معدل مرتفع) بوزن نسبي (76.20%) ، وهذا يعني أن الإجابة عليها كانت إيجابية، وما يؤكدها هي أنها دالة إحصائياً إذ كانت قيمة (t) المحسوبة (15.79) أكبر من قيمة (t) الجدولية والتي تساوي (1.96) ، وكان مستوى الدلالة لها (0.000) ، وهذه القيمة أقل من (0.05) ، أما أقل الفقرات فكانت (وسيلة لجذب انتباه الجنس الآخر) بوزن نسبي (60.40%) ، وهذا يعني أن الإجابة عن هذه الفقرة كانت إيجابية أيضا، ولكنها كانت غير دالة إحصائياً، إذ كانت قيمة (t) المحسوبة (0.28) أقل من قيمة (t) الجدولية والتي تساوي (1.96) ، وكان مستوى الدلالة لها (0.78) وهذه القيمة أكبر من (0.05) .

المتوسط الحسابي لجميع فقرات المحور الأول (مجال الأسباب الذاتية) يساوي (3.47) ، والوزن النسبي يساوي (69.40%) ، وهو أكبر من الوزن النسبي المحايد (60%) ، وقيمة (t) المحسوبة تساوي (14.56) ، وهي أكبر من قيمة (t) الجدولية والتي تساوي (1.96) ، ومستوى الدلالة يساوي (0.000) وهو أقل من (0.05) ، مما يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) لتأثير الأسباب الذاتية على ظاهرة الغش في الامتحانات. ويفسر الباحثان هذه النتيجة على أنها إقرار من مج

لسلوك الغش في الامتحان. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الكندري (2010) ، ودراسة ، (Strom & Strom ,2007) التي أكدت السبب الذاتي المتمثل بعدم الأمانة وضعف الأخلاق الحميدة.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية، والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) لتأثير الأسباب الأسرية والاجتماعية على ظاهرة الغش في الامتحانات.

للإجابة عن الفرضية، استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) المحسوبة ومستوى الدلالة لكل فقرة والدرجة الكلية للمجال، ونتائج الجدول (4) تبين ذلك.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وقيمة (t) المحسوبة ومستوى الدلالة لفقرات مجال الأسباب الأسرية والاجتماعية

رقم الفقرة	مجال الأسباب الأسرية والاجتماعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	(t) المحسوبة	مستوى الدلالة	الرتبة
23	تشجيع أصدقاء السوء على الغش في الامتحان.	3.50	1.03	70.00%	9.29	.000*	10
24	عدم توافر أماكن مناسبة للدراسة في المنزل.	2.80	1.14	56.00%	- 3.29	.001*	18
25	عدم الاستعداد للامتحان بسبب ظروف أسرية.	3.30	1.15	66.00%	5.11	.000*	12
26	ضغط الأسرة من أجل النجاح والتفوق.	3.68	1.03	73.60%	12.68	.000*	4
27	العمل مع الأسرة وعدم توفر الوقت الكافي للدراسة.	3.14	1.14	62.80%	2.37	.018*	14
28	الرغبة في إرضاء الأسرة بالنجاح.	3.73	.96	74.60%	14.67	.000*	2
29	الخوف من التوبيخ والازدراء من الأهل.	3.82	.96	76.40%	16.36	.000*	1
30	عدم الرقابة والمتابعة من الأسرة.	3.57	1.13	71.40%	9.65	.000*	7
31	زيادة تطلعات الأسرة عن مستوى الأبناء الدراسي.	3.46	1.03	69.20%	8.61	.000*	11
32	وجود ظروف أسرية حالت دون دراسة المادة.	3.51	1.04	70.20%	9.35	.000*	9
33	ضعف البرامج الإعلامية التوعوية بمخاطر ظاهرة الغش.	3.66	1.06	73.20%	11.90	.000*	5
34	قلة التعاون بين البيت والمدرسة.	3.53	1.03	70.60%	9.91	.000*	8
35	عدم فهم المجتمع لمخاطر تفشي ظاهرة الغش في الامتحان.	3.70	1.05	74.00%	12.83	.000*	3
36	التفكك الأسري.	3.12	1.24	62.40%	1.79	.07	15
37	ضعف المستوى التعليمي للوالدين.	2.95	1.15	59.00%	- 0.92	.36	17
38	اللامبالاة من الأهل تجاه سلوك الغش عند أبنائهم.	3.60	1.13	72.00%	10.19	.000*	6
39	تشجيع الأهل ابنهم على الغش في حال عدم معرفة الإجابة.	3.29	1.30	65.80%	4.31	.000*	13
40	الغش ظاهرة مقبولة اجتماعياً.	2.98	1.30	59.60%	- .36	.72	16
	الدرجة الكلية	3.41	.61	68.20%	12.78	.000*	

(t) الجدولية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) (1.96)

* دالة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من خلال الجدول (4) ، أن أعلى الفقرات التي حازت على موافقة عينة الدراسة هي (الخوف من التوبيخ والازدراء من الأهل) بوزن نسبي (76.40%) ، وهذا يعني أن الإجابة عنها كانت إيجابية، ما يؤكد أنها دالة إحصائياً، إذ كانت قيمة (t) المحسوبة (16.36) أكبر من قيمة (t) الجدولية، والتي تساوي (1.96) ، حيث كان مستوى الدلالة لها (0.000) وهذه القيمة أقل من (0.05) ، أما أقل الفقرات فكانت (عدم توافر أماكن مناسبة للدراسة في المنزل) بوزن نسبي (56.00%) ، وهذا يعني أن الإجابة عن هذه الفقرة كانت سلبية، وكانت دالة إحصائياً إذ كانت قيمة (t) المحسوبة (– 3.29) أكبر من قيمة (t) الجدولية والتي تساوي (– 1.96) ، حيث كان مستوى الدلالة لها (0.001) وهذه القيمة أقل من (0.05) .

المتوسط الحسابي لجميع فقرات المحور الثاني (مجال الأسباب الأسرية والاجتماعية) يساوي (3.41) ، والوزن النسبي يساوي (68.20%) وهو أكبر من الوزن النسبي المحايد (60%) وقيمة (t) المحسوبة تساوي (12.78) وهي أكبر من قيمة (t) الجدولية والتي تساوي (1.96) ، ومستوى الدلالة يساوي (0.000) وهو أقل من (0.05) ، مما يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) لتأثير الأسباب الأسرية والاجتماعية على ظاهرة الغش في الامتحانات. ويفسر الباحثان هذه النتيجة على أنها إقرار من مجتمع الخريجين أن مجال الأسباب الأسرية والاجتماعية، مجال مؤثر ومسبب لسلوك الغش في الامتحان. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة حسين (2015) .

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة، والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) لتأثير الأسباب الأكاديمية على ظاهرة الغش في الامتحانات.

للإجابة عن هذه الفرضية، استخدمت المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وقيمة (t) المحسوبة ومستوى الدلالة لكل فقرة والدرجة الكلية للمجال، ونتائج الجدول (5) تبين ذلك.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وقيمة ت المحسوبة ومستوى الدلالة لفقرات مجال الأسباب الأكاديمية

رقم الفقرة	مجال الأسباب الأكاديمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	(t) المحسوبة	مستوى الدلالة	الرتبة
41	عدم وجود ضوابط رادعة في الجامعة.	3.66	1.06	73.20%	11.90	.000*	5
42	صعوبة المقررات الدراسية.	3.50	1.09	70.00%	8.84	.000*	9
43	التساهل في تطبيق اللوائح المتعلقة بالغش في الامتحان.	3.70	1.07	74.00%	12.50	.000*	4
44	تساهل بعض الأساتذة أثناء المراقبة في الامتحانات.	3.77	1.13	75.40%	13.17	.000*	2
45	نوعية الاسئلة الموضوعية (الدوائر) .	3.78	1.02	75.60%	14.51	.000*	1
46	ضعف الاجراءات التأديبية.	3.62	1.19	72.40%	10.02	.000*	6
47	صعوبة الامتحان.	3.53	1.15	70.60%	8.89	.000*	7
48	عدم فهم المادة التعليمية.	3.43	1.08	68.60%	7.57	.000*	12
49	تقارب المقاعد في قاعة الامتحان.	3.51	1.05	70.20%	9.35	.000*	8
50	كثرة المقررات التعليمية المسجل لها الطالب في الفصل الواحد.	3.48	1.05	69.60%	8.85	.000*	10
51	نقص كفاءة المعلم في توضيح المادة.	3.46	1.11	69.20%	8.03	.000*	11
52	وجود أكثر من امتحان في اليوم نفسه.	3.75	.99	75.00%	14.53	.000*	3
	الدرجة الكلية	3.60	.63	72.00%	18.23	.000*	

(t) الجدولية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) (1.96)

* دالة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$)

تم استخدام اختبار (t) للعينة الواحدة والنتائج مبينة في جدول (5) ، الذي بيّن آراء أفراد عينة الدراسة في الفقرات المتعلقة (مجال الأسباب الأكاديمية) ، إذ بين أن أعلى الفقرات التي حازت على موافقة عينة الدراسة هي (نوعية الأسئلة الموضوعية (اختيار من متعدد) بوزن نسبي (75.60%) ، وهذا يعني أن الإجابة عنها كانت إيجابية، وما يؤكدها هي أنها دالة إحصائياً إذ كانت قيمة (t) المحسوبة (14.51) أكبر من قيمة (t) الجدولية والتي تساوي (1.96) ، إذ كان مستوى الدلالة لها (0.000) ، وهذه القيمة أقل من (0.05) ، أما أقل الفقرات فكانت (عدم فهم المادة التعليمية) بوزن نسبي (68.60%) ، وهذا يعني أن الإجابة عن هذه الفقرة كانت أيضاً إيجابية، وكانت دالة إحصائيا إذ كانت قيمة (t) المحسوبة (7.57) أكبر من قيمة (t) الجدولية، والتي تساوي (1.96) ، إذ كان مستوى الدلالة لها (0.000) ، وهذه القيمة أقل من (0.05) .

المتوسط الحسابي لجميع فقرات المحور الثالث (مجال الأسباب الأكاديمية) يساوي (3.60) ، والوزن النسبي يساوي (72.00%) وهو أكبر من الوزن النسبي المحايد (60%) وقيمة (t) المحسوبة تساوي (18.23) وهي أكبر من قيمة (t) الجدولية والتي تساوي (1.96) ، ومستوى الدلالة يساوي (0.000) وهو أقل

من (0.05) مما يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) لتأثير الأسباب الأكاديمية على ظاهرة الغش في الامتحانات. ويفسر الباحثان هذه النتيجة على أنها إقرار من مجتمع الخريجين أن مجال الأسباب الأكاديمية، مجال مؤثر ومسبب لسلوك الغش في الامتحان، وأنه يتربع على رأس جميع مجالات الدراسة. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Strom & Strom ,2007) التي أكدت الأسباب التي ترجع إلى صعوبة الواجبات الدراسية.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة، والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) للأسباب المؤدية إلى الغش في الامتحان من وجهة نظر خريجي الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم تعزى لمتغير الجنس.

من أجل فحص الفرضية، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent t - test، ونتائج الجدول (6) تبين ذلك

جدول (6)

جدول اختبار ت للأسباب المؤدية إلى الغش في الامتحان من وجهة نظر خريجي الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم تعزى لمتغير الجنس

الجنس / المجالات	ذكر العدد=189		أنثى العدد=180		(t) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
مجال الأسباب الذاتية	3.42	.67	3.53	.57	1.75	.08
مجال الأسباب الأسرية والاجتماعية	3.43	.63	3.38	.60	.77	.44
مجال الأسباب الأكاديمية	3.62	.69	3.57	.56	.79	.43
الدرجة الكلية	3.47	.62	3.49	.49	.33	.74

(t) الجدولية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) (1.96)

يتضح من خلال الجدول (6) أن قيم (t) المحسوبة للمجالات (مجال الأسباب الذاتية، مجال الأسباب الأسرية والاجتماعية، مجال الأسباب الأكاديمية، الدرجة الكلية) كانت على التوالي (1.75 ، 0.77 ، 0.79 ، 0.33) ، وجميع هذه القيم أصغر من القيمة الجدولية (1.96) ، وبذلك يتضح بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) للأسباب المؤدية إلى الغش في الامتحان من وجهة نظر خريجي الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم تعزى لمتغير الجنس على جميع مجالات الدراسة، وبذلك نأخذ بالفرضية الصفرية على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية. ويفسر الباحثان عدم اختلاف وجهات نظر الخريجين والخريجات للأسباب المؤدية إلى الغش في الامتحان، على أنها منطقية، فالظروف التي يعيشها الطلبة من كلا الجنسين، هي الظروف نفسها، في البيت، والجامعة، والمجتمع الذي يعيشون فيه. وهذه النتيجة تختلف مع دراسة السبعاوي (2007) ، التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين متغير أسباب الغش في الامتحانات ومتغير الجنس لصالح الذكور.

النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة، والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) للأسباب المؤدية إلى الغش في الامتحان من وجهة نظر خريجي الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم تعزى لمتغير مجال الدراسة.

من أجل فحص الفرضية، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent t - test، ونتائج الجدول (7) تبين ذلك.

جدول (7)

جدول اختبار (t) للأسباب المؤدية إلى الغش في الامتحان من وجهة نظر خريجي الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم تعزى لمتغير مجال الدراسة

مجال الدراسة / المجالات	علوم اجتماعية وانسانية العدد=252		علوم طبيعية تطبيقية العدد=117		(t) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
مجال الأسباب الذاتية	3.50	.60	3.42	.68	1.10	0.27
مجال الأسباب الأسرية والاجتماعية	3.46	.58	3.29	.67	2.44	.015*
مجال الأسباب الأكاديمية	3.70	.64	3.39	.56	4.49	.000*
الدرجة الكلية	3.53	.53	3.37	.59	2.62	.009*

(t) الجدولية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) (1.96)

* دالة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من خلال الجدول (7) أن قيمة ت المحسوبة للمجال (مجال الأسباب الذاتية) كانت (1.10) ، وهذه القيمة أصغر من القيمة الجدولية (1.96) ، وبذلك يتضح بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) للأسباب الذاتية المؤدية إلى الغش في الامتحان من وجهة نظر خريجي الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم تعزى لمتغير مجال الدراسة وعلى هذه المجالات، وبذلك نأخذ بالفرضية الصفرية على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، في حين كانت قيم (t) المحسوبة للمجالات (مجال الأسباب الأسرية والاجتماعية، ومجال الأسباب الأكاديمية، والدرجة الكلية) على التوالي (2.44، 4.49، 2.62) وجميع هذه القيم أكبر من القيمة الجدولية (1.96) ، وبذلك يتضح بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) للأسباب المؤدية إلى الغش في الامتحان من وجهة نظر خريجي الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم تعزى لمتغير مجال الدراسة وعلى هذه المجالات، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونأخذ بالفرض البديل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية، ويتضح من خلال الجدول أن الفروق كانت لصالح العلوم الاجتماعية والإنسانية. ويفسر الباحثان اختلا

والإنسانية عن وجهات نظر خريجي العلوم الطبيعية التطبيقية، للأسباب المؤدية إلى الغش في الامتحان، لصالح العلوم الاجتماعية والإنسانية. لأن طلاب العلوم الاجتماعية والإنسانية أقل اجتهاداً وانضباطاً من طلبة العلوم الطبيعية التطبيقية.

الخاتمة:

انطلقت هذه الدراسة من هدف رئيس هو معرفة الأسباب

المؤدية إلى الغش في الامتحان من وجهة نظر خرجي الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم، من خلال تقديم وصف تحليلي لها، وخلصت النتائج إلى أن أهم الأسباب المؤدية إلى الغش في الامتحان تبعاً لمجالاتها كانت: الأسباب الأكاديمية، فالأسباب الذاتية، وأخيراً الأسباب الأسرية والاجتماعية. الأسباب الأكاديمية كان ترتيبها من الأهم إلى الأقل أهمية كالتالي: نوعية الأسئلة الموضوعية (اختيار من متعدد) ، تساهل بعض الأساتذة أثناء المراقبة في الامتحانات، وجود أكثر من امتحان في اليوم نفسه، التساهل في تطبيق اللوائح المتعلقة بالغش في الامتحان، عدم وجود ضوابط رادعة في الجامعة، ضعف الاجراءات التأديبية، صعوبة الامتحان، تقارب المقاعد في قاعة الامتحان، صعوبة المقررات الدراسية، كثرة المقررات التعليمية المسجل لها الطالب في الفصل الواحد، نقص كفاءة المعلم في توضيح المادة، عدم فهم المادة التعليمية. أما الأسباب الذاتية فكان ترتيبها كالتالي: رغبة الطالب في الحصول على معدل مرتفع، تعود الطالب على سلوك الغش بمراحل التعليم السابقة، الخوف من الإحساس بالفشل في الامتحان، النسيان، عدم الاستعداد الكافي للامتحان، ضعف الوازع الديني عند الطالب، ضعف مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالب، قلة الوقت الذي يخصصه الطالب للدراسة، الإحساس المنخفض بالمسؤولية، وجود الطالب في تخصص لا يتناسب مع قدراته، الخوف من المستقبل، كره المادة الدراسية من قبل الطالب، تدني المستوى الأخلاقي عند الطالب، الاعتقاد أن مساعدة الصديق في الامتحان من واجبات الصداقة، انخفاض مستوى المقدرة على الحفظ، ضعف الثقة بالنفس، الجهل بالطريقة الصحيحة للدراسة، رغبة الطالب في تحدي النظام، حب الظهور أمام الزملاء، الطموح العالي للطالب الذي يفوق قدراته، الغش أقرب طريق للنجاح، وسيلة لجذب انتباه الجنس الآخر. والأسباب الأسرية والاجتماعية كان ترتيبها كالتالي: الخوف من التوبيخ والازدراء من الأهل، الرغبة في إرضاء الأسرة بالنجاح، عدم فهم المجتمع لمخاطر تفشي ظاهرة الغش في الامتحان، ضغط الأسرة من أجل النجاح والتفوق، ضعف البرامج الإعلامية التوعوية بمخاطر ظاهرة الغش، اللامبالاة من الأهل تجاه سلوك الغش عند أبنائهم، عدم الرقابة والمتابعة من الأسرة، قلة التعاون بين البيت والمدرسة، وجود ظروف أسرية حالت دون دراسة المادة، تشجيع أصدقاء السوء على الغش في الامتحان، زيادة تطلعات الأسرة عن مستوى الأبناء الدراسي، عدم الاستعداد للامتحان بسبب ظروف أسرية، تشجيع الأهل ابنهم على الغش في حال عدم معرفة الإجابة، العمل مع الأسرة وعدم توافر الوقت الكافي للدراسة، التفكك الأسري، الغش ظاهرة مقبولة اجتماعياً، ضعف المستوى التعليمي للوالدين، عدم توافر أماكن مناسبة للدراسة في المنزل. وأكدت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) للأسباب المؤدية إلى الغش في الامتحان من وجهة نظر خريجي الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم تعزى لمتغير الجنس، وبوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) للأسباب المؤدية إلى الغش في الامتحان من وجهة نظر خريجي الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم تعزى لمتغير مجال الدراسة لصالح العلوم الاجتماعية والإنسانية مقابل العلوم الطبيعية التطبيقية.

التوصيات:

ونظراً لكون الأسباب المؤدية إلى الغش في الامتحان تبعاً لمجالات الدراسة كانت: الأسباب الأكاديمية أولاً، ثم الأسباب الذاتية، وأخيرا **الأسباب الأسرية والاجتماعية. فإن الباحثين يوصيان بما يأتي:**

1. الحزم في تطبيق القوانين الخاصة بحالات الغش، وعدم التساهل مع مرتكبيها لردع الأشخاص الذين يفكرون في ممارستها.
2. وضع ضوابط صارمة على المراقبين المتساهلين أثناء المراقبة في الامتحانات، من قبل إدارات المؤسسات التعليمية.
3. التقليل من نسبة الأسئلة الموضوعية في الامتحانات لأنها تشجع الطلبة على ممارسة الغش لسهولة تنفيذها مقارنة بالأسئلة الإنشائية.
4. تجنب الإدارات التعليمية لوجود أكثر من امتحان على الطالب في اليوم نفسه.
5. توعية الأهالي لضرورة تجنب توبيخ وازدراء الأبناء غير القادرين على تحصيل معدلات مرتفعة، بالتركيز على ضرورة احترام الفروق الفردية بين الطلبة.
6. تفعيل دور الإرشاد التربوي في الجامعة عن كيفية الاستعداد للامتحان، والتخفيف من القلق الناجم عنه لما لذلك من أثر ايجابي على أداء الطالب في قاعة الامتحان.
7. إقامة ندوات دينية توضح مخاطر الغش وتعارضه مع مبادئ الدين والقيم التربوية، بهدف توعية الطلبة للالتزام بتعاليم الدين وأخلاقياته لتكون ممارسة في حياتهم اليومية.
8. حث وسائل الإعلام المختلفة على ضرورة إعداد برامج هادفة تعالج ظاهرة الغش في الامتحانات وتأثيرها على الطالب وعلى مستواه التعليمي والتحصيلي والسلوكي.
9. إقامة الندوات التربوية الهادفة لكشف أضرار الغش والتوعية بالعواقب القانونية المترتبة عليه، وتنمية المهارات الدراسية الصحيحة.

المصادر والمراجع العربية:

- الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، (2018) . النتائج النهائية للتعداد في الضفة الغربية: ملخص السكان والمساكن، رام الله: فلسطين.
- حسين، سعد. (2015) . الأبعاد الاجتماعية لظاهرة الغش في الامتحانات (دراسة تطبيقية علي عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بمدينة البيضاء) ، المجلة الليبية العالمية، جامعة بنغازي، (2) : 1 – 21.
- خابور، رشا وحجازي، عبد الحكيم. (2014) . أسباب انتشار ظاهرة الغش في الامتحانات لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية لواء الرمثا، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 3 (10) : 261 – 288.
- خضر، أحمد. (2013) . قواعد ميسرة في اختيار حجم العينة، شبكة الألوكة، متوفر على الشبكة:

/http:// www.alukah.net/ web/ khedr/ 0/ 51829

- زراد، فيصل. (2002) . ظاهرة الغش في الاختبارات الأكاديمية لدي

طلاب المداس والجامعات: التشخيص وأساليب الوقاية والعلاج، الرياض: دار المريخ للنشر.

- ساكت، ميساء (2007) . فحص فروض نظرية الفرصة على سلوك الغش في الامتحانات في الجامعة (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية الآداب، جامعة مؤتة، مؤتة، الأردن.
- سبعاوي، فضيلة. (2007) . ظاهرة الغش في الامتحانات المدرسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، أسبابها وأساليبها وطرق علاجها، مجلة التربية والعلم، 14 (3) : 271 – 301.
- عيسري، عبد الرحمن وشتري، عبد العزيز. (1999) . الأبعاد الاجتماعية لظاهرة الغش في الامتحانات لدى الطلاب: دراسة تطبيقية على الطلبة الجامعيين، المجلة التربوية، 14 (53) .
- غزاوي، فارس. (2010) . ظاهرة الغش في التعليم: رؤية شرعية، الألوكة الشرعية، متوفر على الشبكة:

https:// www.alukah.net/ sharia/ 0/ 22709/ #ixzz5XnUraBz1

- كاظمي، سامي. (1989) . الجوانب السلوكية في الإدارة، بغداد: المركز القومي للتخطيط والمتابعة والتطوير الإداري التابع لوزارة التخطيط.
- كندري، لطيفة. (2010) . ظاهرة الغش في الاختبارات أسبابها وأشكالها من منظور طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت. الكويت: الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.
- مختار، أحمد. (2008) . معجم اللغة العربية المعاصر، ج2، القاهرة: عالم الكتب.
- مناوي، عبد الرؤوف. (1990) . التوقيف على مهمات التعاريف، القاهرة: عالم الكتب.
- نير، مصطفى.. (1980) الغاية تبرر الوسيلة دراسة اجتماعية لظاهرة الغش في الامتحانات، (د. د) .
- وهيب، رضا، وسعيد، نضال وبدر عبد العزيز. (1987) . إدارة الأفراد، بغداد: مؤسسة المعاهد الفنية.
- ويزة، شريكي. (2014) . الغش في امتحان البكالوريا (أسبابه ـ تقنياته ـ واجراءات الحد منه) من وجهة نظر تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (دراسة ميدانية بولاية بومرداس) (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Palestinian Central Bureau of Statistics, (2018) . Final results of the census in the West Bank: Summary of Population and Housing, Ramallah: Palestine.*
- *Hussein, Saad. (2015) . The social dimensions of the phenomenon of cheating in exams (an applied study on a sample of middle school students in Al - Bayda) , The Libyan International Journal, University of Benghazi, (2) : 1 - 21.*
- *Khabour, Rasha & Hijazi, Abdul Hakim (2014) . Reasons for the widespread phenomenon of cheating in exams among secondary school students in the schools of the Directorate of Education for the Ramtha District, Journal of Al - Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies, 3 (10) : 261 - 288.*
- *Khader, Ahmed (2013) . Soft rules for selecting sample size, Alukah, available online: http:// www.alukah.net/ web/ khedr/ 0/ 51829/*
- *Zarrad, Faisal. (2002) . The phenomenon of cheating in academic tests among school and university students: diagnosis, methods of prevention and treatment, Riyadh: Mars Publishing House.*
- *Saket, Maysa (2007) . Examination of hypotheses of opportunity theory on cheating behavior in exams at the university (unpublished Master Thesis) , College of Arts, Mutah University, Mutah, Jordan.*
- *Sibeawi, Fadilut (2007) . The phenomenon of cheating in school exams among prep students, its causes, methods and methods of treatment, Journal of Education and Science, 14 (3) : 271 - 301.*
- *Essari, Abdel Rahman & Shutri, Abdel Aziz (1999) . The social dimensions of the phenomenon of cheating in exams among students: an applied study on undergraduates, Educational Journal, 14 (53) .*
- *Ghazzawi, Fares. (2010) . The phenomenon of cheating in education: a legal view, Alukah, available online: https:// www.alukah.net/ sharia/ 0/ 22709/ #ixzz5XnUraBz1*
- *Kazemi, Sami (1989) . Behavioral aspects of administration, Baghdad: the National Center for Planning, Monitoring and Administrative Development of the Ministry of Planning.*
- *Kendry, latifa (2010) . The phenomenon of cheating in exams, its causes and forms, from the perspective of students of the College of Basic Education in the State of Kuwait. Kuwait: The Public Authority for Applied Education and Training.*
- *Mukhtar, Ahmed (2008) . A Dictionary of Contemporary Arabic Language, Volume 2, Cairo: The World of Books.*
-
- *Minawi, Abdul Raouf (1990) . Arrests on the assignments of definitions, Cairo: World of Books.*
- *Nair, Mustafa. (1980) . The end justifies the means a social study of the phenomenon of cheating in exams, (D.D) .*
- *Wahib, Reda, & Saeed, Nidal & Badr, Abdul Aziz (1987) . Personnel management, Baghdad: Technical Institutes Institution.*
- *Wiza, shariki (2014) . Cheating in the baccalaureate exam (its causes _ techniques _ and measures to reduce it) from the viewpoint of third year secondary school students (field study in*
- *thesis) , Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Mouloud Mammeri Tizi Ouzou, Algeria.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Hughes, T.; Butler, N.; Kritsonis, W. and Herrington, D. (2007) . "Cheating in examinations in two Polish higher education schools", The Lamar University Journal of Student Research.*
- *Mokula, L. & Lovemore, N. (2014) . Forms, Factors and Consequences of Cheating in University Examinations: Insight from Open and Distance Learning Students. Turkish Online Journal of Distance Education - TOJDE,15 (4) : 259 - 280.*
- *Romanowski, M. H (2008) . What school can do to fight cheating. Essential Readings Condensed for Quick Review, 7 (3) : 38 - 42.*
- *Starovoytova, D. & Arimi, M. (2017) . Witnessing of Cheating - in Exams Behavior and Factors Sustaining Integrity. Journal of Education and Practice, 8 (10) : 127 - 141.*
- *Starovoytova, Diana & Namango, Saul (2016) . Factors Affecting Cheating - Behavior at Undergraduate - Engineering. Journal of Education and Practice, 7 (31) : 66 - 82.*

مستوى الطموح لدى عينة من المطلقات قبل الدخول وعلاقته بالتفاؤل لديهن في محافظة رام الله والبيرة

The Ambition Among a Sample of Women who were Divorced before Consummation and its Relation to Optimism in Ramallah and Al - Bireh Governorate

معتصم محمد عبد اللطيف محمد العبد
محاضر/ جامعة الاستقلال/ فلسطين

Moatasem Mohammed Abdullatif Mohammed Al - Abd
Lecturer/ Al - Istiqlal university/ Palestine
ndaqa@gmail.com

تاريخ الاستلام: 13/ 10/ 2019م، **تاريخ القبول:** 4/ 4/ 2020م.
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 13/ 10/ 2019, **Accepted:** 4/ 4/ 2020.
DOI: 10.33977/1182-011-031-011
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدف البحث الحالي للتعرف على مستوى الطموح لدى عينة من المطلقات قبل الدخول وعلاقته بمستوى التفاؤل لديهن، ولتحقيق أهداف البحث تم اختيار عينة متيسرة من المطلقات قبل الدخول من محافظة رام الله والبيرة في دولة فلسطين، بلغت (87) زوجة من المطلقات قبل الدخول، وجرى تطوير مقياسين هما مقياس الطموح ومقياس التفاؤل، وتم التحقق من خصائصهما السيكومترية. توصلت نتائج البحث إلى وجود مستوى متوسط من الطموح والتفاؤل لدى الفتيات المطلقات، وإلى وجود علاقة إيجابية بين الطموح والتفاؤل، وإلى أن الفتيات قبل الدخول لا يختلفن في الطموح حسب متغير المستوى التعليمي، وبناء على نتائج البحث تم الخروج ببعض التوصيات، منها العمل على الاهتمام بمستوى الطموح والتفاؤل لدى الفتيات المطلقات قبل الدخول، وتنميته من خلال برامج إرشادية.

الكلمات المفتاحية: الطموح، التفاؤل، المطلقات قبل الدخول

Abstract

The current study aimed at identifying the level of ambition among a sample of women who were divorced before marriage consummation and its relation to the level of optimism among them. In order to achieve the objectives of the study, a sample of divorced women who did not consummate the marriage was selected from Ramallah and al - Bireh governorate, Palestine. The sample included 87 divorced women. Two measures were used in the study, the measure of ambition and the measure of optimism. Their psychometric properties were verified. The results of the study indicated an average level of ambition and optimism among divorced women, and a positive correlation between ambition and optimism. Based on the results of the study, a number of recommendations were made, including enhancing the levels of ambition and optimism among divorced women through extension programs.

***Keywords**: Ambition, Optimism, Divorced before Consummation of Marriage.*

المقدمة:

يعد الطلاق قديما قدم الإنسانية ذاتها عرفته شريعة حمورابي، وأقرته مختلف الأديان السماوية اليهودية والمسيحية والإسلام. واهتمت بالحديث عنه وسائل الإعلام، في حين نجد أن هناك محدودية من اهتمام الباحثين به. ومن خلال مسح البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في هذا الموضوع وجد الباحث اهتماما قليلا بدراسته وخاصة تلك الدراسات التي اهتمت بالكشف عن آثاره المترتبة على المطلق نفسه بينما هناك اهتمام كبير بتأثيره على شخصية الأبناء، في حين نجد البحوث الأجنبية وجهت اهتماما كبيرا وواضحا بدراسة الطلاق من حيث آثاره على المطلق أو على الأبناء، وكذلك بالدراسات التجريبية التي تناولت أثر البرامج الإرشادية والعلاجية لخفض آثار الطلاق وهذا الأمر لم تهتم به البحوث والدراسات العربية.

فظاهرة الطلاق هي ظاهرة اجتماعية يزداد انتشارها في المجتمع الفلسطيني بصورة متسارعة نتيجة للمشكلات والتحديات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، فقد بلغت نسبة الطلاق حوالي (16%) في المجتمع الفلسطيني في العام 2015م (مجلة دنيا الوطن، 2016).

ويعد النجاح والفشل من العوامل التي تؤثر في مستوى الطموح حيث يشعر الشخص الناجح بنوع من الرضا عن الذات بينما الفشل يؤدي إلى الشعور بالإحباط، وتؤثر الصحة النفسية على مستوى الطموح إذ إن الاضطرابات النفسية تحدث عندما يكون هناك بعد بين مستوى طموح الفرد ومستوى قدراته؛ أي بين ما يرغب في فعله وبين ما يقدر عليه بالفعل، حيث يولد فيه الشعور بالنقص والعجز وكره الذات (بيبي ونيس، 2017).

ويعد مستوى الطموح نتاجا للتفاعل بين وعي الفرد لذاته والتعامل معها على أنها ذات وموضوع في نفس الوقت، وقدرته على تحقيق ما يضعه لنفسه من أهداف، مما يجعله مقدرا لذاته ولبيئته وثقافته، حيث إن مستوى الطموح يعد مؤشرا يميز الفرد وطريقته بالتعامل مع نفسه وبيئته (بركات، 2008).

ويؤدي مستوى الطموح دورا في توجيه سلوك الفرد، ويعد أحد محددات ذلك السلوك ويكتسب ذلك المفهوم أهميته في حياة الفرد، والمجتمع لكونه سمة للشخصية وقوة دافعة للإنتاج، ويعكس مستوى الطموح التوجه المستقبلي للفرد من خلال تحديده لهدفه وسعيه لتحقيق هذا الهدف، متحديا ما يواجه من عقبات، وخوضه المخاطر متمتعا بروح المغامرة، حتى يحقق هدفه مما ينعكس إيجابيا على شعور الفرد بالنجاح والسعادة.

وهناك بعض المؤشرات يمكن من خلالها التعرف على صفات الفرد الطموح منها نظرته للحياة فالفرد المتفائل يقدم على الحياة بنظرة باسمة، والاتجاه نحو التفوق، وتقدير الأهداف وفق خطة محددة وأهداف واضحة، والميل للكفاح، ويعني ذلك أن الفرد يوظف إمكانياته ويمني قدراته عن طريق الاستفادة من خبراته سواء كانت خبرات (فشل/ نجاح) ، وتحمل المسئولية والاعتماد على النفس، والمثابرة ورفض مشاعر الفشل وتحويلها إلى تطلع جديد لتحقيق نجاحات مستقبلية وإعادة ترتيب خططه بما يتلاءم مع الوضع الحالي ولتوقعاته الجديدة، وعدم الرضا بالوضع الراهن وعدم الإيمان بالحظ، وهذا يعنى أن الفرد متفهم لذاته ومعترف بقدراته في إطار الواقع على أن يكون العمل مناسباً لجهده وإمكانياته وليس معتمدا على الحظ أو الصدفة (عبد الفتاح، 2007).

ويتحدد مستوى الطموح لدى الفرد بتقديره لذاته، والعلاقة بين مستوى الطموح وتقدير الذات علاقة ارتباطيه فاعلة (Ahma-vaara & Houston, 2007) حيث إنهما من وسائل الحماية للنفس فالطموح هو رغبة في تحقيق أهداف الفرد وصولا للتفوق والتميز وتقدير الذات يعني الاحتفاظ للذات بالاحترام و التقدير، لذلك فالفرد قد يضطر إلى تحسين أدائه والارتفاع به تقديرا لذاته، وإن

شعور الإنسان بالكفاءة يرفع مستوى الطموح لديه، في المقابل فإن شعوره بعدم الكفاءة يعمل على خفض مستوى الطموح لديه، ومفهوم الكفاءة لدى الفرد يبنى على أساس خبرات النجاح والفشل في حياته، وتوجد علاقة ارتباطيه دالة موجبة بين مستوى الطموح وتقدير الذات.

كما أن مستوى الطموح يحدد أيضاً النظرة المستقبلية للفرد المنبثقة عن وضعه الحالي وما يتمتع به من مستوى النضج (عبد السميع، 2004).

حيث إن هناك بعض السمات التي يتميز بها الإنسان الطموح والتي يمكن اكتشافها ومعاملته على أساسها، وفيما يلي قائمة بمجموعة من السمات التي ترتبط بالشخص الطموح، منها: ميله إلى الكفاح، ونظرته إلى الحياة تمتاز بالتفاؤل، وقدرته على تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس في إنجاز المهمات، والمثابرة والميل إلى التفوق والسير في إنجاز الأعمال والمهمات وفق خطة عمل (الشقور، 2012) .

وقد عرف دوتش (Dutch) والمشار اليه في (البكور، 2016) الطموح بأنه الهدف الذي يعمل الفرد على تحقيقه، ومفهوم مستوى الطموح يكون له معنى أو دلالة حين نستطيع أن ندرك المدى الذي عنده الأهداف الممكنة.

وكذلك فإن مستوى الطموح له أثر كبير على نوع التوافق، فصاحب الطموح غير الواقعي Unrealistic Aspiration ليس معرضًا فقط للتذبذب في الأداء، ولزيادة احتمالات الفشل بل معرض أيضًا لسوء التوافق فيكون حساسًا تجاه فشله ويغير مستوى طموحه، إما بخفضه أو برفعه ويكون قلقًا ومضطربًا نفسيًا عندما يفشل مرة أخرى، بينما صاحب مستوى الطموح الأكثر واقعية فإنه يستجيب للفشل بأسلوب مختلف ولا يخفض من تقديره لإمكاناته إلا بعد الفشل المتكرر ويعمل هذا بطريقة واقعية بدون أن يشعر بالقلق والإحباط. (Hurlock, 1980) .

ويعد الطموح وسيلة هامة للكشف عن التوافق أو سوء التوافق فالمبالغة في ذلك المستوى بما لا يتفق مع القدرات والإمكانيات قد يؤدي للاضطرابات النفسية وسوء التوافق، خاصة إذا واجه الفرد مرتفع الطموح وذو الإمكانيات القليلة ما يعوقه عن الوصول إلى أهدافه أو تحقيق طموحاته.

واتفقت معظم نتائج الدراسات بشأن العلاقة بين الشخصية ومستوى الطموح على أن الاضطرابات النفسية تؤدي بالفرد إلى وضع مستويات طموح غير واقعية، إما أقل من إمكانياته واستعداداته أو أكثر، في حين أن الشخص السوي والمتوافق يضع أهدافاً واقعية تتناسب إلى حد ما مع قدراته وإمكانياته (حسين، 1993) .

وأن الأفراد ذوي الطموح المرتفع يتصفون بأنهم أكثر مرحاً وتكيفاً وثقة بالنفس وتعاوناً واتزاناً وجدية من أقرانهم ذوي مستوى الطموح المنخفض ويرتبط الطموح طرديا مع الانبساط وعكسياً مع العصابية (Chan & Joseph, 2000)

وتعتبر عملية التوافق مع الحياة الاسرية ذات أهمية بالنسبة للشخص لما لها من انعكاس على التفاعل الاجتماعي في محيط الجامعة، وأن النجاح في التوافق مرتبط بدرجة النضج والبناء الذاتي واستخدام العديد من الأساليب والاستراتيجيات (Mathis & Lecci, 1999)

وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى الارتباط بين الطموح والانبساطية وتقدير الذات ودوره في تحقيق السعادة النفسية للفرد وأن لمستوى الطموح أثرا مباشرا على الفرد (Abo Hilal, 2000)

ومستوى الطموح هو الذي يحدد مفهوم الفرد عن ذاته، وما إذا كان سينظر إلى نفسه على أنه ناجح أو فاشل، فإذا كان مستوى طموح الفرد أعلى من إمكانياته فإنه سيتعرض للإحباط والفشل، وإذا كان مستوي الطموح أقل من قدراته فيستطيع أن يحقق المزيد من النجاح بسهولة، الأمر الذي يؤدي للغرور الذاتي، أما إذا كان مستوى الطموح يتناسب مع الإمكانات فينجح في الوصول لأهدافه مما يعطيه الإحساس بالرضا والثقة بالنفس (Hurlock, 1980) .

ويشير كل من إي وهادلي (Ey & Hodley, 2005) إلى التفاؤل بكونه مكونا معرفيا (Cognitive Structure) ويتكون من مجموعة من التوقعات حول مستقبل الفرد، وهذه التوقعات تعد علامة إيجابية ممزوجة بالأمل (Hopeful) وأن التفاؤل يشكل بعدا هاما من الحياة العقلية والطبيعية للفرد، فالأفراد الذين لديهم نظرة تفاؤلية للمستقبل يدركون الأحداث السالبة كأحداث مؤقتة أو عابرة وهم أكثر نجاحا في النواحي الدراسية والمهنية، والمجالات السياسية: وأقل إحساسا بالاكتئاب أو القلق في حياتهم.

وفي موضع آخر يعرف سيلجمان (Seligman, 2006) التفاؤل بأنه الأسلوب أو الطريقة التي يستخدمها الفرد لزيادة التحكم الشخصي وهو ميل أو توجيه نحو الجوانب الإيجابية في الحياة، ويعرف المجدلاوي (2012) التفاؤل بأنه توقع الفرد للأحداث التي ستحصل له في المستقبل بأنها ستكون بشكل أفضل، وستجلب الخير والسعادة والنجاح.

يعد تعريف التفاؤل والتشاؤم من التعاريف المثيرة للجدل بين علماء النفس وليس هناك تعريف متفق عليه لكل من التفاؤل والتشاؤم، والتفاؤل هو استعداد كامن داخل الفرد يحدد التوقعات الإيجابية للنتائج بشكل عام، والتشاؤم بأنه التوقعات السلبية للنتائج بشكل عام وبعضها سمة ثنائية القطب من سمات الشخصية، وأنه سمة من السمات الشخصية وليس حالة تتصف بالثبات خلال المواقف، كما يشير إلى أن المشاعر الإيجابية ترتبط بمدى التوجه نحو الأهداف، في حين ترتبط المشاعر السلبية بمدى الابتعاد عن هذه الأهداف، وأن المتشائمين يتوقعون حدوث الأشياء السيئة، فيما يتوقع المتفائلون حدوث الأشياء الحسنة عامة، نجد بعض العلماء يرون أنهما سمتان مستقلتان مع وجود تداخل بينهما ولذا فهما بعدان مستقلان مع ارتباط قوي بينهما (الانصاري، 2001)

ويتضح مما سبق أن هناك اختلافا بين الباحثين في النظر للعلاقة بين كل من مفهومي التفاؤل والطموح.

مشكلة البحث وأسئلته:

يعد الطلاق مشكلة متعددة الجوانب تقوض الأسرة وتؤدي إلى انهيار الحياة الزوجية والأسرية بكاملها، ولا تترتب آثار الطلاق على الزوجة فقط بل كذلك على الزوج والأبناء والمجتمع بأكمله،

ويعد الطلاق مجالا هاما من مجالات البحث وذلك لما له من آثار سلبية مؤكدة على طول عمر الإنسان ورفاهيته، فقد أثبتت الدراسات أن إنهاء العلاقة الزوجية ارتبط بالمعاناة الصحية وارتفاع نسب الوفاة، وانخفاض الشعور الذاتي بالرفاهية، ومستوى مرتفع من القلق والاكتئاب وقصور في مستوى الأداء الوظيفي للفرد (Horn& Emery, Shim, 2012) .

وفي السنوات الأخيرة تزايدت معدلات انتشار الطلاق بصورة تهدد أمن المجتمع وتماسكه واستقراره، سواء كان ذلك في الدول الأجنبية أو العربية على حد سواء، مما ينذر بكثير من المخاطر والمشكلات النفسية والتربوية والاجتماعية للمطلقين أنفسهم أو أبنائهم وأسرهم.

ومن خلال التقاء الباحث بعدد من المطلقات قبل الدخول، لاحظ تذبذبا في الطموح لديهن والتفاؤل، وأراد دراسة متغيرين إيجابيين يهمان هذه الفئة التي تحتاج إلى رعاية واهتمام، وبناء على ذلك يتجه البحث الحالي للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما الطموح والتفاؤل لدى عينة من المطلقات قبل الدخول وهل هناك علاقة بين المتغيرين؟

وانبثق عنه الأسئلة الآتية:

- ما مستوى الطموح لدى المطلقات قبل الدخول في محافظة رام الله والبيرة؟
- ما مستوى التفاؤل لدى المطلقات قبل الدخول في محافظة رام الله والبيرة؟
- هل هناك علاقة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين الطموح ومستوى التفاؤل لدى المطلقات قبل الدخول؟

أهمية البحث:

إن ارتفاع معدلات الطلاق في المجتمع العربي والفلسطيني خاصة يشير إلى وجود خلل في الأسرة والمجتمع مما يحتم على الباحثين ضرورة دراسة ظاهرة الطلاق، كما تكمن أهمية البحث الحالي في قلة الدراسات السابقة –حسب علم الباحث – التي تناولت متغيرات نفسية إيجابية كالطموح والتفاؤل لدى المطلقات قبل الدخول، وكذلك وجود ندرة في الدراسات التي اهتمت بالكشف عن آثار الطلاق على المطلقات أنفسهن خاصة في مرحلة ما قبل الدخول وسوف يثري المكتبة العربية في هذا المجال، كما تتحدد الأهمية التطبيقية للبحث في أنه يمهد لدراسات في المستقبل تكشف عن الطموح والتفاؤل لديهن. ويمكن الاستفادة من البحث الحالي في تقليل بعض مشكلات المطلقات قبل الدخول. كما أنه يمكن أن يستفيد من هذا البحث كل من الباحثين والمتخصصين في التربية الأسرية والقائمين على مراكز التربية والتنمية الاجتماعية، والأكاديميين في تطوير برامج إرشادية لرفع مستوى الطموح والتفاؤل لديهن.

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف إلى مستوى الطموح لدى المطلقات قبل الدخول.
- التعرف إلى مستوى التفاؤل لدى المطلقات قبل الدخول.
- استقصاء وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الطموح ومستوى التفاؤل لدى المطلقات قبل الدخول.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

◄ **الطموح**: (**Aspiration**)

عرفه هوب (HooP) أنه توقعات الشخص وأهدافه ومطالبه المرتبطة بإنجازه المستقبلي وهو مستوى توقعات الفرد ورغباته المتمايزة في تحقيق أهدافه المستقبلية في ضوء خبراته السابقة وإطاره المرجعي (الزبيدي، 2006، 12) . ويعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي تحصل عليها المطلقات قبل الدخول على مقياس الطموح الذي طوّر لأغراض هذا البحث.

◄ **مستوى التفاؤل**: (**Level of optimism**)

ويعرف التفاؤل بأنه: «صفة تجعل الفرد وتوجهاته إيجابية نحو الحياة بصفة عامة، يستبشر بالخير فيها، ويستمتع بالحاضر ويحدوه الأمل في مستقبل أكثر إشراقا « (عرفات، 2009: 7) ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي تحصل عليها المطلقات قبل الدخول على مقياس مستوى التفاؤل الذي طوّر لأغراض هذا البحث.

◄ **المطلقات قبل الدخول**: هن كل الفتيات اللواتي خطبن وعقدن القران على زوج، ولم يكتمل الزواج لسبب أو لآخر، ويسكن في محافظة رام الله والبيرة.

حدود البحث:

أجري البحث في إطار الحدود والمحددات الآتية:

- حدود بشرية: طبق البحث على عينة من المطلقات قبل الدخول.
- حدود مكانية: طبق البحث في محافظة رام الله والبيرة في الضفة الغربية في دولة فلسطين.
- حدود زمنية: طبق البحث خلال العام الجامعي 2018 – 2019.
- حدود موضوعية: يتحدد البحث الحالي بمقاييس البحث الحالي واستجابات أفراد البحث الحالي على المقاييس.

الأدب النظري:

إن انعكاسات ظاهرة الطلاق تعود على سلوكيات النساء المطلقات والرجال المطلقين وبصورة أكثر سوءاً وضرراً على المجتمع هي انعكاساتها على الأطفال من أبناء المطلقات، فعملية الطلاق تؤدي إلى إحساس الأبناء والأطفال بالحزن والألم المكبوت، الذي يزداد مع مرور الزمن بحرمانهم من الأب، أو من حبه، واحتضان الأم، وبتراكم ذلك يترتب عليه إدراك الأطفال لمفاهيم الكره والحقد والألم والحزن والعنف، ويجعلهم يمرون بهذه الخبرات التي تزداد فاعليتها في نفوسهم باستمرار، ما يؤدي إلى اكتسابهم مشاعر العنف والبغض والكره للآخرين والحساسية الزائدة، تجاه أي نقد يوجه لهم، وبتراكم ذلك يتكون الاتجاهات السلبية التي تصبح كأنها جزء من عملية تنشئتهم الاجتماعية.

آثار الطلاق على المرأة يسبب للمرأة التعاسة طيلة حياتها

فنسمع أن فتاة طلقت ولديها طفل أو اثنان، مما يعني أن عمرها لم يتجاوز الخامسة والعشرين أو أقل من الثلاثين، فتصبح في غالب الأحوال تعيسة إن بقيت بدون زواج! وتعيسة إن تزوجت (موسى، 2008) .

وقد تتعدد الأسباب التي تكمن وراء انتشار ظاهرة الطلاق بين الزوجين، فقد أشارت نتائج الدراسات، منها: دراسة (عياش، 2004) أن من الأسباب المؤدية إلى الطلاق بين الزوجين: سفر الزوج إلى الخارج، والزواج المبكر، وفارق السن بين الزوجين، وتعسف الزوج في استعمال الحق الممنوح له، وسلوك أحد الزوجين السيئ، وتدخل الأهل في الحياة الزوجية، قد يكون سبباً في عملية الطلاق بين الزوجين. كما أشارت نتائج دراسة (السعيد، 2014)، فقد بينت أن السبب الرئيس يكمن في البعد عن الدين.

ويترتب على ذلك انعكاساتها السلبية على سلوكياتهم في جميع المواقف الحياتية من حيث ممارسة العنف والتسلط والحقد ومحاولة السيطرة على الآخرين والاستمتاع بآلام الآخرين الناتجة عن المواقف الاجتماعية المختلفة سواء كان هو عنصر أو من غيره؛ لأنه يريد أن يرى سلوكيات الآخرين عندما يتعرضون للظلم والحقد والعنف الذي مروا به هم أنفسهم في فترات سابقة (الخطيب، 2013) .

ويعرف الطموح بأنه سمة من السمات الشخصية تظهر في مقدار التفاوت بين ما يحققه الفرد من أداء في نطاق عمل معين من حيث السرعة والكفاءة وبين ما يتوقعه الفرد أن يتحقق ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها (بوراس، 2017) .

إن مستوى الطموح يمثل دورا هاما في حياة الفرد، إذ إنه من أهم الأبعاد في ذات الشخصية، ذلك لأنه يعد مؤشراً يميز ويوضح أسلوب تعامل الإنسان مع نفسه ومع بيئته ومجتمعه، ومستوى الطموح يحدد نشاط الأفراد الاجتماعي وعلاقتهم بالآخرين ومدى تقبلهم للمعايير الاجتماعية، ويرتبط مستوى طموح الفرد بإمكانيات الشخصية، فكلما كان مستوى الطموح قريبا منها كان الفرد قريبا من الاتزان الانفعالي والصحة النفسية (إبراهيم، 2003) .

ويعد مستوى الطموح جزءا مهما وأساسيا في البناء النفسي للإنسان فهو يبلور ويعزز الاعتقادات التفاؤلية عند الفرد بكونه قادرا على التعامل مع أشكال مختلفة من الضغوط النفسية، فالشخص الذي يؤمن بقدرته على تحقيق أهداف معينة يكون قادراً على إدارة مسار حياته الذي يحدده بصورة ذاتية وبنشاط أكبر، وهذا بدوره يؤدي إلى الإحساس بالسيطرة على البيئة وتحدياتها (Schwarzer, 1997)

ويتسم الفرد الذي لديه طموح بأنه لا يقنع بالقليل ولا يرضى بمستواه الحالي وإنما يحاول أن يصل إلى مستوى أبعد من وضعه الحالي، ولا يؤمن بالحظ ولا يترك الأمور تيسير بمحض الصدفة، ولا يخشى المغامرة أو المنافسة أو الفشل، ولا ينتظر حتى تأتيه الفرصة، فأمل الشخص الطموح في تزايد، والنجاح في تحقيق مستوى الطموح يدفعه إلى بذل جهد أكبر حتى يحقق أهدافا أعلى، لا يغضب من تأخر نتائج أعماله فهو متأكد بأن الصعاب يمكن تذليلها بالجهد والعمل والمثابرة، فدافع الإنجاز لدى الشخص الطموح دائما مرتفع، ويتحمل الصعاب في سبيل الوصول إلى أهدافه ولا يعنيه الفشل لأنه لا يشعر باليأس فالخبرات تدفعه لتعديل مستوى طموحه بما يتوافق مع حدوده وقدراته الواقعية، وهو متفائل وواقعي وللحياة عنده معنى وميوله ومفهومه لذاته له ارتباط موجب مع مستوى طموحه (الزهراني، 2009) .

ويحدد ديسي وريان (Desi & Ryan, 2008) الطموح في قسمين طموح داخلي وطموح خارجي، فالطموح الداخلي هو الذي يعبر عن النمو الموروث والذي يؤدي إلى إشباع الحاجات النفسية الأساسية الثلاث (الكفاءة والاستقلال والانتماء) ، أما الطموح الخارجي فهو يعبر عن السعي وراء الأهداف كوسيلة لا ترتبط بشكل مباشر بإشباع الحاجات النفسية الأساسية.

ومن النظريات المفسرة للطموح نظرية محددات الذات التي اعتبرت أن أهداف الحياة life goals أو ما يمكن أن يطلق عليها للطموح Aspirations، يمكن تقسيمها لقسمين طموح داخلي Intrin-sic aspirations وطموح خارجي extrinsic aspirations (الطراونة، 2016) ، ومن النظريات الأخرى التي فسرت الطموح نظرية القيمة الذاتية للهدف حيث ترى اسكالونا أنه على أساس القيمة الذاتية للهدف يتقرر الاختيار، ولا يعتمد الاختيار على أساس قوة أو قيمة الهدف الذاتية كما هي فحسب ولكن يعتمد على القيمة الذاتية بالإضافة لاحتمالات النجاح والفشل المتوقعة، أي أن القيمة الذاتية للنجاح أو وزن النجاح تعد نتيجة للقيمة نفسها ولاحتمالات النجاح (عبد الفتاح، 2007) .

يعد مفهوم التفاؤل، والمفهوم المقابل له التشاؤم من المفاهيم الحديثة نسبيًا التي دخلت إطار البحث المكثف في مجال علم نفس الصحة، والتخصصات النفسية الأخرى، ويشير التفاؤل إلى ميل الفرد للاعتقاد بحدوث النتائج الإيجابية، أو النجاح في المستقبل، بينما يشير التشاؤم إلى اعتقاد الفرد بحدوث النتائج السلبية في المستقبل. (Augusto - Landa, et al., 2011)

ويرى شاير وكارفر (Shire & Carver) أن التفاؤل صفة مهمة في الشخصية، تتضمن توقعات عامة حول المستقبل. وقد أعطى كل منهما نواحي عدة يمكن التفريق فيها بين المتفائلين، والمتشائمين، فالمتفائلون يستخدمون استراتيجيات مواجهة متمركزة على المشكلة تستند على العاطفة كالتقبل، والاستعانة بالمدح، والصياغة الإيجابية للموقف الذي يواجهونه، في حين يميل المتشائمون إلى المواجهة من خلال الرفض الظاهر، وعدم الاهتمام من الناحية العقلية، والسلوكية بالأهداف التي تعترضها المؤثرات بغض النظر عما إذا كانت الحلول ممكنة للمشكلة أو لا (الموسوي، العنكوشي، 2011) .

ومن النظريات النفسية المفسرة للتفاؤل: نظرية السمات: والتي تفسر الشخصية على أنها مجموعة من السمات، وهذه السمات تعد صفات ثابتة نسبيا، وهي تؤثر على سلوك الفرد مما يتميز عن غيرة من الأفراد، لذا فهي تدل ضمنا على ثبات وعمومية السلوك، ومن أشهر رواد هذه النظرية جوردن ألبورت، كاتل، أيزنك، ونظرية الأنماط: وهي تتشابه إلى حد بعيد مع نظرية السمات إذ إن رواد هذه النظرية يصنفون الناس إلى أنماط معينة على أساس صفاتهم المزاجية أو الجسمية أو النفسية، فالنمط يطلق على مجموعة من الناس يشتركون في سمات معينة مع اختلاف

بسيط في درجة اتسامهم بهذه السمات (الأنصاري، 2003) .

الدراسات السابقة:

خلال استعراض الباحث للدراسات السابقة فلم يجد أيا من الدراسات السابقة التي اهتمت بموضوع البحث الحالي فقد كانت الدراسات السابقة موجهة للعينات العادية، **وفيما يلي أبرز الدراسات السابقة ذات العلاقة القريبة:**

فقد هدفت دراسة شيلدون وآخرون (Sheldon, et al., 2004) إلى معرفة العلاقة بين محتوى الأهداف ودوافع الأهداف وعلاقتها بالرفاهية، من خلال معرفة أي الطموحات، والدوافع التي يسعى الأفراد للوصول إليها وتحقيقها، ولقد تكونت عينة الدراسة من (221) فردا، ولقد استخدمت الدراسة مقياس كاسر وريان (2001) لقياس محتويات الأهداف، وقد أظهرت النتائج أنه حتى يمكننا التعرف على محتويات الأهداف لدى الأفراد، فلا بد لنا من معرفة لماذا، وما الذي يدفعهم لتلك الأهداف، خاصة وأن طبيعة تلك الأهداف هي التي تدلل على طبيعة رفاهيتهم، وكذلك تحقيق الرفاهية العالية يعتمد على أن يكون أهداف الفرد من اختياره، وغير مفروضة عليه.

وللكشف عن الآثار النفسية الاجتماعية طويلة المدى لطلاق الوالدين على الأبناء، كانت دراسة "هوري لك، وجنكيري، أرو» (HuurreLic; Junkkari; Aro, 2006) على عينة تكونت من (317) ممن بلغوا اثنين وثلاثين عاماً، وقد مروا بخبر طلاق آبائهم منذ ستة عشر عاماً، وعينة من أسر سليمة عددها (1069) فرداً، وتم تقييم آثار الطلاق طويلة المدى في مرحلة البلوغ وشملت: السعادة النفسية، الأحداث السلبية للحياة، الشبكات الاجتماعية، والمساندة. وأشارت النتائج إلى أن الإناث من أسر مطلقة، مقارنة بالإناث من أسر سليمة كن أكثر عرضة للمشكلات النفسية، وأعلى في درجات بيك للاكتئاب، ومشكلات الصحة العامة، والأعراض السيكوسوماتية ومشكلات العلاقات الشخصية. ولم توجد هذه الاختلافات في الذكور. وإن كانت مشكلات البطالة، وعدم اكتمال التعليم، والأحداث السلبية للحياة أكثر شيوعاً بين الجنسين على خلفية الطلاق، وكشفت الدراسة أن طلاق الوالدين كان مؤشراً كافياً للضغوط في مرحلة الطفولة، وله تأثيراته التي تستمر بشكل فعال في مرحلة البلوغ، ويظهر في نطاق أوسع بين الإناث.

وتناول المصري ورياض (2007) الضغوط النفسية والدعم الاجتماعي لدى المطلقين والمطلقات، وفاعلية برنامج تدريبي للتعامل مع الضغوط النفسية، تكونت عينة الدراسة من (708) مطلقا ومطلقة، واستخدمت عينة عشوائية من (40) سيدة من المطلقات، استخدمت هذه الدراسة استبيانات وهما: الضغوط النفسية واستبانة الدعم الاجتماعي، وتم بناء برنامج تدريبي لمساعدة المطلقين، وأظهرت النتائج وجود ضغوط نفسية لدى المطلقين والمطلقات بدرجة متوسطة، وأن درجة الضغوط النفسية لدى الذكور المطلقين كان أقل، مقارنة مع الإناث المطلقات، وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية تعزى لمتغير عدد سنوات الطلاق.

وهدفت دراسة كاترينا (Katharina, 2010) إلى الكشف عن العلاقة ما بين الطموح الداخلي والخارجي في العمل وإشباع الحاجات المدركة مع السعادة وذلك على عينة مكونة من 80 مشاركا بواقع 24 رجلا و56 امرأة تراوحت أعمارهم ما بين 60 – 80 سنة، وذلك من خلال استخدام مقياس الطموح كاسر وريان (2001) ، حيث دلت النتائج على وجود ارتباط ما بين شكل الطموح (داخلي وخارجي) والارتياح في إدراك إشباع الحاجات مع الشعور بالسعادة بالعمل وكذلك تبين أن الدافع الخارجي للعمل ارتبط بشكل ضعيف مع حاجتي الكفاءة والاستقلال، ووجد ارتباط عكسي بين الطموح الخارجي والشعور بالسعادة، وتبين أيضا وجود أثر دال إحصائيا للشعور بالارتياح أثناء العمل في العلاقة ما بين دافعية العمل والشعور بالسعادة.

وتناول القطيطات والبداينة (2011) العلاقة بين الضغوط الاجتماعية العامة والدعم الاجتماعي واستراتيجيات التأقلم والوصم لدى المطلقات قبل الدخول، تكونت عينة الدراسة من جميع المطلقات قبل الدخول وفئة الزواج الناجح في محافظة الطفيلة والكرك وبلغ عددهن (320) منهن (160) مطلقة و (160) امرأة متزوجة، أظهرت النتائج أن المطلقات قبل الدخول يعانين من الضغوط العامة أكثر من فئة النساء ذوات الزواج الناجح، وأن فئة المطلقات يعانين من الوصم، كما يتسمن بتدني تقدير الذات، وأقل تأقلما من فئة النساء المتزوجات.

وهدفت دراسة عبد المجيد (2012) إلى قياس الفراغ الوجودي لدى المطلقات وتم تطبيق مقياس الفراغ الوجودي من إعداد الباحث، وتطبيقه على عينة الدراسة وقوامها (250) مطلقة تم اختيارهن بطريقة عشوائية من محافظة بغداد، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: وجود فراغ وجودي لدى المطلقات، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً لمتغير مدة الزواج ومدة الطلاق.

كما هدفت دراسة البيلي وعلي (2014) إلى الكشف عن الثقة بالنفس وعلاقتها بالشعور بالوحدة النفسية لدى المطلقات، وكذلك معرفة العلاقة الارتباطية بين الثقة بالنفس والوحدة النفسية للمطلقات، كما استخدمت الدراسة مقياس الثقة بالنفس، ومقياس الوحدة النفسية من إعدادهما، على عينة قوامها (300) مطلقة في ولاية الخرطوم بالسودان، وتوصلت الدراسة إلى أن السمة العامة تتسم بالثقة بالنفس لدى المطلقات بالانخفاض، وكذلك وجود علاقة ارتباطية بين الوحدة النفسية والثقة بالنفس لدى المطلقات، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوحدة النفسية بين المطلقات تعزى لمتغير المستوى العمري.

وهدفت دراسة السعيد (2014) إلى معرفة الأسباب التي تقف وراء انتشار ظاهرة الطلاق في المجتمع الفلسطيني، من وجهة نظر المرشدين العاملين في المحاكم الشرعية وسبل الحد منها، وذلك من خلال استبيان مفتوح وزع على أفراد عينة الدراسة البالغة (13) مرشدا ومرشدة، العاملين في المحاكم الشرعية بمحافظات غزة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: تفضيل زوجة الأب لأبنائها عن أبناء الأخريات، وفارق السن بين الزوجين، وجهل أحد الزوجين أو كلاهما بأحكام الحياة الزوجية، وكذلك ثقافة المقبلين على الزواج لا زالت مفقودة وسطحية لا تؤهلهم لمواجهة أعباء وإجراءات الزواج، وعدم تحمل مسؤولية الأسرة وإهمالها، والمشكلات المادية، وعدم توافر السكن المستقل للزوجيْن، وسوء طباع الزوج.

كما هدفت دراسة عثمان (2016) إلى الكشف عن فاعلية استخدام العلاج المتمركز حول الحل في خدمة الفرد في تحقيق المساندة الاجتماعية للمطلقات في المجتمع السعودي. وتكونت مجموعة البحث من (85) مطلقة بعيادة العلاج الأسرى والزواجي في العيادات التخصصية النفسية بالرياض، كما تمثلت أدوات البحث في المقابلات الفردية والجماعية، وقياس المساندة الاجتماعية للمطلقات. وأظهرت نتائج البحث الخبرات الميدانية عجز ورفض العديد من الأخصائيين الاجتماعيين استخدام بعض الأساليب الطويلة التي تستنزف الوقت والجهد كالأساليب الأساسية في نظرية سيكولوجية الذات مثل: التاريخ التطوري وأساليب الاستبصار والإفراغ الوجداني، مع ضرورة الاهتمام بدراسة حاضر العميل والأسباب القريبة والواقعية المرتبطة بالمشكلة.

كما هدفت دراسة العتيبي (2015) لمعرفة أهمية المساندة الاجتماعية، كمصدر للدعم النفسي والاجتماعي الفعال، الذي تحتاجه المطلقة لمواجهة الآثار النفسية السلبية التي تقع المطلقة فيها، والصعاب التي تعوق التفاعل بينها وبين مجتمعها بالإضافة لظهور بعض المشكلات والاضطرابات النفسية مثل الاكتئاب وانخفاض تقدير الذات لديها. أيضا تناولت علاقة الاكتئاب وتقدير الذات ببعض العوامل الأخرى، وهى العمر، والعمل، ووجود العمل لدى المطلقة، والفترة الزمنية بعد الطلاق، وقد بلغ حجم العينة (500) مطلقة من اللاتي يقمن بمدينة الرياض، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة، وتراوحت أعمارهن ما بين (15 – 50) سنة، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد استمارة البيانات الأولية، وأيضا مقياس المساندة الاجتماعية من قبل الباحثة، ومقياس الاكتئاب إعداد بيك (1961) ومقياس تقدير الذات إعداد هودسون (1994) ، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية عكسية سالبة وذات دلالة إحصائية بين المساندة الاجتماعية والاكتئاب لدى المطلقات، ووجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين المساندة الاجتماعية وتقدير الذات لدى المطلقات.

كما استهدفت دراسة شنون (2016) الكشف عن طبيعة العلاقة بين الدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلبة الجامعة، وهي دراسة ميدانية تم فيها استخدام المنهج الوصفي الارتباطي كونه الملائم لطبيعة الموضوع، وتم استخدام كل من مقياسي الدافعية للإنجاز لعبد اللطيف محمد خليفة (2000) ومقياس مستوى الطموح لمعوض وعبد العظيم (2005) للإجابة عن تساؤلات الدراسة. وخلصت النتائج إلي وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية للإنجاز ومستوي الطموح لدى عينة الدراسة، كما أن الدافع للإنجاز المرتفع يزيد من درجة التفاؤل وتحمل الإحباط لدى الطالب الجامعي، مما يعني أن استثارة اهتمام الطلبة وتنمية شعورهم بالمسؤولية، وسعيهم نحو التفوق وتنمية روح المثابرة والشعور بأهمية الزمن، يؤدي دورا إيجابيا في الرفع من مستوى الطموح لديهم، حيث يظهر هذا الأخير في مستوى التفاؤل، ووضع الأهداف وتحمل الإحباط الذي يواجه طلبة الجامعة، الخاصة في عصر يعرف تقدما تقنيا وتكنلوجيا

وهدفت دراسة أبو العلا (2016) إلى البحث عن العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم وبعض المتغيرات النفسية: تقدير الذات، الطموح، التوافق مع الحياة الجامعية، وتحديد الفروق بين الجنسين في كل من التفاؤل والتشاؤم من جهة وتقدير الذات والطموح والتوافق مع الحياة الجامعية من جهة أخرى، لدى عينة من طلاب الجامعة (ن = 604) واستخدمت من الأدوات: القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم أأحمد عبد الخالق) دليل تقدير الذات من إعداد هودسون (Hud-son) وتعريب وتقنين (مجدي الدسوقي) مقياس الطموح (محمد عبد التواب معوض وسيد عبد العظيم محمد) مقياس التوافق مع الحياة الجامعية (Bohadon, S. & Robert, B.) تعريب وتقنين (علي عبد السلامعلي) وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الدرجات التي حصل الطلاب والدرجات التي حصلت عليها الطالبات ودرجات العينة الكلية على مقياس التفاؤل ودرجاتهم على مقاييس تقدير الذات والتوافق مع الحياة الجامعية والطموح. ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين الدرجات التي حصل عليها الطلاب والدرجات التي حصلت عليها الطالبات ودرجات العينة الكلية على مقياس التشاؤم ودرجاتهم على مقاييس تقدير الذات والتوافق مع الحياة الجامعية والطموح.

وهدفت دراسة الرواد وبدير (2017) إلى التعرف على الدعم الاجتماعي المدرك وعلاقته بالأمن النفسي لدى المطلقات في ضوء متغيري العمر والمؤهل العلمي. وتكونت عينة الدراسة من (170) مطلقة في منطقة كفر قاسم في فلسطين خلال النصف الثاني من العام (2016) . ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الدعم الاجتماعي المدرك، ومقياس الأمن النفسي. أظهرت النتائج مستوى متوسطا من الدعم الاجتماعي المدرك، والأمن النفسي لدى المطلقات في كفر قاسم. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الدعم الاجتماعي المدرك تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح ذوات المؤهل الجامعي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الدعم الاجتماعي المدرك تعزى لمتغير العمر، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الأمن النفسي تعزى لمتغيري العمر والمؤهل العلمي.

كما هدفت دراسة منصوري وحماني ولوناس (2017) إلى معرفة العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم ومستوى الطموح لدى لاعبي كرة القدم، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته طبيعة الدراسة على عينة من 75 لاعبا من 03 أندية لاعبي كرة القدم على مستوى أندية ولاية البويرة اختيروا بطريقة عشوائية وطبق لهذا الغرض مقياسي سيلكمان للتفاؤل والتشاؤم ومقياس مستوى الطموح إعداد معوض وعبد العظيم، وتوصلت النتائج إلى أن هناك علاقة موجبة ودالة بين التفاؤل ومستوى الطموح، وهناك علاقة سالبة ودالة بين التشاؤم ومستوى الطموح، ومستوى الطموح كان مرتفع لدى لاعبي كرة القدم.

كما هدفت دراسة عفيفي (2017) إلى الكشف عن الفروق بين المطلقين والمطلقات في أساليب إدارتهم للضغوط النفسية والاجتماعية التالية للطلاق. وأشارت الدراسة إلى تزايد أعداد المطلقين والمطلقات سنويا. وتمثلت عينة الدراسة في 100 فرد من المطلقين بشكل رسمي. واستخدمت الدراسة كلا من أداة المقابلة. واستبيان أساليب أداة الضغوط النفسية والاجتماعية للمطلقين موزع على ثلاثة أبعاد هي الأساليب المعرفية والوجدانية والسلوكية. وأكدت على حصول النساء على درجات أعلى في أساليب التعامل مع هذه الضغوط مما يؤكد استخدامهن لأساليب معرفية

ووجدانية وسلوكية في التكيف مع الطلاق. رغم أنهن يعشن في ظل ظروف ضاغطة في مجتمعاتنا العربية.

وهدفت دراسة ربابعة (2017) إلى الكشف عن مستوى كل من جودة الحياة والقيود الاجتماعية واستراتيجيات المواجهة لدى الإناث المعنفات في محافظة إربد، تكونت عينة الدراسة من (107) أنثى معنفة. أظهرت النتائج أن مستوى جودة الحياة وأبعاده جاءت بدرجة ضعيفة باستثناء بعدي النمو الشخصي وتقبل الذات قد جاء بدرجة متوسطة. كما جاء مستوى استراتيجيات المواجهة وأبعاده بدرجة ضعيفة باستثناء بعد البحث عن الدعم الاجتماعي فقد جاء بدرجة متوسطة. وجاء مستوى القبول الاجتماعي بدرجة متوسطة. وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية لصالح الإناث والأرامل والمطلقات.

يظهر من استعراض الدراسات السابقة أهمية الطموح والتفاؤل بشكل عام وأن الطموح والتفاؤل يدرس لدى فئات كثيرة ولكنه لم يدرس لدى الفتيات قبل الدخول، ولذلك فإن دراسة تلك المتغيرات يسهم في التعرف على وجودهما لدى فئة مهمة من فئات المجتمع وهي فئة الفتيات قبل الدخول. وسيعمل البحث الحالي على الاستفادة من الدراسات السابقة في تطوير المقاييس وفي منهجية البحث وفي مناقشة النتائج، وستضيف على تلك الدراسات الربط بين المتغيرات لدى فئة الفتيات قبل الدخول، وهذا ما لم يتم التطرق له في الدراسات السابقة.

الطريقة والاجراءات:

منهجية البحث:

استخدم المنهج الوصفي الارتباطي نظراً لمناسبته لأغراض الدراسة.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من الفتيات المطلقات قبل الدخول في محافظة رام الله والبيرة في دولة فلسطين في السنوات الخمسة الأخيرة والتي بلغ عددهن فيها (1492) مطلقة، حسب إحصائية ديوان قاضي القضاة في الضفة الغربية لعام (2019).

عينة البحث:

أخذت عينة متيسرة من محافظة رام الله والبيرة حسب المتوفر، حيث أخذت العينة من لجان المرأة ودائرة العمل النسائي، وبلغ عدد أفراد العينة المطبق عليهم (87) فتاة مطلقة قبل الدخول بنسبة (6%).

أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث، طور مقياسان، الأول لقياس مستوى الطموح لدى الفتيات المطلقات قبل الدخول، والثاني للتعرف إلى مستوى التفاؤل لدى الفتيات المطلقات قبل الدخول. وفيما يلي توضيح لكل مقياس:

أولا: مقياس الطموح للفتيات قبل الدخول

طور مقياس الطموح من خلال العودة للأدب التربوي والدراسات السابقة، وخاصة البكور (2016) ، الشقور (2012) والسردي ويدح (2015) . وقد تألف المقياس بصورته الأولية من (40) فقرة ودرجة كلية واحدة، وتتم الإجابة عن فقرات المقياس باختيار خيار من خمس خيارات وهي: دائما (5) ، غالبا (4) ، أحيانا (3) ، نادرا (2) ، إطلاقا (1) .

قام الباحث بالتأكد من صدق وثبات المقياس من خلال:

1. صدق المحكمين حيث تم عرض المقياس على نخبة من المتخصصين في ميدان علم النفس، حيث قام (12) محكما بالاطلاع على المقياس، وإبداء جملة من التعليقات والملاحظات عليها وحذفت سبع فقرات، كما عدلت (12) فقرة، وأصبح عدد فقرات المقياس (33) فقرة.

2. صدق البناء الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي من خلال تطبيقه على فتيات قبل الدخول من خارج عينة الدراسة وداخل المجتمع بواقع (30) فتاة، وحسب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المجال والدرجة الكلية. وتبين وجود الاتساق الداخلي، حيث تراوحت ما بين (0.44 – 0.71) وجميعها دالة عند مستوى (0.05).

3. معامل الفا كرونباخ: حيث حسب الثبات الكلي للمقياس ومجالاتها المختلفة عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ، وبلغ للدرجة الكلية (0.85) .

4. التجزئة النصفية: حسب الثبات الكلي لمقياس الطموح ومجالاتها المختلفة بين الفقرات الزوجية والفقرات الفردية عن طريق حساب معامل الثبات المعدل، وقد تبين أن معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بلغ (0.89)

5. الثبات بطريقة الإعادة: كما تم حساب الثبات بطريقة الإعادة من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية (30) فتاة مطلقة قبل الدخول من خارج عينة الدراسة وداخل المجتمع، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين، وقد تبين أن الثبات بطريقة الإعادة بلغ (0.89) مما يدل على وجود درجة مناسبة من الثبات (خيري، 1997) .

تصحيح وتفسير المقياس:

يتكون المقياس من درجة كلية واحدة، ويتم تفسير الدرجات حسب المعادلة التالية لكل بعد: المدى= أكبر قيمة – أقل قيمة/ عدد الفئات، فالمدى = 3/1–5، المدى = 1، ويمكن تفسير الدرجات التي تحصل عليها الفتاة قبل الدخول على مستوى الفقرة على النحو الآتي: الدرجة (1 – 2.33) مستوى منخفض من الطموح، و (2.34 – 3.66) مستوى متوسط من الطموح، و (3.67 – 5) مستوى مرتفع من الطموح.

ثانيا: مقياس التفاؤل للفتيات قبل الدخول

وقد طور من قبل الباحث بهدف توفير مقياس يلائم عينة الدراسة وهن فتيات قبل الدخول من خلال العودة للأدب التربوي والدراسات السابقة وخاصة (المجدلاوي، 2012، الأنصاري، 2003، والموسوي والعنكوشي، 2011) ، **ويتكون المقياس من**

35 عبارة وزعت على ثلاثة مكونات فرعية نشير لها متبوعة بتعريفاتها الإجرائية.

1. التوجه نحو المستقبل: استجابة الفرد لمثيرات (التفاؤل بالمستقبل، المرح، روح الدعابة، إدراك هدف للحياة، حل المشكلات، الثقة بالنفس، التفاؤل بالخير) .

2. القدرة على الإنجاز: استجابة الفرد لمثيرات (إنجاز الأعمال بكفاءة، تحدي الظروف الصعبة، الشعور بالمسئولية، القدرة على التحصيل الدراسي، الطموح، تحديد الأهداف) .

3. الرضا عن الحياة: استجابة الفرد لمثيرات (الإقبال على الحياة، الصبر، الرضا، حب الآخرين، تكوين علاقات طيبة مع الأخرين) .

وقد حددت بدائل الاستجابة من خلال مراجعة المقاييس السابقة المعنية بتقدير التفاؤل، واختيرت بدائل الاستجابة الخماسية (دائماً، غالبا، أحياناً، نادراً، اطلاقا) بوصفها الأنسب لعينة الدراسة، وقد تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال حساب الثبات عن طريقالآتي:

قام الباحث بالتأكد من صدق وثبات المقياس من خلال:

1. صدق المحكمين حيث عرض المقياس على نخبة من المتخصصين في ميدان علم النفس، وقام (12) محكماً بالاطلاع على المقياس، وإبداء جملة من التعليقات والملاحظات عليها، وحذفت أربع فقرات، كما عدلت (8) فقرات، وأصبح عدد فقرات المقياس (31) فقرة.

2. صدق البناء الداخلي: جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي من خلال تطبيقه على فتيات قبل الدخول من خارج عينة الدراسة وداخل المجتمع بواقع (30) فتاة، وحسب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المجال والدرجة الكلية. وتبين وجود الاتساق الداخلي، حيث تراوحت للأبعاد (0.41 – 0.75) وللدرجة الكلية (0.64)، وجميعها دالة عند مستوى (0.05).

3. معامل الفا كرونباخ: حسب الثبات الكلي للمقياس ومجالاتها المختلفة عن طريق حساب معامل ألف كرونباخ، وبلغ للدرجة الكلية (0.81) .

4. التجزئة النصفية: حسب الثبات الكلي لمقياس التفاؤل ومجالاتها المختلفة بين الفقرات الزوجية والفقرات الفردية عن طريق حساب معامل الثبات المعدل، وقد تبين أن معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بلغ (0.85)

5. الثبات بطريقة الإعادة: حسب الثبات بطريقة الإعادة من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية (30) فتاة قبل الدخول من خارج عينة الدراسة وداخل المجتمع، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين وقد تبين أن الثبات بطريقة الإعادة بلغ (0.91) وجميع الطرق تدل على وجو درجة مناسبة من الثبات.

تصحيح وتفسير المقياس:

يتكون المقياس من درجة كلية واحدة، ويتم تفسير الدرجات حسب المعادلة التالية لكل بعد: المدى= أكبر قيمة – أقل قيمة/ عدد الفئات، فالمدى = 3/1–5، المدى = 1، ويمكن تفسير الدرجات التي تحصل عليها الفتاة قبل الدخول على مستوى الفقرة على النحو الآتي: الدرجة (1 – 2.33) مستوى منخفض من التفاؤل، و (2.34 – 3.66) مستوى متوسط من التفاؤل، و (3.67 – 5) مستوى مرتفع من التفاؤل.

إجراءات البحث:

لتحقيق أهداف البحث، اتبعت الاجراءات الآتية:

1. حصر مجتمع البحث وهن الفتيات قبل الدخول في رام الله والبيرة في دولة فلسطين.

2. القيام بأخذ عينة ممثلة لمجتمع البحث من محافظة رام الله والبيرة.

3. تطوير مقاييس البحث، والتحقق من دلالات الصدق والثبات لهما.

4. تطبيق أدوات البحث على الفتيات المطلقات قبل الدخول.

5. تفريغ البيانات على الحاسب الآلي باستخدام البرامج الإحصائية المناسبة والوصول إلى النتائج ومناقشتها والخروج بالتوصيات.

نتائج البحث ومناقشتها

◄ السؤال الأول: **ما الطموح لدى المطلقات قبل الدخول في محافظة رام الله والبيرة؟**

للإجابة عن السؤال الأول، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الطموح لدى الفتيات قبل الدخول، وقد تبين أن مستوى الطموح لدى الفتيات قبل الدخول كان بدرجة متوسطة، وقد بلغ (2.51) بانحراف معياري (1.51)، مما يشير إلى أن الفتيات المطلقات لديهن مستوى طموح متوسط، ولكن يبدو أنه جاء بدرجة قليلة من المستوى المتوسط.

ويبدو أن المطلقات رغم وجود الهدف لديهن الذي يسعين إلى تحقيقه إلا أنهن يملن إلى التريث قليلا في الطموح لديهن، ويبدو كذلك أن الصحة النفسية تؤثر على مستوى الطموح، حيث يعد مستوى الطموح نتاجا للتفاعل بين الفرد والبيئة التي يعيش فيها، فظاهرة الطلاق تؤثر بشكل كبير في الفتاة ونظرتها للمستقبل خاصة أنها في بداية حياتها، وتسعى الفتاة إلى الحد من طموحها نظرا لأن خبرة الطلاق تعد خبرة مؤلمة بحد ذاتها، ولذلك جاء المستوى متوسطا بالحد الأدنى منه، فآثار الطلاق تظهر على شعور المرأة بالتعاسة والضيق والنكد ويؤثر في تخطيطها للمستقبل.

ويعد الطموح مهما في حياة الفتاة المطلقة قبل الدخول لما له من أثر في الحد من نشاطها الاجتماعي وعلاقاتها مع الآخرين وتقبلها لفكرة إعادة الزواج من جديد. ويبدو أن الطموح الخارجي والداخلي يتأثر لدى الفتاة، وتتفق مع نتائج دراسة عبد المجيد (2012) التي أشارت إلى وجود فراغ وجودي لدى المطلقات، وتتفق مع نتائج دراسة البيلي وعلي (2014) التي أشارت أن السمة العامة تتسم للثقة بالنفس لدى المطلقات بالانخفاض، وكذلك وجود علاقة ارتباطية بين الوحدة النفسية والثقة بالنفس لدى المطلقات، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الفتيات ما زلن في مقتبل العمر ولديهن طموح متنوع سواء أكان مهنيا أم حياتيا أم او زواجيا من جديد،

وهذا مما يرفع من مستوى الطموح لديهن ويجعله بدرجة متوسطة.

ويفسر الباحث نتائج السؤال الحالي إلى طبيعة العلاقة التي تتلقاها الفتاة من قبل أسرتها والمجتمع والدعم المقدم لها.

◄ السؤال الثاني: **ما مستوى التفاؤل لدى المطلقات قبل الدخول في محافظة رام الله والبيرة؟**

للإجابة عن السؤال الثاني، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفاؤل لدى المطلقات قبل الدخول، والجدول (1) يبين نتائج ذلك.

جدول (1) :

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التفاؤل لدى عينة من المطلقات قبل الدخول

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الترتيب
التوجه نحو المستقبل	2.07	.85	منخفض	3
القدرة على الانجاز	3.46	.63	متوسط	1
الرضا عن الحياة	2.78	.91	متوسط	2
الدرجة الكلية	3.05	1.06	متوسط	

يتبين من الجدول (1) أن المطلقات قبل الدخول حققن مستوى متوسطا حسابيا في التفاؤل وقد جاء بمتوسط حسابي (3.05) وانحراف معياري (1.06) ، بينما جاءت المتوسطات بمتوسط حسابي تراوح بين المتوسط والمنخفض، حيث جاء التوجه نحو المستقبل بدرجة منخفضة، بينما جاء الرضا عن الحياة والقدرة على الإنجاز بدرجة متوسطة. مما يظهر الحاجة لدى المطلقات قبل الدخول للعمل على رفع تفاؤلهن وتوجههن نحو المستقبل.

حيث إنه من خلال التفاؤل تبدو التوقعات التي تحملها الفتاة المطلقة قبل الدخول، ويبدو أن استراتيجياتها تختلف نتيجة الطلاق فتقل على سبيل المثال استراتيجية التقبل والاستعانة بالمدح والصياغة الإيجابية للمواقف التي تواجهها، وقد جاءت نظرة الفتاة إلى المستقبل بدرجة منخفضة مما يؤكد الحاجة إلى أن تتحسن نظرتها للمستقبل بسبب الظرف الذي تعيشه، كما جاء رضا الفتاة المطلقة عن حياتها بالدرجة الثانية من حيث الانخفاض، بينما جاء أفضل بعد لديها في حياتها هو بعد القدرة على الإنجاز، ويبدو أن الفتاة ترغب في أن تنجز وتحقق ذاتها رغم الظرف الذي مر عليها.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المصري ورياض (2007) التي أشارت إلى أن الإناث المطلقات حصلن على مستوى أعلى من الدعم الاجتماعي، وتتفق مع نتائج دراسة ربابعة (2017) التي أشارت إلى وجود مستوى متوسط من القبول الاجتماعي. ويعزو الباحث المستوى المتوسط من التفاؤل عموما لدى المطلقات قبل الدخول إلى الدعم الاجتماعي الذي تتلقاه الفتاة من قبل المجتمع، وإلى طبيعة المجتمع المتكاتف والذي يساند الفتاة ويقف معها حتى تتجاوز صعوبتها التي واجهتها في بداية حياتها.

◄ السؤال الثالث: **هل هنالك علاقة دالة إحصائيًا ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى الطموح ومستوى التفاؤل لدى المطلقات قبل الدخول؟**

للإجابة عن السؤال الثالث، استخدم معامل ارتباط بيرسون بين مستوى الطموح ومستوى التفاؤل لدى المطلقات قبل الدخول، والجدول (2) يوضح النتائج

جدول (2) :

مستوى الطموح وعلاقته بمستوى التفاؤل لدى المطلقات قبل الدخول

	التوجه نحو المستقبل	القدرة على الانجاز	الرضا عن الحياة	الدرجة الكلية للتفاؤل
مستوى الطموح	.46**	.49**	.31**	.64**
مستوى الدلالة	.00	.00	.00	.00

يتبين من الجدول السابق وجود علاقة بين التفاؤل والطموح، إذ كلما زاد التوجه نحو المستقبل والقدرة على الانجاز والرضا عن الحياة والدرجة الكلية للتفاؤل زاد الطموح لدى الفتيات المطلقات قبل الدخول، مما يؤكد ما أشارت له الدراسات السابقة من أن المتغيرين إيجابيين وزيادة أحدهما يؤدي إلى زيادة الأمر الآخر، حيث جاءت العلاقة طردية بين المتغيرين.

وهذا ما تؤكده دراسة شيلدون وآخرون (Sheldon, et al., 2004) ، ودراسة كاترينا (Katharina, 2010) التي ربطت الطموح مع السعادة. وتتفق مع نتائج دراسة القطيطات والبداينة (2011) التي أشارت إلى أن المطلقات قبل الدخول يعانين من الضغوط العامة أكثر من فئة النساء ذوات الزواج الناجح.

كما تتفق مع نتائج دراسة العتيبي (2015) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية سالبة وذات دلالة إحصائية بين المساندة الاجتماعية والاكتئاب لدى المطلقات، ومع نتائج دراسة الرواد وبدير (2017) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدعم الاجتماعي والأمن النفسي لدى المطلقات، ويعزو الباحث هذه النتيجة لكون المتغيرين إيجابيين فإذا تحسن أحدهما يتحسن الأخر، وتتفق كذلك مع نتائج دراسة منصوري وحماني ولوناس (2017) ، ونتائج دراسة شنون (2016) الكشف عن طبيعة العلاقة بين الدافعية للإنجاز ومستوى الطموح، ومع نتائج دراسة أبو العلا (2016) إلى البحث العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم وبعض المتغيرات النفسية: تقدير الذات، الطموح، التوافق مع الحياة الجامعية.

التوصيات:

بناء على نتائج البحث، يوصي الباحث بما يلي:

1. الاستفادة من المستوى المتوسط للطموح والتفاؤل لدى الفتيات في تأهيلهن للبدء بحياة جديدة ناجحة.
2. العمل على تحسين الطموح والتفاؤل لدى الفتيات المطلقات قبل الدخول من خلال برامج إرشادية.
3. العمل على تحسين التوجه نحو المستقبل لدى الفتيات المطلقات قبل الدخول نظرا لكونه منخفضا.
4. الربط بين الطموح والتفاؤل لدى الفتيات المطلقات قبل الدخول لأن تحسين أحدهما سيؤثر في تحسين الأمر الآخر.
5. الاستمرار بالقيام بالبحوث والدراسات التي تعنى

بالمطلقات قبل الدخول لمساعدتهن في تجاوز الصعوبة التي يواجهنها في الحياة.

المصادر والمراجع العربية:

- أباظة، آمال. (2004) . مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين والشباب. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- إبراهيم، نضال. (2003) . الأمن الوظيفي وعلاقته بمستوى الطموح لدى المدراء العاملين في مقرات وزارات السلطة الفلسطينية وأثر بعض المتغيرات الديموغرافية عليها، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- ابو العلا، محمد. (2016) . التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بتقدير الذات ومستوى الطموح والتوافق مع الحياة الجامعية لدى عينة من الطلاب والطالبات. مجلة دراسات عربية، 9 (2) ، 339 – 398.
- الأنصاري، بدر (2001) . إعداد مقياس التفاؤل غير الواقعي لدى عينة من الطلبة والطالبات في الكويت. دراسات نفسية، 11 (2) ، 194 – 243.
- الأنصاري، بدر (2003) . التفاؤل والتشاؤم. قياسهما وعلاقتهما ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب جامعة الكويت.
- بركات، زياد. (2008) . علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في ضوء بعض المتغيرات، المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة، 1 (2) ، جامعة القدس المفتوحة.
- البكور، منار فهمي. (2016) . مستوى انتشار الاساءة اللفظية الموجهة لطلبة المرحلة الاساسية العليا من معلميهم وعلاقتها بالصلابة النفسية ومستوى الطموح، (رسالة ماجستير)، جامعة مؤتة، الكرك، الاردن.
- بوراس، حورية. (2017) . قلق المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلبة الدكتوراه في جامعة الاغواط. مجلة دراسات الجزائر، (55) 190 – 204.
- البيلي، الرشيد، وعلي، أشرف. (2014) . الثقة بالنفس وعلاقتها بالشعور بالوحدة النفسية لدى المطلقات، مجلة آداب النيلين، السودان، 2 (1)، 252 – 288
- حمادي، فتحية. (1993) . مستوى الطموح وعلاقته بكل من العصابية والتكيف النفسي والعائلي لدى طلاب جامعة الإسكندرية. رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، مصر.
- الخطيب، عامر. (2013) . محاضرات في الإرشاد النفسي لدى الأخصائيين الاجتماعيين في وزارة التربية والتعليم، غزة، فلسطين: مكتبة القدس. مجلة دنيا الوطن، 28 – 1.
- خيري، السيد (1997) . الاحصاء النفسي. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ربابعة، مهدي. (2017) . علاقة جودة الحياة بالقبول الاجتماعي واستراتيجيات المواجهة لدى الاناث المعنفات. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، دار سمات للدراسات والابحاث، 11 (6) ، 63 – 80.
- الرواد، ذيب وبدير، تهاني. (2017) . الدعم الاجتماعي المدرك وعلاقته بالأمن النفسي لدى المطلقات في كفر قاسم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة، 2 (1) ، 130 – 153.
- الزبيدي، عبد الرحيم. (2006) .(اطروحة دكتوراه غير منشورة)، الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتعليم لدى طلبة الجامعة المستنصرية، كلية الآداب.
- الزهراني، علي. (2009) . ادراك القبول – الرفض الوالدي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة ام القرى، السعودية.
- السردي، محمد ويدح، احمد. (2015) . العلاقة بين مستوى الطموح ومفهوم الذات لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة البلقاء التطبيقية، مجلة كلية التربية، 39 (1) ، 277 – 305.
- السعيد، نادية. (2014) . ظاهرة انتشار الطلاق في المجتمعات الإسلامية، مجلة التربية، 39 (172) ، قطر، 284 – 296
- الشقور، نهضة. (2012) . علاقة ابعاد ما وراء الذاكرة بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة مؤتة، (رسالة ماجستير)، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- شنون، خالد. (2016) . الدافعية للإنجاز وعلاقتها بمستوى الطموح ودرجة التفاؤل وتحمل الإحباط لدى الطالب الجامعي: دراسة ميدانية بالمركز الجامعي تيبازة. مجلة دفاتر البحوث العلمية، المركز الجامعي مرسلي عبد الله بثبيازة، 9، 213 – 230.
- الطراونة، خلود. (2016) . الرضا المهني لدى الممرضات العاملات في مديرية صحة محافظة الكرك وعلاقته بالتوافق الزواجي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- عبد الفتاح، كاميليا. (2007) . مستوى الطموح والشخصية، ط4، الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- عبد المجيد، نبيل. (2012) . قياس الفراغ الوجودي لدى المطلقات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العراق، 92 (1) ، 27 – 77.
- العتيبي، رسمية. (2015) . المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالاكتئاب وتقدير الذات وبعض المتغيرات لدى المطلقات في مدينة الرياض. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث، 11 (4) ، 259 – 276.
- عثمان، مروة. (2016) . استخدام العلاج المتمركز حول الحل في خدمة الفرد في تحقيق المساندة الاجتماعية للمطلقات في المجتمع السعودي. مجلة الخدمة الاجتماعية، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، 56 (7) ، 123 – 188.
- عرفات، فضيلة. (2009) .www. alnoor.se/ article. Asp?id=42896 ، تاريخ الدخول 02.12.2019، الساعة 16.20
- عفيفي، رضوى. (2017) . الفروق بين المطلقين والمطلقات في أساليب إدارتهم للضغوط النفسية والاجتماعية التالية للطلاق. علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 115 (30) ، 131 – 147.
- عياش، شفيق. (2004) . ظاهرة الطلاق من وجهة نظر نسائية في مدينة البيرة/ فلسطين، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 3، 201 – 231
- القطيطات، مريم البداينة، ذياب. (2011) . العلاقة بين الضغوط الاجتماعية العامة والدعم الاجتماعي واستراتيجيات التأقلم والوصم لدى المطلقات قبل الدخول، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة مؤتة، الاردن.
- المجدلاوي، ماهر. (2012) . التفاؤل والتشاؤم وعلاقته بالرضا عن الحياة والأعراض النفسجسمية لدى موظفي الأجهزة الأمنية الذين تركوا مواقع عملهم بسبب الخلافات السياسية في قطاع غزة، مجلة الجامعة

الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 20 (2) ، 207 – 236.

- مراد، صلاح واحمد، محمد. (2001) . أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم لطلبة التخصصات التكنولوجية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 11 (32) ، 11 – 41.
- المصري، اناس ورياض، مكلوش. (2007) . الضغوط النفسية والدعم الاجتماعي لدى المطلقين والمطلقات وفاعلية برنامج تدريبي للتعامل مع الضغوط النفسية، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الاردنية، عمان، الأردن.
- منصوري، نبيل وحماني، ابراهيم ولوناس، عبد الله. (2017) . التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بمستوى الطموح لدى لاعبي كرة القدم: دراسة ميدانية أجريت على بعض أندية ولاية البويرة. مجلة التميز لعلوم الرياضة، جامعة محمد بسكرة، 2، 10 – 23.
- الموسوي، عبد العزيز حيدر والعنكوشي، حليم صخيل. (2011) . التفاؤل – التشاؤم لدى طلبة جامعة القادسية. مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، 10 (1 – 2) ، 162 – 182.
- موسى، رشاد. (2008) . أثر طلاق الوالدين على النضج النفسي لأبنائهم من المراهقين، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- الهمص، عبد الفتاح. (2016) . ظاهرة الطلاق في المجتمع الفلسطيني. أسبابها وسبل الحد منها. مجلة البحث العلمي في التربية، 17 (5) ، 125 – 149.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Abaza, Amal. (2004) . A measure of the level of ambition in adolescents and youth. Cairo: The Anglo - Egyptian Library.*
- *Abdel - Fattah, Camellia. (2007) . Ambition and Personality Level, 4th edition, Riyadh: Al - Zahraa for Publishing and Distribution.*
- *Abdul Majeed, Nabil. (2012) . Measuring the Existential Void of Divorced Women, Journal of Educational and Psychological Sciences, Iraq, 92 (1) , 27 - 77.*
- *Abul - Ela, Muhammad. (2016) . Optimism and pessimism and their relationship to self - esteem and the level of ambition and compatibility with university life among a sample of male and female students. Journal of Arab Studies, 9 (2) , 339 - 398.*
- *Afifi, Radwa. (2017) . Differences between divorced and divorced women in the methods of managing psychological and social pressures following divorce. Psychology, The Egyptian General Book Authority, 115 (30) , 131 - 147.*
- *Al - Ansari, Badr (2001) . Preparing an unrealistic optimism scale for a sample of male and female students in Kuwait. Psychological Studies, 11 (2) , 194—243*
- *Al - Ansari, Badr (2003) . Optimism and pessimism. Their measurement and their relationship to some personality variables among Kuwait University students, Hawlyat of Arts and Sciences, Kuwait University, Scientific Publishing, 192 (23) .*
- *Albacor, Manar Fahmy. (2016) . Prevalence level of verbal abuse directed at students of the upper basic stage of their teachers and its relationship to psychological rigidity and level of ambition, Master Thesis, Mu'tah University, Karak, Jordan.*
- *Al - Baili, Al - Rashid, & Ali, Ashraf. (2014) . Self - confidence and its relationship to the feeling of psychological loneliness among divorced women, 2 (1) , Journal of Etiquette of Two Niles, Sudan, 252 - 288*
- *Al - Masry, Inas & Riyadh, McClusch. (2007) . Psychological Stress and Social Support for Divorced and Divorced Women and the Effectiveness of a Training Program to Deal with Psychological Stress, Unpublished Doctorate Thesis, University of Jordan, Amman.*
- *Al - Musawi, Abdel - Aziz & Al - Ankoushi, Halim. (2011) . Optimism - pessimism among Qadisiyah University students. Al - Qadisiyah Journal in Literature and Educational Sciences, 10 (1 - 2) , 162 - 182.*
- *Al - Otaibi, Rasmaa. (2015) . Social support and its relationship to depression, self - esteem and some variables among divorced women in Riyadh. International Journal of Specialized Education, Dar Simat for Studies and Research, 11 (4) , 259 - 276.*
- *Al - Rwad, Theeb & Badir,Tahani. (2017) . Perceived social support and its relationship to psychological security for divorced women in Kafr Qasim. Journal of Educational and Psychological Sciences, The National Center for Research in Gaza, 2 (1) , 130 - 153.*
- *Al - Saeed, Nadia. (2014) . The phenomenon of divorce in Islamic societies, Journal of Education, 39 (172) , Qatar, 284 - 296*
- *Al - Sardi, Muhammad & Wadih, Ahmed. (2015) . The relationship between the level of ambition and the concept of self among graduate students at Al - Balqa Applied University, Journal of the College of Education, 39 (1) , 277 - 305.*
- *Al - Shaqur, Nahdha. (2012) . The relationship of dimensions beyond memory with the level of ambition among students of Mu'tah University, Master Thesis, Mu'tah University, Karak, Jordan.*
- *Al - Zahrani, Ali. (2009) . Recognition of acceptance - Parental rejection and its relationship to the level of ambition among middle school students in Jeddah Governorate, unpublished Master Thesis, College of Education, Umm Al - Qura University.*
- *Al - Zubaidi, Abdul Rahim. (2006) . Emotional Intelligence and its relationship to education among Al - Mustansiriya University students, College of Arts, unpublished doctoral thesis.*
- *Arafat, Fadila. (2009) .www. alnoor.se / article. Asp? id = 42896, entry date 02.12.2019, 16.20 hours*
- *Ayyash, Shafiq. (2004) . The phenomenon of divorce from a women's viewpoint in Al - Bireh/ Palestine, Al - Quds Open University Journal for Research and Studies, 3, 201 - 231*
- *Barakat, Ziad. (2008) . The relationship of the concept of self with the level of ambition among students of Al - Quds Open University with regard to some variables, Palestinian Journal of Open Education, 1 (2) , Al - Quds Open University.*
- *Boras, Houria. (2017) . Future anxiety and its relationship to the level of ambition of a sample of doctoral students at Laghouat University. Journal of Algeria Studies, (55) 190 - 204.*
- *Hammadi, Fethiye. (1993) . The level of ambition and its relationship to both neuroticism and psychological and familial adjustment among Alexandria University students. Master Thesis (Unpublished) , Faculty of Arts, Alexandria University.*
- *Hams, Abdel Fattah. (2016) . The phenomenon of divorce in Palestinian society. Causes and ways to reduce them. Journal of Scientific Research in Education, 17 (5) , 125 - 149.*
- *Ibrahim, Nidal. (2003) . Job security and its relationship to the level of ambition of managers working in the headquarters*

- *Augusto - Landa, J., Martos, M.,& Lopez - Zafra., E. (2011) . Does Perceived Emotional Intelligence and Optimism/ Pessimism Predict of Psychological Well - being?, Journal of Happiness Studies, 12, 463 - 474.*
- *Chan, R. & Joseph, S. (2000) . Dimensions of personality, domains of aspiration and subjective well - being. Journal of Personality and Individual Differences, 28 (2) , 347 - 354.*
- *Desi, E & Ryan, M. (2008) . Facilitating optimal motivation and psychological well - being across life›s domains, Canadian psychology, 49 (1) , 14 - 23.*
- *Ey, S. & Hodley, W. (2005) . Anew measure of children's optimism and pessimism. The youth life orientation test. Journal of child Psychology and Psychiatry, 46, 548 - 558.*
- *Hurlock, E. (1980) . Developmental Psychology (5 ed.) New York, Mc Grow - Hill Company.*
- *Kathaina, H. (2010) . When work interferes with love: extrinsic and intrinsic work goals as predictors of satisfaction in romantic relationships , 4th international self - determination theory conference, Ghent university , Belgium may 13 - 16, 2010.*
- *Mathis, M., Lecci, L. (1999) . Hardiness and college adjustment: Identifying students in need of services. Journal of College Student Development..*
- *Schwarzer. P. (1997) . Educational and psychological, New jersey: prentice - Hall.*
- *Seligman, M. (2006) . Learned Optimism: How to change your mind and your life, New York: Pocker books.*
- *Sheldon, K., Ryan, M, & Kasser, T. (2004) . The independent effects of goal contents and motives on well - being: it's both what you pursue and why you pursue it, personality and social psychology bulletin.*
- *of the ministries of the Palestinian Authority and the impact of some demographic variables on them, unpublished master's thesis, College of Graduate Studies, An - Najah National University, Nablus*
- *Khairi, Al - Sayed (1997) . Psychological statistics. Cairo: Dar Al - Fikr Al - Arabi.*
- *Khatib, Amer. (2013) . Lectures on psychological counseling for social workers at the Ministry of Education, Gaza, Palestine: Al - Quds Library. Dunia Al - Watan Magazine, 1 - 28.*
- *Majdalawi, Maher. (2012) . Optimism and pessimism and its relationship to complacency and physical symptoms among the security services employees who left their positions due to political differences in the Gaza Strip, Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 20 (2) , 207 - 236.*
- *Mansouri, Nabil., Hamani, Ibrahim & Lawnas, Abdullah. (2017) . Optimism and pessimism and their relationship to the level of ambition of football players: a field study conducted on some clubs Bouira Province. Journal of Excellence for Sports Science, University of Mohamed Biskra, 2, 10 - 23.*
- *Mossa, Rashad. (2008) . The effect of parents' divorce on the psychological maturity of their teenage children, unpublished Master Thesis, Faculty of Arts, Ain Shams University, Cairo, Egypt.*
- *Murad, Salah & Ahmed, Muhammad. (2001) . Learning and thinking patterns and their relationship to optimism and pessimism for students of technological disciplines. Egyptian Journal of Psychological Studies, 11 (32) , 11 - 41.*
- *Othman, Marwa. (2016) . Using solution - centered therapy to serve the individual in achieving social support for divorced women in Saudi society. Journal of Social Work, Egyptian Society of Social Workers, 56 (7) , 123 - 188.*
- *Qutaitat, Maryam Al - Badaina, Dhiab (2011) . The relationship between general social pressures, social support, coping strategies and stigma among divorced women before entry. Unpublished PhD thesis, Mu'tah University, Jordan.*
- *Rbabia, Mahdi. (2017) . The relationship of quality of life to social acceptance and coping strategies among abused females. International Journal of Specialized Education, Dar Simat for Studies and Research, 11 (6) , 63 - 80.*
- *Shannon, Khaled. (2016) . Motivation for achievement and its relationship to the level of ambition and the degree of optimism and tolerance of frustration for the university student: a field study at the university center Tipaza. Journal of Scientific Research Books, University Center Morsli Abdullah Buthbayza, 9, 213 - 230.*
- *Tarawneh, Kholoud. (2016) . Occupational satisfaction with nurses working in the Karak Governorate Health Directorate and its relationship to marital harmony, unpublished Master Thesis, Mu'tah University, Karak, Jordan.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Abu Hilal, M. (2000) . A Structural model of attitudes towards school subjects academic aspiration and achievement. Educational psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 20 (1) , 75 - 84.*
- *Huurre Lic, T.; Junkkari, H.; Aro, H. (2006) . Long - term psychosocial effects of parental divorce. European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience, 256, (4) : 256 - 263.*
- *Ahmavaara, A. & 1 - louston, D. (2007) . The effects of selective schooling and self - concept on adolescents' academic aspiration: An examination of dweck's self - theory. British Journal of Educational Psychology, 77 (3) , 613 - 632.*

أساليب إدارة الذّات وعلاقتها بقلق البطالة لدى طلبة الجامعة الأردنية المتوقع تخرجهم

The Strategies of Self - Management and Its Relation to Unemployment Anxiety Among Students Who are Expected to Graduate from Jordan University

زياد أحمد الليمون
طالب دكتوراه/ الجامعة الأردنية/ الأردن

عمر مصطفى الشواشرة
أستاذ مشارك/ جامعة اليرموك/ الأردن

Zead Ahmad Limoun
PhD. Student/ University of Jordan/ Jordan
zeadahmad55@yahoo.com

Omar Mustafa Alshwashreh
Professor Associate/ Yarmouk University/ Jordan
SHAWASHEREH@YU.EDU.JO

تاريخ الاستلام: 13/ 10/ 2019م، **تاريخ القبول:** 23/ 12/ 2019م.
Received: 13/ 10/ 2019, **Accepted:** 23/ 12/ 2019.
DOI: 10.33977/1182-011-031-012
E-ISSN: 2307-4655
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب إدارة الذَّات وقلق البطالة لدى طلبة الجامعة الأردنية المتوقع تخرجهم، تكونت عينة الدراسة من (550) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس، المتوقع تخرجهم خلال الفصل الدراسي الثاني والصيفي للعام الدراسي 2018/ 2019م، اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية من (14) كلية علمية وإنسانية وصحية ولتحقيق أهداف الدراسة، طُوّر مقياسان هما: مقياس إدارة الذَّات، ومقياس قلق البطالة.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي: وجود علاقة ارتباط سلبية دالة إحصائياً بين أبعاد أساليب إدارة الذَّات، وأبعاد قلق البطالة لدى طلبة الجامعة الأردنية المتوقع تخرجهم، وعدم وجود فروق في إدارة الذَّات، وقلق البطالة ككل، والأبعاد تُعزى لمتغيري الدخل والجنس. وتم وجود فروق دالة احصائيا لقلق البطالة، فيما يتعلق بالقلق المهني، والقلق النفسي، تعزى للجنس لصالح الإناث، ووجود فروق في إدارة الذات تُعزى للمعدل لصالح التقدير (ممتاز) في إدارة الوقت والثقة بالنفس والدافعية الذاتية، ولصالح التقدير (جيد جدا) في إدارة الانفعالات، ولصالح التقدير (جيد) في إدارة العلاقات الاجتماعية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق البطالة في القلق الاقتصادي والقلق النفسي تعزى للمعدل لصالح التقدير (مقبول) ، ووجود فروق في أساليب إدارة الذات، تعزى للكلية لصالح الكليات الصحية، ووجود فروق في قلق البطالة، تعزى للكلية لصالح الكليات العلمية في القلق المهني، والقلق الاجتماعي، والقلق النفسي، ولصالح الكليات الإنسانية في القلق الاقتصادي.

الكلمات المفتاحية: أساليب إدارة الذّات، قلق البطالة، طلبة الجامعة.

Abstract:

The study aimed to reveal the relation between self - management methods and unemployment anxiety among the students expected to graduate from the University of Jordan. The study sample consisted of 550 undergraduate students expected to graduate during the second and summer semester of the academic year 2018 - 2019, chosen using the random stratified techniques, from 14 colleges of the science, humanity and health fields. To achieve the objectives of the study, two measures were developed (the measure of self - management and the measure of unemployment anxiety) . The results of the study indicated the following results: There is statistically significant negative correlation between the dimensions of self - management methods and unemployment anxiety among students expected to graduate from Jordan University. There are no statistically significant differences in self - management and unemployment anxiety for all dimensions attributable to the variable of income and gender. There are statistically significant differences between self - management for all dimensions of unemployment anxiety regarding the occupational unemployment anxiety, and psychological unemployment anxiety attributed to the variables of gender in favor of females, and differences in self - management as a whole and dimensions attributed to the rate level of education, in favor of excellent rate/ average. There are statistically significant differences for the dimensions of time management, self - confidence and self - motivation in favor of very good average. The dimension of the emotional management was in favor of good average in the dimension of social relations management. There are statistically significant differences in economic unemployment anxiety and psychological unemployment anxiety regarding the rate level of education in favor of the acceptable/ fair average. There are statistically significant differences regarding the methods of self - management for all dimensions in favor of health colleges. There are statistically significant differences for the unemployment anxiety in favor of scientific colleges in the dimensions of occupational unemployment, social unemployment and psychological unemployment anxiety in favor of humanitarian colleges regarding the economic unemployment.

***Key words**: Self - Managements' Strategies, Unemployment Anxiety, University Student*

المقدمة:

تعدّ إدارة الذَّات المنهج والأسلوب الذي يسلكه الفرد لتحقيق أهدافه بنجاح، وتتضمن تحديد الأهداف بناءً على القدرات والإمكانات المتوافرة لدى الفرد، واتخاذ القرارات بشكل صحيح، وترتيب الأولويات في الحياة، ووضع الخطط البناءة والفاعلة التي تسهم في الوصول إلى الغايات، وتنمية النفس بأسلوب علمي سليم في جميع مراحل حياة الفرد؛ من أجل بلوغ الغايات بأقل وقت وجهد وتكلفة.

ويعدّ مفهوم إدارة الذَّات من المفاهيم الحديثة التي تؤدي دوراً حيوياً في تنظيم شؤون حياة الفرد بشكل إيجابي، يساعده على التعامل والتفاعل بإيجابية مع الآخرين في البيئة المحيطة به، ويمكن هذا المفهوم الفرد من تنمية وتعزيز قدراته الذَّاتية، بحيث تكون عاملاً مساعداً على النجاح في مختلف شؤون حياته (Minzer, 2008).

ويتسم مفهوم إدارة الذَّات بالمرونة التي تختلف من فرد إلى آخر، وقد تختلف بالنسبة للفرد الواحد حسب طبيعة الخبرة والمواقف التي يمر بها في حياته اليومية، فهي طريق يرسمه الفرد لنفسه من أجل تحسين مستوى قدراته وإمكاناته من خلال تطبيق استراتيجيات إدارة الذَّات التي تسهم في تحقيق الأهداف مما يجعل الفرد يصل إلى فهم وتحقيق ذاته، وتحديد المتطلبات التي يحتاجها لتحقيق أهدافه بوضوح وبأقل وقت وجهد ممكن (Neini, 2003) .

وتعدّ إدارة الذَّات من المهارات التي ترتبط ارتباطاً مباشراً بمهارات الدراسة ومهارات التفكير ومهارات إدارة الوقت والمهام ومهارات الاتصال؛ مما يجعلها تسهم في التأثير على تشكيل شخصية الطالب واكتسابه مهارة حل المشكلات، ومؤشراً دالاً على تحقيق الصحة الإيجابية لدى الطالب (محمود، 2012) ؛ لأنه يؤدّي إلى تعميم السلوك التوافقي لدى الأفراد لمساعدتهم على تحقيق استقلاليتهم والتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تعترض طريقهم في تحقيق الأهداف التي يرغبون في الوصول إليها (Gole & Bambara, 2000) ، إذ إنَّ الطالب عندما ينتقل من مرحلة الدراسة إلى سوق العمل يحتاج إلى مهارات عديدة تساعده على اكتساب أنماط الاتصال والتواصل الفعال و السوي مع الآخرين في بيئة العمل والمجتمع، ومنها: إدارة الذَّات التي تتضمن احترام الوقت وإدارته بفاعلية وكفاءة، والقدرة على التعبير عن المشاعر، وحل المشكلات، وإقامة علاقات ناجحة مع الآخرين، مبنية على الاحترام المتبادل، والشعور بتقدير الذَّات، وبدوره الإيجابي في بناء المجتمع وتقدمه (Shella, 2006) .

وتعدّ مهارات تحديد الأهداف وإدارة الوقت والثقة بالنفس والقدرة على أداء المهام والعمل، من متطلبات سوق العمل التي يحتاجها الفرد في البناء الوظيفي (Bridgestock, 2009) .

وعرف نيني (Neini, 2003) إدارة الذَّات بأنها: مجموعة من الاستراتيجيات أو المهارات التي تساعد الفرد في تخطي وتجاوز الصعاب والعقبات والظروف التي قد تواجهه في الحياة اليومية وتمنحه الثقة بالنفس بشكل يساعده على تحقيق الأهداف المرغوبة والمنشودة.

وعرفها (Shella, 2006) أنها: قدرة الفرد على السيطرة والتحكم في أفعاله ومشاعره وردات فعله، المختلفة تجاه المواقف التي يتعامل معها في الحياة، والتكيف مع الواقع بشكل متوازن.

وعرف الجراح والشريفين ((2018 إدارة الذَّات أنها: قدرة الفرد على ضبط مشاعره وأفعاله وتوجيه أفكاره وإمكانياته وقدراته المتاحة والمتوافرة لديه نحو تحقيق أهدافه المحددة والمرسومة.

ويرى (محمود، 2013) أن هناك خمسة أبعاد لإدارة الذَّات، هي:

- **إدارة الوقت (Time Management)** : وهي قدرة الفرد على الاستخدام الأمثل للوقت من خلال تحديد الاحتياجات ووضع قائمة الأهداف؛ لتحقيقها، وتحديد الأولويات من خلال التخطيط والالتزام و التنفيذ والمتابعة وعمل جداول الأعمال.
- **إدارة الانفعالات (Emotions Management)** : وهي مهارة الفرد في قدرته على ضبط انفعالاته المختلفة والتعامل مع الحالات المزاجية السيئة، وإظهار الانفعال المناسب تجاه المواقف المختلفة.
- **إدارة العلاقات الاجتماعية (Social Relatonships Management)** : هي قدرة الفرد على تكوين وبناء شبكة من العلاقات الاجتماعية الإيجابية مع الآخرين من أفراد وجماعات وقيادة المناقشات الجماعية، وتحقيق الأهداف من خلال العمل في فريق.
- **الثقة بالنفس (Self Confidence)** : وهي إحساس الفرد بقيمته الذَّاتية وتقبله وتقديره واحترامه لها، باعتباره يمتلك من القدرات والإمكانات المتاحة التي تؤهله ليعتمد على نفسه، في تحقيق أهدافه بنجاح.
- **الدافعية الذَّاتية (Self Motivation)** : وهي قدرة الفرد على تحفيز نفسه بنفسه وبذل الجهد بالمثابرة والكفاح لتحقيق أهدافه، والاستمرارية في العمل؛ من أجل الوصول إلى الغايات، ومواجهة وتذليل الصعوبات والعقبات مع الشعور بالتفاؤل والأمل.

كما تسهم مهارات إدارة الذَّات في تكوين رؤية واضحة المعالم للفرد تساعده في وضع ورسم الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، وتحديد خطوات العمل والإجراءات اللازمة؛ من أجل بلوغ الأهداف والتقييم المستمر للخطوات والوسائل التي يتبعها الفرد في الوصول إلى أهدافه بشكل دوري ومستمر، ووضع الحلول للتعامل مع العقبات والمعيقات التي قد تعترض طريقه في تحقيق الطموح والآمال المرجوة (Bridgestock, 2009) .

ويعدّ طلبة الجامعات من الفئات المهمة في المجتمع التي تؤدي دوراً مهماً في بناء وتقدّم وازدهار المجتمعات؛ لأنهم عماد التقدم والبناء والعنصر المتعلم والمثقف والمؤهل لدخول سوق الإنتاج، والعمل وتنمية عجلة التنمية والتقدم في سائر المجالات الاقتصادية والعلمية، إلا أنَّ هناك عقبات تحول دون أنَّ يأخذ طلبة الجامعات دورهم في تطور المجتمعات بعد التخرج، منها: كثرة عدد الخريجين من مختلف الجامعات سنوياً، وعدم قدرة القطاع العام على استيعاب الأعداد المتزايدة من الخريجين، ووضع القطاع الخاص عدداً من الشروط لتوظيف الخريجين منها سنوات الخبرة والكفاءة، تدفع طلبة الجامعة خاصة – من هم على أبواب التخرج – إلى الشعور بالقلق والتوتر والشك في عدم القدرة في الحصول على الوظيفة أو العمل بعد التخرج؛ ليجعلهم عرضة لقلق البطالة (اشتية وشاهين، 2015) .

وتعد البطالة من أهم المشكلات الاقتصادية والاجتماعية التي تعاني منها المجتمعات المختلفة، في الدول النامية والمتقدمة، والمملكة الأردنية الهاشمية كغيرها من الدول تعاني من مشكلة البطالة، برغم وجود العديد من البرامج والمشاريع المختلفة لحلها، أو التخفيف من آثاراها (زكي، 1998) .

ويشكل شبح البطالة عائقاً تنموياً واقتصادياً في الكثير من بلدان العالم الثالث، ومصدر تهديد لأمن واستقرار العديد من المجتمعات والأنظمة والحكومات، في ظل النمو السكاني المتزايد في العديد من دول العالم وزيادة الفجوة بين الإنتاج والاستهلاك، الذي يؤثر سلباً على سلوك الشباب في الدول النامية، وكذلك في عدد من دول العالم المتقدم، مما يؤدي إلى إقبال الشباب العاطلين عن العمل على تعاطي المخدرات، وشرب الكحول، والسرقة، وممارسة الجريمة، والشعور بالظلم الاجتماعي الذي يزيد من الشعور بالإحباط والهزيمة الداخلية وقلة الانتماء والعنف، وقد تقوم فئات أخرى من الشباب بالكبت بداخلها بحيث يتحول بمرور الوقت إلى شعور بالقلق والتوتر واليأس والقهر والحرمان، ويخلق شباباً مدمراً نفسياً وجسدياً، غير قادر على الإسهام في بناء وتقدم المجتمعات ونهضتها (حمزة، 2013) .

وترى حجازي (2013) أن ظاهرة البطالة تؤدي دوراً في تضييع حق الفرد في الحصول على العمل أو الوظيفة وتبديد طاقاته وإمكاناته، فالعمل حق مشروع لكل فرد من أفراد المجتمع قادر عليه، لأنه يوفر له أن يعيش حياة كريمة باستخدام قدراته الطبيعية، وبما يوفره له المجتمع ومؤسساته المختلفة من خدمات لتنمية هذه القدرات والإمكانات وتعزيزها؛ بهدف إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية، والإسهام في تلبية حاجات الآخرين وتقدم المجتمعات وتطورها وازدهارها في شتى المجالات الاقتصادية، والاجتماعية، والعلمية، ولا يكون ذلك إلا بالعلم والعمل فهما عصب التقدم والتطور لأي مجتمع؛ فالعمل حاجة نفسية واجتماعية بالنسبة للأفراد عامة ولخريج الجامعة خاصة، وفقدانه وعدم القدرة في الحصول عليه يعد من أخطر ما يواجه المجتمعات من الظواهر الاجتماعية التي تهدر الموارد البشرية، وتزعزع الأمن والاستقرار فيها.

وتعرف حجازي (2012) البطالة بأنها: عدم قدرة سوق العمل على استيعاب الأعداد المتزايدة سنوياً من الخريجين الراغبين في الحصول على عمل أو وظيفة، واستثمار طاقاتهم وقدراتهم بما يخدم نهضة الاقتصاد والبناء والتطور في المجتمع.

وتسهم البطالة في ظهور العديد من المشكلات النفسية، التي تؤدي دوراً سلبياً في التأثير على نفسية وسلوك الفرد العاطل عن العمل، فهي تعمل على زيادة شعور الفرد بالإحباط واليأس؛ بسبب فقدان العمل الذي يعدّ مصدر الرزق وعدم القدرة على تلبية متطلبات الحياة المعيشية المختلفة واحتياجات بناء الأسرة ونفقاتها من مأكل، ومشرب، ومسكن، وتعليم، وغيرها، فالفرد العاطل عن العمل يعاني من القلق والتوتر والشعور بالضيق والملل؛ مما يسهم في ازدياد المشاعر السلبية لديه كالإحساس بمشاعر النقص والدونية (عبد الحق، 2014).

كما يرى عكة (2014) أنَّ من أهم مظاهر الاعتلال النفسي التي قد يصاب بها الفرد العاطل عن العمل القلق والاكتئاب، حيث تظهر أعراضهما بنسبة أعلى لدى العاطل عن العمل مقارنة بمن هو غير عاطل عن العمل، وتتفاقم حالة الاكتئاب باستمرار في حالة وجود البطالة عند الفرد؛ لتدفعه إلى الانعزالية والانطوائية والانسحاب نحو الذَّات، الذي يجعل الفرد العاطل يبحث عن وسائل أخرى بديلة تساعده على الخروج من معاناة هذا الواقع اليومي؛ فالعمل للفرد يسهم في تقوية روابط الانتماء والاندماج وتعزيزها والتفاعل في البيئة الأسرية والاجتماعية المحيطة به؛ حيث يعطي الفرد نوعاً من الإحساس بالقدرة على تحمل المسؤولية وتبعاتها، ويرتبط هذا الشعور بسعي الفرد الدائم نحو تحقيق ذاته من خلال العمل والمثابرة في تحقيق الغايات، كما تؤدّي البطالة بالفرد إلى الشعور بحالة من العجز والضّيق وسرعة الاستثارة الانفعالية وعدم الرضا عن الذَّات والحياة؛ مما ينتج عنه حالة من تدّني تقدير الذَّات و احترامها.

مُشكلة الدِّراسة وأسئلتها:

تشير الإحصائياَت الرسمية الصادرة عن (دائرة الإحصاءات العامة، 2018) إلى أن نسبة البطالة في المملكة الأردنية الهاشمية في الربع الأول من عام (2018) م، بلغت (4،18%) ، وبلغت البطالة بين الذكور (16%) ، مقابل (8.27%) للإناث، في الربع الأول من عام (2018) م، وبلغت نسبة البطالة في صفوف حملة الشهادات العليا (الأفراد المتعطلون ممن يحملون مؤهل بكالوريوس فأعلى) ، نحو (1،24%) ، لعام (2017) م.

وتشير الإحصائيات الصادرة عن ديوان الخدمة المدنية لسنة (2018) م، إلى أن عدد المتقدمين بطلبات توظيف لديوان الخدمة المدنية يصل سنوياً إلى ما يقارب (30) ألفاً من بين (60) ألفاً من الخريجين، مع ازدياد تدفق أعداد الخريجين من الجامعات وكليات المجتمع، ذلك أن الجامعات وكليات المجتمع تخرج سنوياً ما يزيد عن (60) ألفاً يتقدم منهم حوالي (30) ألف لديوان الخدمة المدنية، في حين لا يزيد عدد الوظائف الحكومية المتاحة للتعيين عن (8) آلاف وظيفة تقريباً في السنة، وكما أن المهن التعليمية تأخذ الحصة الكبرى من بين الطلبات بنسبة تزيد عن (50%) ، (ديوان الخدمة المدنية، 2018) .

وفي ضوء تفاقم مشكلة البطالة وارتفاع نسبتها بشكل سنوي، رأى الباحث إجراء دراسة لأساليب إدارة الذَّات وعلاقتها بقلق البطالة لدى طلبة الجامعة الأردنية المتوقع تخرجهم.

وتتمثل مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤالين الآتين:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أساليب إدارة الذَّات، وقلق البطالة، لدى طلبة الجامعة الأردنية المتوقع تخرجهم، تعزى لمتغير (الجنس، الكلية، المعدل التراكمي، دخل الأسرة) ؟
- هل توجد علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين أساليب إدارة الذَّات وقلق البطالة لدى طلبة الجامعة الأردنية المتوقع تخرجهم؟

أهمِّيَّة الدِّراسة:

الأهمية النظرية:

تظهر أهمية الدراسة نظراً لأهمية الفئة المستهدفة – الطلبة المتوقع تخرجهم من الجامعة – والتي تعد طاقة بشرية مهمة ومؤهلة تملك من العلم والمعرفة ما يساعدها في تقدم المجتمع الأردني وتطوره وبنائه، وطرح الدراسة لموضوع هام وهو قلق البطالة لدى الطلبة المتوقع تخرجهم من الجامعة، والذي أصبح شبحاً يلاحق معظم الخريجين، وقد تسهم هذه الدراسة في تقديم فهم نظري لطبيعة العلاقة بين أساليب إدارة الذَّات وقلق البطالة لدى طلبة الجامعة الأردنية المتوقع تخرجهم.

الأهمية التطبيقية:

تقديم الدراسة الحالية إحصائيات تساعد المهتمين والمتخصصين في المؤسسات الرسمية والحكومية والقطاع الخاص في وضع الخطط والبرامج والحلول وإقامة المشاريع، التي تسهم في التخفيف من حدة البطالة، وتوفير فرص عمل للشباب الخريجين، مما يسهم باستثمار الطاقات والقدرات الكامنة لدى هؤلاء الشباب، والاستفادة منهم في بناء وازدهار مجتمعهم ووطنهم.

كما تحاول الدراسة لفت انتباه المسؤولين والمتخصصين في الجامعات الرسمية والخاصة ووزارة التعليم العالي الأردنية، إلى ضرورة المواءمة بين التخصصات المطروحة في الجامعات

الرسمية والخاصة والكليات، ومتطلبات سوق العمل، وحاجاته من التخصصات المطلوبة، ورسم سياسة تعليمية في الجامعات وربطها بخطة وطنية تسهم في تخريج تخصصات فنيه ومهنية يحتاجها سوق العمل ووقف بعض التخصصات الراكدة والمشبعة لفترة زمنية معينة؛ لتلبية الاحتياجات الوطنية والمستقبلية في الأردن.

ولفت نظر دور المؤسسات المختصة بتقديم الإرشاد النفسي إلى ضرورة العناية بهذه الفئة من الشباب، وإعطائها المزيد من العناية والرعاية حتى يعبروا هذه المرحلة بنجاح دون مشكلات، أو عقبات نفسية أو اجتماعية، أو قلق أو توتر.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب إدارة الذَّات وقلق البطالة لدى طلبة الجامعة الأردنية المتوقع تخرجهم.
- الكشف عن الفروق في أساليب إدارة الذَّات وقلق البطالة التي تعزى إلى المتغيرات الآتية: (الجنس، الكلية، المعدل التراكمي، دخل الأسرة) .

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

◄ **أساليب إدارة الذَّات: (Self - Managements strategies)** :

يعرف نيني (Neini, 2003) إدارة الذَّات بأنها: مجموعة من الاستراتيجيات أو المهارات التي تساعد الفرد في تخطي الصعاب وتجاوز العقبات والظروف التي قد تواجهه في الحياة اليومية وتمنحه الثقة بالنفس بشكل يساعده على تحقيق الأهداف المرغوبة والمنشودة.

وتعرف إجرائياً: بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب المتوقع تخرجه على مقياس إدارة الذَّات.

◄ **قلق البطالة (Anxiety Unemployment)** :

تعرفه الجمال وبخيت (2008) أنه: استجابة انفعالية مؤقتة غير سعيدة، وشعور غير مريح، يراود الطالب المقبل على التخرج من الجامعة، نتيجة لتوقعاته المحتملة بأنه سوف يقع فريسة لشبح البطالة، وما يصاحبه من قلق وتوتر واضطراب في الحالة الانفعالية العامة، وانشغال الفكر بالأفكار السلبية وتوتر الحالة النفسية والجسمية.

ويعرف إجرائيا بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب المتوقع تخرجه على مقياس قلق البطالة.

◄ **الطالب المتوقع تخرجه:** هو الطالب الذي يدرس آخر فصل دراسي له في الجامعة، ويتوقع تخرجه في نهاية الفصل الدراسي.

حدود الدراسة ومحدداتها:

سوف تقتصر الدراسة على الحدود والمحددات الآتية:

- الحدود الموضوعية: تحدد الحدود الموضوعية في هذه الدراسة في المتغيرات الآتية: (أساليب إدارة الذَّات، وقلق البطالة) .
- الحدود المكانية: طبقت الدراسة على طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية في المملكة الأردنية الهاشمية في محافظة العاصمة عمان.
- الحدود البشرية: طبقت الدراسة على عينة من الطلبة الذين هم على أبواب التخرج، في مرحلة البكالوريوس في الكليات الإنسانية والعلمية في الجامعة الأردنية في المملكة الأردنية الهاشمية.
- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 2018/ 2019م.

الدراسات السابقة:

قام الطلافحه والفقراء (2019) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى قلق البطالة والانغلاق الفكري والعلاقة بين قلق البطالة والانغلاق الفكري لدى عينة من طلبة جامعة مؤتة.وقد تكونت عينة الدراسة من (583) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة، اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى النتائج الآتية: أن مستوى قلق البطالة لدى طلبة جامعة مؤتة كان متوسطا، وأظهرت أيضاً وجود فروق موجبة دالة إحصائياً بين بعدي القلق العام وقلق الجوانب الجسمية والبدنية وبين الانغلاق الفكري، وأظهرت أيضا وجود فروق دالة إحصائيا في درجات الطلبة على مقياس قلق البطالة تعزى للنوع الاجتماعي ولصالح الإناث والكلية لصالح الكليات العلمية والمستوى الدراسي لصالح طلبة السنوات (الثانية، والثالثة، والرابعة) مقارنة بطلبة السنة الخامسة.

وأجرى المحتسب، العبادلة، والعكر (2017) دراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين قلق البطالة والمرونة الإيجابية وجودة الحياة، وتكونت عينة الدراسة من (300) خريج من محافظة رفح في فلسطين حالة البطالة، وبينت النتائج وجود علاقة سلبية بين المرونة الإيجابية وقلق البطالة، كما أن المرونة الإيجابية لها علاقة مع جودة الحياة وتؤثر سلبا على قلق البطالة، ولها دور في تحسين جودة الحياة بعد التعرض لقلق البطالة، كما تبين وجود ارتباط مباشر بين قلق البطالة وجودة الحياة، وتبين كذلك وجود فروق في المرونة الإيجابية وقلق البطالة تبعاً لمتغير تقدير التخرج من الجامعة، ووجود فروق في المرونة الإيجابية وقلق البطالة تبعاً لمتغير دخل العائلة.

ققام ستيجرو، والدمان، وروش، وكروم (Staiger, Wald-mann, Rüsch&Krumm, 2017) بدراسة هدفت التعرف إلى أهم المشكلات النفسية لدى العاطلين عن العمل في ألمانيا، وأجريت الدراسة على عينة بلغ قوامها (15) فردًا عاطلًا عن العمل، تراوحت أعمارهم ما بين (18 – 63) عام، في البداية تم إجراء مقابلات فردية معهم، إذ توصلت نتائج الدراسة إلى أن العاطلين عن العمل يعانون من مشكلات نفسية، ولديهم إحساس عال بالقلق والإحباط، وتدني مفهوم الذات، ولديهم عزلة اجتماعية، فقد أشاروا إلى حاجتهم الماسة إلى زيادة الدعم الاجتماعي والاهتمام، والرغبة في إجراء تغييرات إيجابية في حياتهم.

وأجرت أبو هدروس (2017) دراسة هدفت للتعرف إلى

طبيعة العلاقة بين إدارة الذَّات والذكاء الاجتماعي في ضوء النظام التمثيلي ومتغيرات أخرى لدى عينة من الطالبات المتفوقات بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة في فلسطين، وتألفت عينة الدراسة من (160) طالبة متفوقة، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة ثلاث أدوات، هي: اختبار النظام التمثيلي، ومقياس مهارات إدارة الذَّات، ومقياس الذكاء الاجتماعي، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين مهارات إدارة الذَّات والذكاء الاجتماعي، كما دلّت النتائج على وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات إدارة الذَّات بين الطالبات المتفوقات في التخصصات العلمية والأدبية لصالح الأخيرة.

وهدفت دراسة إشتية وشاهين (2015) إلى تقصي مستوى قلق البطالة لدى طلبة السنة الأخيرة في جامعة القدس، في ضوء بعض المتغيرات كالجنس، والكلية والتقدير الأكاديمي، إضافة إلى العلاقة بين قلق البطالة وفعالية الذَّات، وتكونت عينة الدراسة من (288) طالبا وطالبة من طلبة السنة الأخيرة في جامعة القدس في فلسطين، واستخدم الباحثان المقاييس الآتية: مقياس قلق البطالة، ومقياس فاعلية الذَّات، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة في متوسطات قلق البطالة تعزى إلى متغيرات الجنس والتقدير الأكاديمي، كما أن المستوى لكل من قلق البطالة وفعالية الذَّات لدى الطلبة كان متوسطاً، وكانت العلاقة عكسية بين قلق البطالة وفعالية الذَّات، كما أن الفروق في مجال القلق العام كانت لصالح طلبة التخصصات الطبية والتمريضية مقارنة بطلبة الكليات الأخرى.

وهدفت دراسة السيد وياسين وإمام (2015) إلى الكشف عن تباين إدارة الذَّات، والفاعلية الأكاديمية باختلاف المتغيرات الديموجرافية، وإمكانية التنبؤ بإدارة الذَّات من خلال الفاعلية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، وأجريت الدراسة على عينة من (120) طالباً وطالبة من طلبة الفرقة الثالثة في كلية التربية في جامعة المنصورة في مصر، واستخدام المقاييس الآتية: مقياس إدارة الذَّات، ومقياس الفاعلية الأكاديمية وجميعها من إعداد الباحثين، وقد أظهرت النتائج: عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث على مقياس إدارة الذَّات، أما تنبؤ إدارة الذَّات من خلال الفاعلية الذَّاتية فقد بلغ معامل (ب) له (0.47) ، وبخطأ معياري يساوي (0.05) ، وكانت قيمة بيتا هي (0.61) ، وبلغت قيمة (ت) لمعامل تنبؤ إدارة الذَّات من الفاعلية الأكاديمية هي (9.52) ، وهي دالة عند مستوى (0.000) .

وقام الرشيد (2015) بدراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التوافق مع الحياة الجامعية والصلابة النفسية وإدارة الذَّات لدى عينة من الطالبات الجامعيات، والتعرف إلى مستوى التوافق لدى الطالبات الجامعيات، والتعرف إلى خصائص الطالبات في المرحلة الجامعية من خلال معرفة مستوى الصلابة النفسية وإدارة الذَّات، وتكونت عينة الدراسة من (80) طالبة جامعية، واستخدمت الباحثة الأدوات الآتية: مقياس التوافق مع الحياة الجامعية، ومقياس الصلابة النفسية، ومقياس إدارة الذَّات، وأظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطات مقياس إدارة الذَّات باختلاف مستوى التوافق.

كما هدفت دراسة محمود (2012) إلى دراسة الصلابة النفسية، وإدارة الذَّات كمنبئات للصحة النفسية، والنجاح الأكاديمي لدى طلبة الدبلوم المهني من التخصصات المختلفة، واستخدم الباحث المقاييس الآتية: مقياس الصلابة النفسية، ومقياس إدارة الذَّات، ومقياس الصحة النفسية، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائياً بين الصلابة النفسية، وإدارة الذَّات وكل من الصحة النفسية والنجاح الأكاديمي، وكذلك يمكن التنبؤ بالصحة النفسية من خلال الصلابة النفسية وإدارة الذَّات ويمكن التنبؤ بالنجاح الأكاديمي من خلال الصلابة النفسية وإدارة الذَّات، وتوجد فروق دالة إحصائياً في كل من: الصلابة النفسية، وإدارة الذَّات بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

وقام أوموني وأوساكاينل (moniyi& Osakinle, 2011) بدراسة هدفت إلى معرفة الآثار النفسية للبطالة لدى الخريجين العاطلين عن العمل في نيجيريا، وتكونت عينة الدراسة من (167) شاباً وشابة، تراوحت أعمارهم ما بين (20 – 35) سنة، وأشارت النتائج إلى ارتفاع القلق والتوتر عند الأفراد العاطلين عن العمل مقارنة بالأفراد من أصحاب العمل المتقطع، وأشارت إلى ارتباط الصحة النفسية الإيجابية والرفاهية النفسية بالعمل، حيث يعاني الأفراد العاطلون عن العمل بشكل كبير من الاكتئاب والسلوكات الموجهة للجريمة، وتدهور الصحة النفسية.

وكما أجرى هود وفالون وكريد (Hood, Fallon,& Creed, 2009) ، دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة مهارات إدارة الذَّات بالتوافق المهني، وتكونت عينة الدراسة من (245) طالباً وطالبة من خريجي الجامعة، وطبق عليهم الباحثون مقياس التوافق المهني ومقياس إدارة الذَّات، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط دال بين إدارة الذَّات والتوافق المهني.

وقام إرسوي وإردوست (Ersoy and Erodst, 2008) بدراسة هدفت إلى تحديد ما إذا كان الطلبة الجامعيون الشباب قلقين بشأن البطالة بعد التخرج أم لا، وأن اختيار المجال للتعليم الجامعي يؤثر على قلق البطالة، وتكونت عينة الدراسة من (287) طالباً وطالبة من جامعة أنقرة في تركيا، كانوا يدرسون العلوم الاجتماعية، وقد أظهرت النتائج أن مستوى القلق حول البطالة لدى الطلبة الذين هم على وشك التخرج مرتفع جداً.

كما هدفت دراسة كل من الجمال وبخيت (2008) التعرف إلى قلق البطالة وعلاقته بجودة الحياة وفاعلية الذَّات لدى طلاب السنة النهائية في جامعة المنوفية في مصر، وتكونت عينة الدراسة من (405) من طلبة السنة النهائية، وقد استخدمت المقاييس الآتية: مقياس قلق البطالة، ومقياس فاعلية الذَّات، واختبار جودة الحياة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مقياس قلق البطالة ودرجاتهم على اختبار جودة الحياة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الجنسين (ذكور، إناث) على مقياس قلق البطالة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب المنتمين للقسم العلمي والطلاب المنتمين للقسم الأدبي على مقياس قلق البطالة، كما توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) في درجات قلق البطالة بين الطلاب المرتفعين في جودة الحياة، والطلاب المنخفضين في جودة الحياة في اتجاه منخفضي جودة الحياة، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) في درجات قلق البطالة، بين الطلاب مرتفعي جودة الصحة

النفسية والطلاب منخفضي جودة الصحة النفسية في اتجاه الطلاب منخفضي الصحة النفسية.

كما قام كل من رابي وفريز وبيهرا (Raab, Frese & Beehr, 2007) بدراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير إدارة الذَّات في التكيف والتطور والتخطيط المهني، وتكونت عينة الدراسة من (205) أفراد، وقد تم استخدام مقياس إدارة الذَّات والتخطيط المهني، وقد أظهرت النتائج: وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين إدارة الذَّات واختيار المهنة والتنبؤ بالنجاح بها، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في إدارة الذَّات في هذا المجال، وبينت النتائج أن إدارة الذَّات تؤثر في تحقيق التكيف النفسي والاجتماعي للأفراد.

كما أجرى والسن (Wilson, 2007) دراسة هدفت للتعرف إلى العلاقة بين التوافق مع الحياة الجامعية وإدارة الذَّات والتفاؤل، وتكوّنت عينة الدراسة من (242) طالًبا وطالبة، طبق عليهم مقياس التفاؤل ومقياس إدارة الذَّات ومقياس التوافق مع الحياة الجامعية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التفاؤل وإدارة الذَّات المرتفع منبئان بالتوافق الجيد مع الحياة الجامعية، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط موجبة بين إدارة الذَّات والتفاؤل والتوافق مع الحياة الجامعية.

وأجرى أكرمان (Ackerman, 2005) دراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين بعض المهارات، منها إدارة الذَّات، والقدرة على توجيه الهدف، والتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة بوسطن، وقد تكونت عينة الدراسة من (433) طالباً وطالبةً من طلبة جامعة (بوسطن) في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الدراسة قائمة الوعي ببعض مهارات إدارة الذَّات، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين مهارات إدارة الذَّات وقدرة الطالب على توجيه أهدافه وتحمل المسؤولية.

من خلال مطالعة الدراسات السابقة، فقد تباينت أهداف الباحثين المهتمين بموضوع الطلبة الخريجين والشباب الجامعي العاطل عن العمل، واختلفت بذلك نتائج تلك الدراسات، فقد أكدت نتائج دراسة المحتسب (2017) بأن قلق البطالة يؤثر سلباً على جودة الحياة للعاطلين عن العمل، وقد بينت دراسة اشتية وشاهين (2015) أن قلق البطالة يؤدي إلى عدم استقرار الحالة المزاجية وانشغال الفكر واضطراب الصحة الجسمية وتدهور ملحوظ في النظام المعرفي والعاطفي.

كما أظهرت دراسة ستيجرو والدمان وروش وكروم (Staiger, Waldmann, Rüsch& Krumm, 2017) أن العاطلين عن العمل يعانون من مشكلات نفسية، ولديهم إحساس عالٍ بالقلق والإحباط، وتدني مفهوم الذات، وأظهرت دراسة وأوساكاينل وأوموني (Omoniyi & Osakinle, 2011) أن تجربة البطالة يمكن أن تتسبب في الضرر النفسي الاجتماعي بدرجة كبيرة في حياة أولئك الذين لا يستطيعون إيجاد فرصة عمل، وأن مشاكل الصحة النفسية لدى العاطلين عن العمل أعلى من العاملين، وكذلك ارتفاع القلق والتوتر عند الأفراد العاطلين عن العمل مقارنة مع العاملين.

وفي عملية المقارنة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، وفي بيان جوانب الاتفاق والاختلاف بينهما، فقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في حجم عينتها، مثل دراسة اشتية وشاهين (2015) بلغت عينتها (288) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأخيرة في جامعة القدس في فلسطين، ودراسة المحتسب والعبادلة والعكر (2017) وتكونت عينة الدراسة من (300) خريج من محافظة رفح في فلسطين، أما الدراسة الحالية فقد بلغت عينتها (550) طالباً وطالبة، من الطلبة المتوقع تخرجهم من الجامعة الأردنية، ودراسة أوموني واوساكاينل (Omoniyi & Osakinle, 2011) ، إذ تكونت عينة الدراسة من (167) شاباً وشابة من الخريجين العاطلين عن العمل في نيجيريا، أما الدراسة الحالية فكانت عينتها من الطلبة المتوقع تخرجهم وليس من تخرج، ودراسة أبو هدروس (2017) حيث تألفت عينة الدراسة من (160) طالبة متفوقة، أما الدراسة الحالية فشملت عينتها الذكور والإناث.

كما اختلفت عن الدراسات السابقة في مكان إجرائها، حيث تم أجراؤها على طلبة الجامعة الأردنية المتوقع تخرجهم في الأردن، أما الدراسات السابقة فقد تم أجرائها على طلبة الجامعات خارج الأردن، مثل: دراسة هدروس (2017) التي أجريت على طالبات كلية التربية في جامعة الأقصى في فلسطين، ودراسة اشتية وشاهين (2015) التي أجريت على طلبة جامعة القدس في فلسطين، ودراسة الجمال وبخيت (2008) التي أجريت على طلبة جامعة المنوفية في مصر، ودراسة ارسوي و إردوست (Ersoy & Erodst, 2008) التي أجريت على طلبة جامعة أنقرة في تركيا.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها الدراسة الوحيدة التي جمعت بين متغيرين هما: إدارة الذَّات وقلق البطالة على حد علم الباحث داخل الأردن.

الطريقة والاجراءات:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ألارتباطي، نظراً لملاءمته لموضوع الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة في الكليات الإنسانية والعلمية والصحية المتوقع تخرجهم من مرحلة البكالوريوس في الجامعة الأردنية للفصل الدراسي الثاني والصيفي للعام الدراسي 2018/ 2019م، والبالغ عددهم 5365)) طالًبا وطالبة، والجدول (1) يوضح مجتمع الدراسة.

الجدول (01) :

توزيع أفراد مجتمع الدراسة

الكلية	عدد الطلبة		المجموع
	إناث	ذكور	
الكليات الإنسانية	2031	666	2697

الكلية	عدد الطلبة		المجموع
	إناث	ذكور	
الكليات العلمية	1006	514	1520
الكليات الصحية	862	286	1148
المجموع	3899	1466	5365

العينة الاستطلاعية: طبقت أدوات الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالبًا وطالبة، من طلبة الجامعة الأردنية، الذين اختيروا بالطريقة العشوائية من خارج عينة الدراسة النهائية. أما العينة الفعلية: فقد اختيرت بالطريقة العشوائية العنقودية، تبعا للمتغيرات الآتية: الجنس، الكلية، المعدل التراكمي، مستوى دخل الأسرة وقد اختيرت عينة مكونة من (550) طالباً وطالبة من الطلبة المتوقع تخرجهم على الفصل الدراسي الثاني والصيفي للعام الدراسي 2018/ 2019.

الجدول (02) :

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيرات الجنس، الكلية، المعدل التراكمي، مستوى دخل الأسرة

المتغير	فئة المتغير	العدد
الجنس	ذكور	145
	إناث	405
الكلية	إنسانية	261
	علمية	142
التقدير	صحية	147
	ممتاز	57
	جيد جداً	192
	جيد	219
	مقبول	82
الدخل	اقل من1000دينار	377
	1000 دينار فأكثر	173
المجموع		550

أداتا الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الأداتان الأتيتان:

♦ **أولاً: مقياس إدارة الذَّات:**

طوّر مقياس إدارة الذَّات من خلال الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بإدارة الذَّات مثل دراسة: (أبو هدروس، 2017، السيد وآخرون، 2017، الرشيد، 2015، محمود، 2012 Hood, 2009; Wilson, 2007،) . ومن ثم تحديد أبعاد المقياس وصياغة فقرات كل بعد، وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (35) فقرة موزعة على خمسة أبعاد، هي: (إدارة الوقت، إدارة العلاقات الانفعالات، إدارة العلاقات الاجتماعية، الثقة بالنفس، الدافعية الذَّاتية) .

صدق المقياس: تم التأكد من مؤشرات الصدق لهذا المقياس من خلال:

1. **صدق المحتوى:** تم التأكد من صدق المحتوى للمقياس بعرضه على (10) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في الإرشاد النفسي والتربوي، وعلم النفس في الجامعات الأردنية والفلسطينية؛ لإبداء آرائهم حول سلامة الصياغة اللغوية، ومدى وضوح كل فقرة من فقرات المقياس، وانتماء الفقرة للبعد الذي تندرج تحته، ومدى مناسبة الفقرة للبيئة الأردنية، وأية ملاحظات أخرى تتعلق بالحذف أو التعديل أو الإضافة لمقياس إدارة الذَّات ومن ثم تم الأخذ بنسبة اتفاق لا تقل عن (80%) من آراء المحكمين، وبناءً على آراء المحكمين عدّلت صياغة (10) فقرات، وبذلك تكون المقياس بصورته النهائية من (35) فقرة.

2. **صدق البناء الداخلي لمقياس إدارة الذَّات:** للتحقق من دلالات صدق البناء لمقياس إدارة الذَّات، فقد طبق على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بواقع (50) طالباً وطالبة، يمثلون الكليات العلمية، والكليات الإنسانية، والكليات الصحية، من الطلبة المتوقع تخرجهم من الجامعة على الفصل الدراسي الثاني والصيفي، وقد حسبت معاملات ارتباط الفقرات مع البعد الذي تنتمي إليه، والجدول (3) يبين نتائج ذلك.

الجدول (03) :

معاملات ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له لمقياس إدارة الذَّات

الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية لبعد إدارة الوقت	الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية لبعد إدارة الانفعالات	الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية لبعد إدارة العلاقات الاجتماعية	الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية لبعد الثقة بالنفس	الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية لبعد الدافعية الذاتية
1	.764**	8	.873**	15	.763**	22	.717**	29	.730**
2	.841**	9	.855**	16	.881**	23	.832**	30	.876**
3	.783**	10	.848**	17	.875**	24	.768**	31	.831**

الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية لبعد إدارة الوقت	الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية لبعد إدارة الانفعالات	الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية لبعد إدارة العلاقات الاجتماعية	الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية لبعد الثقة بالنفس	الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية لبعد الدافعية الذاتية
4	.833**	11	.887**	18	.805**	25	.849**	32	.816**
5	.851**	12	.846**	19	.915**	26	.797**	33	.789**
6	.761**	13	.825**	20	.862**	27	.838**	34	.890**
7	.808**	14	.873**	21	.797**	28	.798**	35	.824**

** دالة عند مستوى 0.01

ويتضح من الجدول (3) أن هناك ارتباطًا بين درجة الفقرة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، إذ تراوحت معاملات درجة الفقرة ودرجة بعد إدارة الوقت ما بين (0.761 – 0.851) ، وبين درجة الفقرة ودرجة بعد إدارة الانفعالات مابين (0.887 – 0.825) وبين درجة الفقرة ودرجة بعد إدارة العلاقات الاجتماعية ما بين (0.915 – 0.763) ، وبين درجة الفقرة ودرجة بعد الثقة بالنفس ما بين (0.717 – 0.849) وبين درجة الفقرة ودرجة بعد الدافعية الذاتية ما بين (0.730 – 0.890) ، كما حسبت معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس إدارة الذات والجدول (4) يبين نتائج ذلك.

الجدول (04) :

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس إدارة الذات

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	.727**	10	.673**	19	.763**	28	.516**
2	.718**	11	.763**	20	.783**	29	.453**
3	.596**	12	.659**	21	.472**	30	.747**
4	.736**	13	.720**	22	.724**	31	.519**
5	.785**	14	.820**	23	.811**	32	.432**
6	.689**	15	.596**	24	.571**	33	.656**
7	.751**	16	.794**	25	.624**	34	.627**
8	.820**	17	.652**	26	.599**	35	.571**
9	.769**	18	.594**	27	.493**		

**: دالة إحصائياً عند مستوى (α≤0.01)

يتبين من الجدول (3) أن معاملات الارتباط الدالة إحصائياً بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (0.820 – 0.432) ، أي أن هنالك ارتباطاً بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس.

3. **ثبات الأداء لمقياس إدارة الذات**: تم التحقق من ثبات المقياس من خلال: الثبات بطريقة الإعادة (Test - Retest) ، وطريقة كرونباخ ألفا (Gronbach Alpha) ، حيث تم تطبيق المقياس على عينة من الطلبة، ضمت (50) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، ومن مجتمعها وأعيد تطبيق المقياس بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وحسبت معاملات الارتباط بين الدرجات على التطبيقين، كما حسب معامل الثبات باستخدام كرونباخ ألفا وطريقة إعادة الاختبار والجدول (5) يبين نتائج ذلك.

الجدول (05)

قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة الإعادة، و كرونباخ ألفا، لمقياس إدارة الذات

البعد	معامل الثبات بطريقة الإعادة	معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا
إدارة الوقت	.883**	.898
إدارة الانفعالات	.891**	.934
إدارة العلاقات الاجتماعية	.899**	.929
الثقة بالنفس	.808**	.900
الدافعية الذاتية	.900**	.912
الكلي	.950**	.961

*: دالة إحصائياً عند مستوى (α≤0.01)

ويتضح من الجدول (5) أن معاملات الثبات مقبولة لمثل هذا النوع من الدراسات، إذ تراوحت الدرجات على طريقة الإعادة لأبعاد المقياس ما بين (0.808 – 0.900) ، والدرجة الكلية للمقياس (0.950) وتراوحت الدرجات على طريقة كرونباخ ألفا على إبعاد المقياس ما بين (0.898 – 0.934) ، وللمقياس ككل (0.961) .

تطبيق مقياس إدارة الذات: طبق المقياس بالطلب من الطلبة الإجابة على فقرات المقياس بوضع إشارة (×) على أحد الخيارات الخمسة (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) .

طريقة تصحيح مقياس إدارة الذات: يتكون المقياس بصورته النهائية من (35) فقرة، تكون الإجابة عن المقياس وفق التدرج الخماسي، حسب نموذج ليكرت الخماسي: دائما (5) ، غالباً (4) ، أحيانا (3) نادراً (2) ، أبداً (1) ، وتتراوح الدرجات الكلية للمقياس ما بين (35 – 175) .

طريقة تصحيح مقياس إدارة الذات: فسرت الدرجات حسب المعادلة الآتية: –

المدى= الحد الأعلى – الحد الأدنى/ عدد الفئات

المدى = 5–1/3

المدى = 1.33

ويمكن تفسير الدرجات التي يحصل عليها الطالب على النحو الآتي:

- (1 – 2.33) تشير إلى مستوى منخفض من إدارة الذَّات.
- (2.34 – 3.67) تشير إلى مستوى متوسط من إدارة الذَّات.
- (3.68 – 5) تشير إلى مستوى مرتفع من إدارة الذَّات.

♦ **ثانيا: مقياس قلق البطالة:**

طوّر مقياس قلق البطالة من خلال الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بقلق البطالة، مثل دراسة: (المحتسب و العبادلة والعكر 2017، اشتية وشاهين، 2015، الجمال وبخيت 2008، Ersoy and Erodst , 2008) ومن ثم تحديد أبعاد المقياس وصياغة فقرات كل بعد، وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (32) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، هي: (قلق البطالة المهني، قلق البطالة الاقتصادي، قلق البطالة الاجتماعي، قلق البطالة النفسي) .

صدق المقياس: تم التأكد من مؤشرات الصدق لهذا المقياس من خلال:

1. **صدق المحتوى**: جرى التأكد من صدق المحتوى للمقياس بعرضه على (10) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في الإرشاد النفسي والتربوي وعلم النفس في الجامعات الأردنية والفلسطينية؛ لإبداء آرائهم حول سلامة الصياغة اللغوية، ومدى وضوح كل فقرة من فقرات المقياس، وانتماء الفقرة للبعد الذي تندرج تحته، ومدى مناسبة الفقرة للبيئة الأردنية، وأية ملاحظات أخرى تتعلق بالحذف أو التعديل أو الإضافة لمقياس قلق البطالة، وتم الأخذ بنسبة اتفاق لا تقل عن (80%) من آراء المحكمين، وبناءً على آراء المحكمين عدّلت صياغة (11) فقرة، وحذف فقرتين، وبذلك تكون المقياس بصورته النهائية من (30) فقرة.

2. **صدق البناء الداخلي لمقياس قلق البطالة**: للتحقق من دلالات صدق البناء لمقياس قلق البطالة طبق على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بواقع (50) طالباً وطالبة، يمثلون الكليات العلمية، والكليات الإنسانية، والكليات الصحية، من الطلبة المتوقع تخرجهم من الجامعة على الفصل الدراسي الثاني والصيفي. وقد حسبت معاملات ارتباط الفقرات مع البعد الذي تنتمي إليه، والجدول (6) يبين نتائج ذلك.

الجدول (06) :

معاملات ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له لمقياس قلق البطالة

الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية لبعد قلق البطالة المهني	الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية لبعد قلق البطالة الاقتصادي	الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية لبعد قلق البطالة الاجتماعي	الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية لبعد قلق البطالة النفسي
1	.878**	9	.796**	17	.812**	24	.800**
2	.787**	10	.876**	18	.752**	25	.871**
3	.913**	11	.802**	19	.937**	26	.734**
4	.943**	12	.686**	20	.899**	27	.680**
5	.843**	13	.897**	21	.853**	28	.904**
6	.831**	14	.867**	22	.883**	29	.853**
7	.912**	15	.769**	23	.763**	30	.761**
8	.932**	16	.879**				

دالة عند مستوى 0.01

ويتضح من الجدول (6) أن هناك ارتباطاً بين درجة الفقرة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، إذ تراوحت معاملات درجة الفقرة ودرجة بعد قلق البطالة المهني ما بين (0.943–0.787) وبين درجة الفقرة ودرجة بعد قلق البطالة الاقتصادي ما بين (0.897 – 0.686) ، وبين درجة الفقرة ودرجة بعد قلق البطالة الاجتماعي ما بين (0.937 – 0.752) ، وبين درجة الفقرة ودرجة بعد قلق البطالة النفسي ما بين (0.904 – 0.680) كما تم إيجاد معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس قلق البطالة والجدول (7) يبين نتائج ذلك.

الجدول (07) :

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس قلق البطالة

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	.815**	11	.780**	21	.796**
2	.699**	12	.675**	22	.827**
3	.932**	13	.922**	23	.625**
4	.915**	14	.846**	24	.746**
5	.821**	15	.751**	25	.842**
6	.735**	16	.840**	26	.729**
7	.880**	17	.655**	27	.607**
8	.962**	18	.646**	28	.922**
9	.754**	19	.883**	39	.846**
10	.874**	20	.950**	30	.751**

**: دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)

يتبين من الجدول (7) أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس وتراوحت ما بين (.6250 – .9620) ، أي أن هنالك ارتباطاً بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس.

3. **ثبات الأداء لمقياس قلق البطالة**: جرى التحقق من ثبات المقياس من خلال: الثبات بطريقة الإعادة (Test - Retest) ، وطريقة كرونباخ ألفا (Gronbach Alpha) ، حيث طبق المقياس على عينة من الطلبة عددها (50) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة ومن مجتمعها، وأعيد تطبيق المقياس بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وحسبت معاملات الارتباط بين الدرجات على التطبيقين، كما تم حساب معامل الثبات باستخدام كرونباخ ألفا وطريقة إعادة الاختبار والجدول (8) يبين ذلك.

الجدول (08) :

قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة الإعادة، و كرونباخ ألفا، لمقياس قلق البطالة

البعد	معامل الثبات بطريقة الإعادة	معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا
قلق البطالة المهني	.797**	.941
قلق البطالة الاقتصادي	.822**	.904
قلق البطالة الاجتماعي	.880**	.920
قلق البطالة النفسي	.808**	.870
الكلي	.899**	.974

*: دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)

ويتضح من الجدول (8) أن معاملات الثبات مقبولة لمثل هذا النوع من الدراسات، إذ تراوحت الدرجات على طريقة الإعادة لأبعاد المقياس ما بين (0.880 – 0.797) ، والدرجة الكلية للمقياس (0.899) ، وتراوحت الدرجات على طريقة كرونباخ ألفا على أبعاد المقياس ما بين (0.870 – 941.0) ، وللمقياس ككل (0.974) .

تطبيق مقياس إدارة قلق البطالة: طبق المقياس بالطلب من الطلبة الإجابة عن فقرات المقياس بوضع إشارة (×) على أحد الخيارات الخمسة (دائماً، غالباً، أحياناً، نادرا، أبدا) .

طريقة تصحيح مقياس قلق البطالة: يتكون المقياس بصورته النهائية من (30) فقرة، تكون الإجابة عن المقياس وفق التدرج الخماسي حسب نموذج ليكرت الخماسي: موافق بشدة (5) ، موافق (4) ، غير متأكد (3)، غير موافق (2)، غير موافق بشدة (1) ، وتتراوح الدرجات الكلية لمقياس إدارة الذات ما بين (30 – 150) .

طريقة تصحيح مقياس قلق البطالة: فسرت الدرجات حسب المعادلة الآتية:

المدى= الحد الأعلى – الحد الأدنى/ عدد الفئات.

المدى = 5 – 1/ 3

المدى = 1.33

ويمكن تفسير الدرجات التي يحصل عليها الطالب على النحو الآتي:

- (1 – 2.33) تشير إلى مستوى منخفض من قلق البطالة.
- (2.34 – 3.67) تشير إلى مستوى متوسط من قلق البطالة.
- (3.68 – 5) تشير إلى مستوى مرتفع من قلق البطالة.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: (إدارة الذَّات) ، المتغير التابع: (قلق البطالة) .

المعالجات الإحصائية:

استخدام ارتباط بيرسون للسؤال الأول، وتحليل التباين للسؤال الثاني.

إجراءات الدراسة:

سارت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- حصر مجتمع الدراسة من خلال مراجعة مركز الحاسوب في الجامعة الأردنية، إذ بلغ عدد الطلبة في مرحلة البكالوريوس، المتوقع تخرجهم خلال الفصل الدراسي الثاني والصيفي للعام الدراسي 2018/ 2019م (5365) طالباً وطالبة.
- تطبيق أدوات الدراسة على العينة العشوائية العنقودية التي تم اختيارها من الطلبة المتوقع تخرجهم من جميع الكليات العلمية والإنسانية والصحية في الجامعة الأردنية، إذ بلغت (550) طالباً وطالبة.
- جمع وتفريغ الاستبانات وإدخالها على منظومة (SPSS) ، وتحليلها واستخراج النتائج ومناقشتها، وكتابة التوصيات اللازمة في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

نتائج الدراسة:

◄ النتائج التي تتعلق بالسؤال الأول الذي ينص على:

هل توجد علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين أساليب إدارة الذَّات وقلق البطالة لدى طلبة الجامعة الأردنية المتوقع تخرجهم؟

للإجابة عن السؤال الأول حسب معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس إدارة الذات، وأبعاد مقياس قلق البطالة والجدول (9) .

الجدول (09) :

معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس إدارة الذات وأبعاد مقياس قلق البطالة

أبعاد قلق البطالة/ أبعاد أدارة الذات	قلق البطالة المهني	قلق البطالة الاقتصادي	قلق البطالة الاجتماعي	قلق البطالة النفسي	مقياس قلق البطالة ككل
إدارة الوقت	.258** -	.289** -	.282** -	.311** -	
إدارة الانفعالات	.399** -	.375** -	.410** -	.409** -	
إدارة العلاقات الاجتماعية	.110** -	.206** -	.040 -	.074 -	
الثقة بالنفس	.374** -	.382** -	.375** -	.343** -	
الدافعية الذاتية	.348** -	.322** -	.348** -	.341** -	
مقياس إدارة الذات ككل					.466** -

** دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)

يلاحظ من الجدول (9) وجود علاقة ارتباط سلبية دالة

إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين أبعاد مقياس إدارة الذَّات وأبعاد مقياس قلق البطالة، إذ بلغ معامل الارتباط بين المقياسين ككل (– 660.4) ، وبلغ أكبر معامل ارتباط بين بعد إدارة الانفعالات وبعد قلق البطالة النفسي، إذ بلغ (– 0.409) ، وأقل معامل ارتباط بين بعد إدارة العلاقات الاجتماعية وبعد قلق البطالة الاجتماعي، إذ بلغ (– 0.40) .

◄ النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أساليب إدارة الذَّات وقلق البطالة لدى طلبة الجامعة الأردنية المتوقع تخرجهم تعزى لمتغير (الجنس، الكلية، المعدل التراكمي، دخل الأسرة)** ؟ وللإجابة عن السؤال الثاني حسب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأساليب إدارة الذَّات وقلق البطالة تبعاً لمتغيرات الجنس والكلية والمعدل والدخل، والجدول (10) يبين ذلك.

الجدول (10) :

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب إدارة الذَّات، وقلق البطالة تبعاً لمتغيرات الجنس والكلية والمعدل والدخل

المتغير			أساليب إدارة الذَّات	قلق البطالة
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	3.5297	3.2561
		العدد	145	145
		الانحراف المعياري	.54866	.70705
	أنثى	المتوسط الحسابي	3.7252	3.3646
		العدد	405	405
		الانحراف المعياري	.42827	.85034
الكلية	إنسانية	المتوسط الحسابي	3.5810	3.5999
		العدد	261	261
		الانحراف المعياري	.53383	.57523
	علمية	المتوسط الحسابي	3.5640	3.8638
		العدد	142	142
		الانحراف المعياري	.40683	.42712
	صحية	المتوسط الحسابي	3.9442	2.3576
		العدد	147	147
		الانحراف المعياري	.25358	.61464
المعدل	ممتاز	المتوسط الحسابي	3.8987	3.1573
		العدد	57	57
		الانحراف المعياري	.30980	.72207
	جيد جدا	المتوسط الحسابي	3.8251	3.2606
		العدد	192	192
		الانحراف المعياري	.32825	.79876
المعدل	جيد	المتوسط الحسابي	3.6951	3.2878
		العدد	219	219
		الانحراف المعياري	.38461	.86966
	مقبول	المتوسط الحسابي	3.1052	3.7654
		العدد	82	82
		الانحراف المعياري	.60286	.61756
الدخل	اقل من1000	المتوسط الحسابي	3.6631	3.3048
		العدد	377	377
		الانحراف المعياري	.50753	.88965
	أكثر من 1000	المتوسط الحسابي	3.6966	3.4040
		العدد	173	173
		الانحراف المعياري	.37776	.62227

يتبين من الجدول (10) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لاستجابات المفحوصين على كل مقياس من مقياسي أساليب إدارة الذَّات وقلق البطالة تبعاً لمتغيرات الجنس، والكلية، والمعدل، والدخل، ولمعرفة دلالة تلك الفروق استخدم تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA)، والجدول (11) يبين نتائج التحليل:

الجدول (11) :

نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) لمعرفة دلالة الفروق في كل من أساليب إدارة الذَّات، وقلق البطالة تبعاً لمتغيرات الجنس والكلية والمعدل والدخل

الأثر	القيمة	قيمة (ف) المناظرة	مستوى الدلالة
الجنس Hotelling'sTrace	.028	7.009	.001
الكلية Wilks' Lambda	.706	48.066	.000
المعدل Wilks' Lambda	.835	15.927	.000
الدخل Hotelling's Trace	.015	1.876	.112

يتضح من الجدول (11) عدم وجود فروق في كل من أساليب إدارة الذَّات وقلق البطالة تعزى لمتغير الدخل، حيث كانت قيمة هوتلنج (0150.) = (Hotelling'sTrace) ، وقيمة (ف) المناظرة= (1.876) ومستوى دلالتها= (0.1120) ، بينما تبين وجود فروق تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة هوتلنج ((Hotelling's Trace 0.028) =) ، وقيمة (ف) المناظرة = (7.009) ومستوى دلالتها= (0.0010) ، كما تبين وجود فروق تعزى للكلية، حيث كانت قيمة ويلكس (7060.) = (Wilks Lambda) ، وقيمة (ف) المناظرة= (48.066) ، ومستوى دلالتها= (0.000)، وتبين كذلك وجود فروق تعزى للمعدل، حيث كانت قيمة ويلكس ((Wilks' Lambda 15.927) =)، وقيمة (ف) المناظرة= (15.927)، ومستوى دلالتها= (0.000)، ولمعرفة في أي من المتغيرات الثلاث تعود تلك الفروق، استخدم تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) عديم التفاعل، والجدول (12) يبين ذلك.

الجدول (12) :

تحليل التباين الثنائي (Three Way ANOVA) لدلالة الفروق في كل أساليب إدارة الذَّات وقلق البطالة تبعاً لمتغيرات الجنس والكلية والمعدل

مصدر التباين	المتغير	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	إدارة الذَّات	190.615	1	190.615	1.559	.212
	قلق البطالة	2153.516	1	2153.516	10.284	.001
الكلية	إدارة الذَّات	5939.461	2	2969.731	24.282	.000
	قلق البطالة	39527.806	2	19763.903	94.377	.000
المعدل	إدارة الذَّات	11447.218	3	3815.739	31.199	.000
	قلق البطالة	4092.755	3	1364.252	6.515	.000
الخطأ	إدارة الذَّات	62007.709	507	122.303		
	قلق البطالة	106172.912	507	209.414		
الكلي المصحح	إدارة الذَّات	148770.771	549			
	قلق البطالة	305428.438	549			

يتبين من الجدول (12) عدم وجود فروق في إدارة الذَّات تعزى للجنس حيث بلغت قيمة (ف) = (1.559) ، ووجود فروق في قلق البطالة تعزى لمتغير الجنس، إذ بلغت قيمة (ف) = (10.284) ، ومن خلال المتوسطات الحسابية في الجدول (10) يلاحظ أن الفروق تعود لصالح الإناث، ويلاحظ وجود فروق في كل من أساليب إدارة الذات وقلق البطالة تعزى لمتغير الكلية حيث كانت قيم (ف) = (24.282، 94.377) على التوالي، وكذلك يلاحظ وجود فروق في كل من أساليب إدارة الذَّات وقلق البطالة تعزى لمتغير المعدل التراكمي، إذ كانت قيم (ف) = (31.199، 6.515) على التوالي، ولمعرفة اتجاه الفروق استخدم اختبار (شافيه) للمقارنات البعدية، والجدول (13) يبين نلك.

الجدول (13) :

نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية لاتجاه الفروق في كل من أساليب إدارة الذَّات وقلق البطالة تبعاً لمتغيري الكلية والمعدل التراكمي

المتغير	الكلية (س)	الكلية (ص)	متوسط الفرق	الخطأ المعياري	الدلالة
إدارة الذَّات	إنسانية	علمية	.0170	.03911	.910
		صحية	*.3633-	.03868	.000
	علمية	صحية	*.3802-	.04414	.000
قلق البطالة	إنسانية	علمية	*.2640-	.05652	.000
		صحية	*1.2423	.05589	.000
	علمية	صحية	*1.5063	.06377	.000
	المعدل (س)	المعدل (ص)	متوسط الفرق	الخطأ المعياري	الدلالة
إدارة الذَّات	ممتاز	جيد جداً	.0736	.05658	.639
		جيد	*.2036	.05577	.004
		مقبول	*.7935	.06468	.000
	جيد جداً	جيد	*.1300	.03708	.007
		مقبول	*.7199	.04948	.000
	جيد	مقبول	*.5899	.04856	.000
قلق البطالة	ممتاز	جيد جداً	.1033-	.08175	.660
		جيد	.1305-	.08059	.454
		مقبول	*.6081-	.09347	.000
	جيد جداً	جيد	.0272-	.05358	.968
		مقبول	*.5049-	.07150	.000
	جيد	مقبول	.0272	.05358	.968

يتضح من الجدول (13) ما يلي: –

– أن الفروق في إدارة الذَّات بين طلبة الكليات الإنسانية والعلمية من جهة وطلبة الكليات الصحية من جهة أخرى لصالح طلبة الكليات الصحية، أي أن طلبة الكليات الصحية أكثر إدارة لذاتهم مقارنة بطلبة الكليات العلمية والإنسانية.

– أن الفروق في قلق البطالة كانت بين طلبة الكليات العلمية والصحية من جهة وطلبة الكليات الإنسانية من جهة أخرى لصالح طلبة الكليات الإنسانية، أي أن طلبة الكليات الإنسانية أكثر قلقاً من طلبة الكليات الصحية والعلمية، وكانت الفروق في قلق البطالة بين طلبة الكليات العلمية وطلبة الكليات الصحية لصالح طلبة الكليات العلمية، أي أن طلبة العلمية أكثر قلقاً من طلبة الكليات الصحية.

– أن الفروق في إدارة الذَّات بين ذوي التقدير (ممتاز) من جهة وذوي التقديرات (جيد جداً، جيد، مقبول) من جهة أخرى لصالح ذوي التقدير (ممتاز) ، أي أن الطلبة ذوي التقدير (ممتاز) أكثر إدارة لذاتهم مقارنة بطلبة ذوي التقدير (جيد جداً، جيد، مقبول) وكذلك الفروق في إدارة الذات بين ذوي التقدير (جيد جدا) من جهة وذوي التقدير (جيد، ومقبول) من جهة أخرى لصالح ذوي التقدير (جيد جدا)ً، أي أن الطلبة ذوي التقدير (جيد جدا) أكثر إدارة لذاتهم من الطلبة ذوي التقدير (جيد، ومقبول) ، وأيضاً بين ذوي التقدير (جيد) وذوي التقدير (مقبول) لصالح ذوي التقدير (جيد) ، أي أن الطلبة ذوي تقدير (جيد) أكثر إدارة لذاتهم من الطلبة ذوي التقدير (مقبول) .

– أن الفروق في قلق البطالة بين ذوي التقدير (مقبول) من جهة وبين بقية التقديرات الأخرى (ممتاز، جيد جدا، جيد) كانت لصالح ذوي التقدير (مقبول) أي أن الطلبة ذوي التقدير (مقبول) هم أكثر قلقاً من بقية الطلبة ذوي التقديرات (ممتاز، جيد جدا، جيد) .

الجدول (14) :

نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) لمعرفة دلالة الفروق في أبعاد أساليب إدارة الذَّات، وأبعاد قلق البطالة، تبعاً لمتغيرات الجنس والكلية والمعدل والدخل

المتغير	البعد	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	إدارة الوقت	13.127	1	13.127	1.239	.266
	إدارة الانفعالات	21.187	1	21.187	1.114	.292
	إدارة العلاقات الاجتماعية	2.994	1	2.994	.280	.597
	الثقة بالنفس	15.706	1	15.706	1.738	.188
الجنس	الدافعية الذاتية	11.091	1	11.091	.993	.320
	قلق البطالة المهني	577.234	1	577.234	26.194	.000
	قلق البطالة الاقتصادي	17.731	1	17.731	.755	.385
	قلق البطالة الاجتماعي	160.891	1	160.891	9.073	.003
	قلق البطالة النفسي	323.311	1	323.311	20.817	.000
	إدارة الوقت	1515.686	3	505.229	47.680	.000
	إدارة الانفعالات	493.381	3	164.460	8.646	.000
	إدارة العلاقات الاجتماعية	95.233	3	31.744	2.968	.032
	الثقة بالنفس	450.309	3	150.103	16.607	.000
المعدل	الدافعية الذاتية	577.781	3	192.594	17.242	.000
	قلق البطالة المهني	162.437	3	54.146	2.457	.062
	قلق البطالة الاقتصادي	598.765	3	199.588	8.495	.000
	قلق البطالة الاجتماعي	209.718	3	69.906	3.942	.008
	قلق البطالة النفسي	286.003	3	95.334	6.138	.000

المتغير	البعد	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	إدارة الوقت	243.077	2	121.538	11.470	.000
	إدارة الانفعالات	515.362	2	257.681	13.547	.000
	إدارة العلاقات الاجتماعية	26.259	2	13.129	1.228	.294
	الثقة بالنفس	555.709	2	277.855	30.742	.000
الكلية	الدافعية الذاتية	238.777	2	119.388	10.688	.000
	قلق البطالة المهني	5860.905	2	2930.453	132.980	.000
	قلق البطالة الاقتصادي	2695.013	2	1347.507	57.355	.000
	قلق البطالة الاجتماعي	2276.176	2	1138.088	64.178	.000
	قلق البطالة النفسي	1006.213	2	503.106	32.394	.000
	إدارة الوقت	52.620	2	26.310	2.483	.085
	إدارة الانفعالات	42.960	2	21.480	1.129	.324
	إدارة العلاقات الاجتماعية	6.053	2	3.027	.283	.754
	الثقة بالنفس	26.395	2	13.198	1.460	.233
الدخل	الدافعية الذاتية	54.355	2	27.177	2.433	.089
	قلق البطالة المهني	97.478	2	48.739	2.212	.111
	قلق البطالة الاقتصادي	56.825	2	28.412	1.209	.299
	قلق البطالة الاجتماعي	179.203	2	89.602	5.053	.007
	قلق البطالة النفسي	48.567	2	24.284	1.564	.210

يتضح من الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد أساليب إدارة الذات تعزى للجنس، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد أساليب إدارة الذات تعزى للمعدل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد أساليب إدارة الذات تعزى للكلية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد أساليب إدارة الذات تعزى للدخل.

وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد قلق البطالة تعزى لمتغير الدخل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد قلق البطالة المهني وبُعد قلق البطالة الاجتماعي وبُعد قلق البطالة النفسي تعزى للجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد قلق البطالة الاقتصادي وبُعد قلق البطالة النفسي تعزى للمعدل، ولمعرفة اتجاه الفروق استخدم اختبار (شافيه) للمقارنات البعدية، والجدول (15) يبين ذلك.

الجدول (15)

نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية لاتجاه الفروق في أبعاد كل من أساليب إدارة الذات وقلق البطالة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي والكلية

البعد	المعدل/ (س)	المعدل/ (ص)	متوسط الفرق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
إدارة الوقت	ممتاز	جيد جدا	.5036	.49101	.789
		جيد	2.1709*	.48403	.000
		مقبول	8.4803*	.56136	.000
البعد	المعدل/ (س)	المعدل/ (ص)	متوسط الفرق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
	جيد جدا	جيد	1.6673*	.32183	.000
		مقبول	7.9768*	.42943	.000
	جيد	مقبول	6.3094*	.42143	.000

البعد	المعدل/ (س)	المعدل/ (ص)	متوسط الفرق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
إدارة الانفعالات	ممتاز	جيد جدا	- .4734 -	.65785	.915
		جيد	.8015	.64850	.676
		مقبول	4.7356*	.75210	.000
	جيد جدا	جيد	1.2749*	.43118	.034
		مقبول	5.2090*	.57535	.000
	جيد	مقبول	3.9341	.56464	.000
إدارة العلاقات الاجتماعية	ممتاز	جيد جدا	- .8306 -	.49328	.419
		جيد	- .8784 -	.48627	.354
		مقبول	1.1819	.56395	.224
	جيد جدا	جيد	- .0478 -	.32332	.999
		مقبول	2.0124*	.43142	.000
	جيد	مقبول	2.0603*	.42338	.000
الثقة بالنفس	ممتاز	جيد جدا	.9260	.45348	.245
		جيد	1.6801*	.44703	.003
		مقبول	6.0533*	.51845	.000
	جيد جدا	جيد	.7541	.29723	.094
		مقبول	5.1273*	.39661	.000
	جيد	مقبول	4.3731*	.38922	.000
الدافعية الذاتية	ممتاز	جيد جدا	2.4504*	.50413	.000
		جيد	3.3533*	.49697	.000
		مقبول	7.3222*	.57636	.000
	جيد جدا	جيد	.9029	.33043	.060
		مقبول	4.8718*	.44091	.000
	جيد	مقبول	3.9689*	.43270	.000
قلق البطالة المهني	ممتاز	جيد جدا	- 3.0033*	.70809	.001
		جيد	- 1.9733*	.69802	.047
		مقبول	- 6.0028*	.80954	.000
	جيد جدا	جيد	1.0300	.46411	.179
		مقبول	- 2.9995*	.61929	.000
	جيد	مقبول	- 4.0295*	.60775	.000
قلق البطالة الاقتصادي	ممتاز	جيد جدا	- 1.3136 -	.73112	.359
		جيد	- 2.5299*	.72073	.007
		مقبول	- 7.1866*	.83588	.000
	جيد جدا	جيد	- 1.2163 -	.47921	.093
		مقبول	- 5.8730*	.63944	.000

البعد	المعدل/ (س)	المعدل/ (ص)	متوسط الفرق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
	جيد	مقبول	- 4.6566*	.62753	.000
قلق البطالة الاجتماعي	ممتاز	جيد جدا	- .6280 -	.63520	.807
		جيد	- .4881 -	.62617	.895
		مقبول	- 3.4561*	.72621	.000
	جيد جدا	جيد	.1399	.41634	.990
		مقبول	- 2.8281*	.55554	.000
	جيد	مقبول	- 2.9680*	.54519	.000
قلق البطالة النفسي	ممتاز	جيد جدا	1.8465*	.59445	.023
		جيد	1.0759	.58600	.339
		مقبول	- 1.5986 -	.67962	.138
	جيد جدا	جيد	- .7705 -	.38963	.272
		مقبول	- 3.4451*	.51990	.000
	جيد	مقبول	- 2.6746*	.51022	.000
البعد	الكلية (س)	الكلية (ص)	متوسط الفرق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
إدارة الوقت	إنسانية	علميه	.0876	.33944	.967
		صحية	- 3.1998*	.33568	.000
	علميه	صحية	- 3.2874*	.38302	.000
إدارة الانفعالات	إنسانية	علميه	1.4344*	.45478	.007
		صحية	- 3.5115*	.44974	.000
	علميه	صحية	- 4.9459*	.51317	.000
إدارة العلاقات الاجتماعية	إنسانية	علميه	- 2.1520*	.34101	.000
		صحية	- 1.4284*	.33723	.000
	علميه	صحية	.7236	.38479	.172
الثقة بالنفس	إنسانية	علميه	- .1489 -	.31350	.893
		صحية	- 2.9955*	.31003	.000
	علميه	صحية	- 2.8466*	.35375	.000
الدافعية الذاتية	إنسانية	علميه	1.3729*	.34851	.000
		صحية	- 1.5790*	.34465	.000
	علميه	صحية	- 2.9519*	.39326	.000
قلق البطالة المهني	إنسانية	علميه	- 2.7284*	.48951	.000
		صحية	12.4426*	.48409	.000
	علميه	صحية	15.1711*	.55236	.000
	إنسانية	علميه	.2862	.50544	.852
قلق البطالة الاقتصادي		صحية	9.9190*	.49984	.000
	علميه	صحية	9.6328*	.57033	.000

البعد	المعدل/ (س)	المعدل/ (ص)	متوسط الفرق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
قلق البطالة الاجتماعي	إنسانية	علميه	- 3.4453*	.43912	.000
		صحية	8.6410*	.43426	.000
	علميه	صحية	12.0863*	.49550	.000
قلق البطالة النفسي	إنسانية	علميه	- 2.0318*	.41095	.000
		صحية	6.2656*	.40640	.000
	علميه	صحية	8.2974*	.46371	.000

يتضح من الجدول (15) أن الفروق في بعد إدارة الوقت وبعد الثقة بالنفس وبعد الدافعية الذاتية تبعا لمتغير المعدل كانت لصالح ذوي التقدير (ممتاز) ، وأن الفروق في بعد إدارة الانفعالات تبعا لمتغير المعدل كانت لصالح ذوي التقدير (جيد جدا) ، وأن الفروق في بعد إدارة العلاقات الاجتماعية تبعا لمتغير المعدل كانت لصالح ذوي التقدير (جيد) ، وأن الفروق في جميع أبعاد أساليب إدارة الذات تبعا لمتغير الكلية، كانت لصالح الكليات الصحية، وأن الفروق في بُعد قلق البطالة الاقتصادي، وبعد قلق البطالة النفسي تبعا لمتغير المعدل لصالح ذوي التقدير (مقبول) ، وأن الفروق في بعد قلق البطالة المهني، وبُعد قلق البطالة الاجتماعي، وبُعد البطالة النفسي تبعا لمتغير الكلية، كانت لصالح الكليات العلمية، وأن الفروق في بُعد قلق البطالة الاقتصادي كانت لصالح الكليات الإنسانية.

يتضح من جدول (16) أن متوسط الوسط الحسابي في بُعد قلق البطالة المهني للذكور والإناث على التوالي (24.062، 26.803) ، أن متوسط الوسط الحسابي في بعد قلق البطالة الاجتماعي للذكور والإناث على التوالي (22.729، 21.7587) ، أن متوسط الوسط الحسابي في قلق البطالة النفسي للذكور والإناث على التوالي (25.054، 23.945) .

الجدول (16) :

أوساط الحسابية لأبعاد قلق البطالة تبعا لمتغير الجنس

البعد	الوسط الحسابي	
	للذكور	للإناث
قلق البطالة المهني	24.062	26.803
قلق البطالة الاجتماعي	21.7587	22.729
قلق البطالة النفسي	23.945	25.054

الجدول (17) :

نتائج تحليل التباين (MANOVA) لمعرفة دلائل الفروق في أبعاد قلق البطالة تبعا لمتغير الجنس

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
قلق البطالة المهني	بين المجموعات	801.841	1	801.841	12.786	.000
	داخل المجموعات	34366.639	548	62.713		
قلق البطالة الاجتماعي	بين المجموعات	100.416	1	100.416	2.268	.133
	داخل المجموعات	24260.675	548	44.271		
قلق البطالة النفسي	بين المجموعات	131.435	1	131.435	4.447	.035
	داخل المجموعات	16198.364	548	29.559		

يتضح من الجدول (17) وجود فروق في بُعد إدارة قلق البطالة المهني تعزى للجنس حيث بلغت قيمة (ف) = (12.786) ومن خلال البطالة النفسي تعزى للجنس حيث بلغت قيمة (ف) = (4.447) ومن خلال المتوسطات الحسابية في الجدول (16) يلاحظ أن الفروق تعود لصالح الإناث.

مناقشة النتائج:

♦ **مناقشة النتائج التي تتعلق بالسؤال الأول، الذي ينص على:** هل توجد علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين أساليب إدارة الذَّات وقلق البطالة لدى طلبة الجامعة الأردنية المتوقع تخرجهم؟

أشارت النتائج إلى أن العلاقة سلبية بين أساليب إدارة الذَّات وقلق البطالة؛ وقد يعزى ذلك إلى قدرة الفرد على توجيه مشاعره وأفكاره وإمكاناته نحو الأهداف التي يصبو إلى تحقيقها، فالذَّات تمثل ما يملكه الفرد من مشاعر وأفكار وإمكانات وقدرات، يستطيع استغلالها في تحقيق الأهداف والآمال والطموحات وتجاوز العقبات والصعوبات في الحياة اليومية والجامعية، مما يساعد على فهم الشخص لذاته، و تطوير القدرة

لديه على إدارة ذاته بشكل فاعل يعمق فهمه لها ويؤدّي إلى تحفيز الدافعية الذَّاتية، والتي تسهم في تقليل مستوى القلق لديه.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هود وفالون وكريد (Hood,

(Fallon,& Creed, 2009) ، التي كشفت عن وجود علاقة مهارات إدارة الذَّات بالتوافق المهني، ومع دراسة كل من رابي وبيهرا (Raab, Frese & Beehr , 2007) ، التي أشارت إلى تأثير إدارة الذَّات في التكيف والتطور والتخطيط المهني.

وكلما قلت قدرة الفرد على ضبط وتوجيه مشاعره وأفكاره وطاقاته وإمكاناته المتوافرة لديه، أدى ذلك إلى صعوبة في إدارة ذاته من أجل تحقيق الأهداف التي يضعها؛ مما يؤدي إلى رفع مستوى القلق لديه بسبب عجزه عن تحقيق أهدافه والتعامل مع الصعوبات والعقبات التي قد تواجهه في الحياة اليومية بحيث يؤثر في خفض التوقعات الإيجابية، وبالتالي ينتج عن ذلك اضطراب، وقلق، وخوف، وتوتر من القادم ويصبح العقل الجمعي للشخص، يسيطر عليه مفهوم الخوف والقلق وعدم القدرة على التركيز في تنظيم شؤون حياته اليومية والجامعية، حيثُ السياق الاجتماعي المحيط به وإحصائيات أعداد الخريجين العاطلين عن العمل في المجتمع، وأعداد الخريجين الذين هم على أبواب التخرج في مختلف الجامعات والمعاهد والكليات في الأردن.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ستيجروالدمان وروش وكروم (Staiger, Waldmann, Rüsch& Krumm, 2017) التي أشارت إلى أن العاطلين عن العمل يعانون من مشكلات نفسية، ولديهم إحساس عالٍ بالقلق والإحباط، وتدني مفهوم الذات، ولديهم عزلة اجتماعية، ولكنه إذا ما نظر إلى داخله وعظم جهده وقدراته وإمكاناته المتاحة والمتوافرة لديه، واقتدى بنماذج مجتمعية من الخريجين، حققت خبرات ناجحة وقصص نجاح في المجتمع، لم تستسلم لعامل البطالة، بل شقت طريقها واستثمرت ما لديها من قدرات ومواهب وإمكانات متاحة؛ من أجل تحقيق الأهداف والآمال والطموحات بخطوات مملوءة بالثقة والقدرة على إدارة الذَّات، ولم يرهن نفسه للمحيط والسياقات المجتمعية التي قد تشكل عامل إحباط، ونظر إلى الجانب المملوء من الكأس وعزز ثقته بنفسه، وبما يمتلك من قدرات وإمكانات ومهارات التواصل والإقناع والثبات والإقدام وعدم الإحجام؛ سيستطيع أن يحقق أهدافه ويمتلك مهارة في إدارة ذاته تساعده في خفض مستوى القلق لديه.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة اشتية وشاهين (2015) ، التي أظهرت وجود علاقة عكسية بين قلق البطالة وفعالية الذَّات، وتتفق أيضا مع دراسة كل من الجمال وبخيت (2008) ، التي أشارت إلى وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين قلق البطالة وفاعلية الذَّات، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة والسن (Wilson, 2007) ، التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إدارة الذَّات والتفاؤل والتوافق مع الحياة الجامعية.

وتشير النتائج إلى أن أكبر معامل ارتباط بين أبعاد المقياسين كان بين بعد إدارة الانفعالات وبعد قلق البطالة النفسي، إذ بلغ (– 0.409) ، وقد يعزى ذلك إلى قدرة الفرد على السيطرة والتحكم بمشاعره وردات فعله اتجاه المواقف الحياتية اليومية التي يواجهها وتعامل معها بحكمة وعقلانية في ضوء قدراته وإمكاناته، بشكل يساعده على تخفيف مستوى القلق النفسي من القادم، فيما يتعلق بإيجاد فرصة عمل بعد التخرج أو الانضمام إلى قافلة العاطلين عن العمل؛ لأنه يستطيع بما يمتلك من مهارات إدارة الذات، وقدرات أن يتعامل مع الواقع الجديد بعد التخرج من الجامعة، وأقل معامل ارتباط بين بعد إدارة العلاقات الاجتماعية وبعد قلق البطالة الاجتماعي، إذ بلغ (– 0.40) ، وقد يعزى ذلك إلى عدم قدرة الفرد على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين في بيئته المحيطة، فليس لديه شبكة اجتماعية تساعده وتقدم له الدعم النفسي والمعنوي؛ مما يؤدي إلى رفع مستوى القلق والتوتر لديه عند مواجهة الصعاب والعقبات، ومنها ما قد يواجهه من عدم القدرة في الحصول على فرصة عمل بعد التخرج.

♦ **مناقشة النتائج التي تتعلق بالسؤال الثاني الذي ينص على**: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بما يخص (أساليب إدارة الذَّات، وقلق البطالة) ، لدى طلبة الجامعة الأردنية المتوقع تخرجهم، تعزى لمتغير (الجنس، الكلية، المعدل التراكمي، دخل الأسرة) ؟

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في كل من أساليب إدارة الذَّات وقلق البطالة ككل وكأبعاد تعزى لمتغير الدخل، وقد يعزى ذلك إلى أن غالبية الطلبة هم من الطبقة المتوسطة في المجتمع، وغالبيتهم تدرس على حساب المنح وصندوق الطالب والمكارم المختلفة؛ مما يسهم في خفض القلق والتوتر لدى الطلبة. كما أن أساليب إدارة الذَّات هي مهارات متنوعة تتمثل في قدرة الطالب على تنظيم وقته وثقته بنفسه وتنظيم علاقاته الاجتماعية والتحفيز والدافعية الذَّاتية، وهي مهارات يمكن أن يكتسبها الطالب إذا كان لديه رغبة ودافعية ذاتية في تحقيق الذَّات والطموح في الدراسة والحياة، حيث لا يشكل مستوى الدخل عائقًا أمام اكتساب هذه المهارات، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة المحتسب و العبادلة والعكر (2017) التي أشارت إلى وجود فروق في قلق البطالة تعزى لدخل العائلة.

كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في إدارة الذَّات ككل وكأبعاد تعزى لمتغير الجنس، ويعزى ذلك إلى أن تحقيق الذَّات والسعي نحو التميز والإبداع والتفوق والنجاح لا يقتصر على جنس دون الآخر، فكلا الجنسين يكافح ويحاول أن يحقق ذاته؛ ليشق طريقه في الحياة وخاصة بعد التخرج، فالشهادة الجامعية هي طريق يتزود من خلاله الطالب بالمعرفة ومهارات الحياة المختلفة؛ ليصنع لنفسه مكانة في المجتمع تساعده على تحقيق النمو النفسي والاجتماعي، وبالتالي تحقيق الصحة النفسية، وهذا يشمل كلا الجنسين ذكوراً وإناثاً.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة رابي وبيهرا (Raab, Frese and Beehr, 2007) ، التي أظهرت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في إدارة الذَّات، ودراسة السيد وياسين وأمام (2015) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث على مقياس إدارة الذَّات، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة محمود (2012) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في إدارة الذَّات بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في قلق البطالة ككل وكأبعاد في بعد قلق البطالة المهني وبعد قلق البطالة الاجتماعي وبُعد قلق البطالة النفسي؛ تعزى للجنس لصالح الإناث، ويعزى ذلك إلى خوف الأنثى من عدم توافر فرص عمل بعد التخرج، تتفق مع طبيعة تخصصها ومؤهلاتها، وعدم القدرة على حصولها على فرص التدريب والتأهيل المناسب لخوض سوق العمل، فتضطر للعمل

في مجال غير تخصصها، وقد يتم استغلالها من قبل أرباب العمل؛ مما يضطرها للقبول بأجر متدنٍ مقارنة مع الفرص التي تكون متاحة للذكور بشكل أكثر وتتناسب مع طبيعة الذكور الفسيولوجية أكثر من الإناث، بحيث يشكل عامل ضغط على عدد الفرص المتاحة للإناث في سوق العمل، أضف إلى ذلك أن نسبة الإناث اللواتي هن على أبواب التخرج مرتفعة مما يشكل عامل إحباط لدى الإناث؛ لأن التنافس على فرص العمل سيكون كبيراً بسبب كثرة أعداد الخريجات مقارنة مع الخريجين الذكور، وهذا يولد لدى الإناث شعوراً بالقلق والتوتر والخوف من عدم الحصول على الوظيفة أو العمل بعد التخرج والانتظار في طابور العاطلين عن العمل؛ وهذا يؤدي إلى الخوف من عدم القدرة على تحقيق إشباع الحاجات النفسية، والنمو النفسي والاجتماعي والتي تساعد في تحقيق الصحة النفسية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الطلافحه والفقراء (2019) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في درجات الطلبة على مقياس قلق البطالة تعزى للنوع الاجتماعي ولصالح الإناث، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة اشتية وشاهين (2015) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة في متوسطات قلق البطالة تعزى إلى متغيرات الجنس، ودراسة كل من الجمال وبخيت (2008) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة في متوسطات قلق البطالة تعزى إلى الجنس.

وكذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق في أساليب إدارة الذَّات ككل لصالح التقدير (ممتاز) وفي أبعاد إدارة الوقت و الثقة بالنفس و الدافعية الذاتية كانت لصالح ذوي التقدير (ممتاز) ، و في بعد إدارة الانفعالات لصالح ذوي التقدير (جيد جدا) ، في بعد إدارة العلاقات الاجتماعية لصالح ذوي التقدير (جيد) ، فإن ذلك يعزى إلى أن الطلبة ذوي المعدلات المرتفعة أكثر قدرة على إدارة الذَّات، وتنظيم وإدارة الوقت واستغلاله وضبط العلاقات الاجتماعية وعدم التوسع فيها؛ بسبب ضغط الوقت والجدول اليومي المخصص للدراسة، وامتلاك الدافعية الذَّاتية والتحفيز من أجل التفوق والنجاح في الدراسة الجامعية، فالحصول على معدل مرتفع يتطلب إدارة ذاتية فاعلة.

وقد يسهم المعدل المرتفع في احتمالية الحصول على العمل بشكل أسرع من أصحاب المعدلات الأقل، فالمعدل التراكمي بعد التخرج يعد أحد العوامل التي تؤخذ بعين الاعتبار عند التقدم للحصول على الوظيفة أو العمل خاصة في القطاع الحكومي، أو في الحصول على البعثات وغيرها من الفرص بعد التخرج، وقد تعزى الفروق في بعد إدارة الانفعالات لصالح الطلبة ذوي التقدير (جيد جدا) إلى قدرتهم على ضبط المشاعر وردات الفعل اتجاه المواقف المختلفة في الحياة اليومية لأنهم يسعون إلى تحقيق أهدافهم في ضوء قدراتهم وليس لديهم ضغط نفسي في منافسة الآخرين ولديهم نوع من التوازن في التعامل مع الواقع في الحياة ومتطلباتها.

وقد تعزى الفروق في بعد إدارة العلاقات الاجتماعية لصالح الطلبة ذوي التقدير (جيد) إلى قدرتهم واهتمامهم بالآخرين وبإقامة العلاقات الاجتماعية والنجاح فيها لإظهار التفوق فيها مقابل التفوق العلمي لدى الطلبة الآخرين.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة أكرمان (Ackerman, 2005) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين مهارات إدارة الذَّات وقدرة الطالب على توجيه أهدافه وتحمل المسؤولية.

وكذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق في قلق البطالة ككل وفي بعدي قلق البطالة الاقتصادي و قلق البطالة النفسي لصالح الطلبة ذوي التقدير (مقبول) . فإن ذلك يعزى إلى أن الطلبة ذوي التقدير (مقبول) أكثر قلقاً من الطلبة ذوي التقديرات الآخرى؛ بسبب قلة فرص العمل المتاحة لذوي التقدي (مقبول) والشعور لديهم بعدم الجدوى من الدراسة الجامعية، وصعوبة المنافسة في الحصول على فرص العمل مقارنة مع ذوي التقديرات العالية، وذلك لأن التقدير في الشهادة الجامعية له دور في عملية التوظيف، حيث يؤخذ في الحسبان عندما يتم التعين أو توظيف الخريجين في المؤسسات الخاصة و الحكومية، والخشية من البقاء عالة على الأسرة، وتوقع الأسوأ بعد التخرج من الجامعة، والقلق من عدم تكافؤ الفرص في الحصول على عمل، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المحتسب و العبادلة والعكر (2017) التي أشارت إلى وجود فروق في قلق البطالة تبعاً لمتغير تقدير التخرج من الجامعة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة اشتية وشاهين (2015) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة في متوسطات قلق البطالة تعزى إلى التقدير الأكاديمي.

وأشارت النتائج إلى أن الفروق في إدارة الذَّات ككل وفي جميع أبعاد أساليب إدارة الذات بين طلبة الكليات الإنسانية والعلمية من جهة وطلبة الكليات الصحية من جهة أخرى، كانت لصالح طلبة الكليات الصحية، وقد يعزى ذلك إلى أن طلبة الكليات الصحية أكثر إدارة لذاتهم، حيث تتوافر لديهم القدرة على تنظيم الوقت وضبط الانفعالات، فيتكون لديهم ثقة بالنفس وقدرة على تجاوز العقبات والصعاب في الحياة اليومية والجامعية وإدارة العلاقات الاجتماعية بفاعلية ودافعية ذاتية محفزة تدفعهم نحو بذل المزيد من الجهود لتحقيق النجاح والتفوق والتميز.

كما أن طبيعة التخصصات الصحية تتميز بالصعوبة وتحتاج إلى بذل مزيد من الجهد والدراسة حتى يستطيع الطالب أن يعبر المرحلة الجامعية بنجاح، كما أن تخصصات الكليات الصحية تحفز الطلبة على التنافس من أجل إثبات الذَّات، وهذا يدفع الطالب في الكليات الصحية إلى أن يكون أكثر فاعلية في امتلاك مهارات إدارة الذَّات، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة أبو هدروس (2017) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات إدارة الذات بين الطالبات المتفوقات في التخصصات العلمية والأدبية لصالح الأخيرة.

كما أشارت النتائج إلى أن طلبة الكليات الصحية أقل قلقاً، ويليهم العلمية ثم الإنسانية، وأن الفروق في أبعاد قلق البطالة المهني و قلق البطالة الاجتماعي و البطالة النفسي لصالح الكليات العلمية، وفي بعد قلق البطالة الاقتصادي لصالح الكليات الإنسانية. أما كون طلبة الكليات الصحية أقل قلقاً، فإن ذلك يعزى إلى مستوى مرتفع من تقدير الذَّات لدى طلبة الكليات الصحية بسبب مكانة تخصصات الكليات الصحية في المجتمع حيث يحظى خريجوها بالاحترام والتقدير من قبل أفراد المجتمع بشكل عام.

كما أن طبيعة عمل طلبة الخريجين من الكليات الصحية بعد التخرج يتضمن العمل في مهن مثل المهن الطبية التي لها مكانة في المجتمع؛ بسب الدخل المرتفع الذي يحصل عليه العامل في هذه المهن، ونظرة أفراد المجتمع الإيجابية إلى أصحاب هذه المهن بنوع

من الاحترام والتقدير والقبول، كما يحظى خريجو هذه الكليات بتوافر فرص عمل في سوق العمل المحلي والخارجي مقارنة مع خريجي الكليات العلمية والإنسانية.

أما الكليات العلمية فهي أكثر قلقاً من الكليات الصحية، وأقل من الإنسانية، حيث يحظى خريجوها بالإسناد المجتمعي والقبول وارتفاع مستوى تحقيق الذات لدى طلبتها، وكثير من التخصصات في الكليات العلمية وخاصة تخصصات الذكور لها فرص عمل متاحة في سوق العمل المحلي والخارجي أكثر من الفرص المتاحة لطلبة الكليات الإنسانية التي تعاني الركود والإشباع في كثير من تخصصاتها بالنسبة للإناث وبعض تخصصات الذكور؛ مما يسهم في خفض مستوى مشاعر الخوف والقلق لدى طلبة الكليات العلمية، وقد تعزى الفروق في أبعاد قلق البطلة المهني، وقلق البطالة الاقتصادي، وقلق البطالة النفسي، لصالح الكليات العلمية إلى ارتفاع نسبة عدد الإناث مقارنة بالذكور في هذه الكليات.

وفي ظل قلة الفرص المتاحة للعمل بعد التخرج وخاصة للإناث في بعض التخصصات العلمية بسبب كثرة الخريجات في هذه التخصصات، تخشى الكثير من الطالبات أن تواجهه صعوبة في الحصول على فرصة عمل بعد التخرج، وأن تضطر للعمل في مجال غير تخصصها، ومن الانضمام إلى قائمة العاطلين عن العمل، وعدم القدرة على منافسة الآخرين في الحصول على فرصة عمل، وعدم تكافؤ الفرص لجميع الخريجين، والقلق من ظاهرة الواسطة والمحسوبية في التوظيف.

وقد يعزى ارتفاع مستوى القلق لدى طلبة الكليات الإنسانية ككل، وفي بعد القلق الاقتصادي، إلى كثرة أعداد الخريجين من هذه الكليات ومن هم على أبواب التخرج في هذه الكليات مقارنة مع خريجي الكليات الصحية والعلمية، حيث يشكل خريجو الكليات الإنسانية الحجم الأكبر من رصيد طلبات التوظيف في ديوان الخدمة المدنية، كما تعاني كثير من تخصصات الكليات الإنسانية من الإشباع والركود وخاصة تخصصات الإناث، وبالتالي هناك ضغط على فرص العمل المتاحة لطلبة الكليات الإنسانية، مما يزيد من الشعور بالخوف والقلق والتوتر لدى الطلبة الذين هم على أبواب التخرج، من حدوث مشكلات اقتصادية لهم بعد التخرج، نتيجة قلة فرص العمل وتكدس الخريجين، وزيادة الأسعار ومتطلبات الحياة اليومية، والقلق من الاضطرار إلى العمل براتب محدود بعد التخرج لا يلبي متطلبات الحياة اليومية.

تختلف هذه النتيجة مع دراسة إشتية وشاهين (2015) التي أظهرت أن الفروق في مجال القلق العام كانت لصالح طلبة التخصصات الطبية والتمريضية، مقارنة بطلبة الكليات الأخرى، بينما تختلف مع دراسة كل من الجمال وبخيت (2008) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب المنتمين للقسم العلمي والطلاب المنتمين للقسم الأدبي على مقياس قلق البطالة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الطلافحه والفقراء (2019) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في درجات الطلبة على مقياس قلق البطالة تعزى للكلية ولصالح الكليات العلمية.

التوصيات:

من خلال ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية قدمت التوصيات الآتية:

1. التوسع في تقديم المنح والبعثات والقروض والمكارم المختلفة للطلبة في الجامعة، وتنبي برامج تشغيل الطلبة في المرافق الجامعية خلال سنوات الدراسة.
2. إضافة مادة دراسية إجبارية في خطط جميع التخصصات الصحية والعلمية والإنسانية، حول تعليم مهارات إدارة الذات ومهارات الحياة.
3. إيلاء الطالبات في الجامعة العناية والاهتمام خلال سنوات الدراسة الجامعية من خلال عقد دورات تدريبية مهنية تساعدهن على دخول سوق العمل بعد التخرج، وتقديم ورشات وبرامج ومحاضرات إرشادية؛ تسهم في التخفيف من مستوى القلق والخوف من البطالة بعد التخرج.
4. عقد دورات وبرامج مهنية بالتعاون مع الجهات المختصة في القطاع العام والخاص، للطلبة ذوي التقدير المتدني في الجامعة، لمساعدتهم على دخول سوق العمل بعد التخرج من الجامعة، و التخفيف من مستوى القلق والخوف لديهم من البطالة بعد التخرج.
5. توجيه الطلبة عند دخولهم الجامعة إلى الالتحاق بالكليات والتخصصات التي يطلبها ويحتاجها سوق العمل.

المصادر والمراجع العربية:

- أشتية، أياد وشاهين، محمد. (2015) . قلق البطالة وعلاقته بفعالية الذَّات لدى طلبة السنة الأخيرة في جامعة القدس، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 11 (3) : 319 – 330.
- أبو هدروس، ياسرة. (2017) . إدارة الذَّات وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي في ضوء الأنظمة التمثيلية وبعض المتغيرات لدى عينة من الطالبات المتفوقات في جامعة الأقصى، مجلة العلوم التربوية والنفسية – البحرين، 16 (1) : 369 – 407.
- الجراح، فاروق والشريفين، عماد. ((2018. عناصر إدارة الذَّات في التربية الإسلامية دراسة تأصيلية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26 (5) : 188 – 218.
- الجمال، حنان وبخيت، نوال. (2008) . قلق البطالة وعلاقته بجودة الحياة وفعالية الذَّات لدى طلاب السنة النهائية بكلية التربية بجامعة المنوفية، مجلة البحوث النفسية، (1) : 284 – 327.
- حجازي، اعتدال. (2012) . أثر التدريب التحويلي في الحد من ظاهرة البطالة بين خريجات الكلية العلمية في المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية بالمنصورة، 3 (78) : 165 – 231.
- دائرة الإحصاءات العامة. (2018) . واقع البطالة في الأردن، المملكة الأردنية الهاشمية.
- ديوان الخدمة المدنية. (2018) . نشرة عن جدول التشكيلات، المملكة الأردنية الهاشمية
- الرشيد، لولوه. (2015) . التوافق مع الحياة الجامعية وعلاقته بالصلابة

النفسية وإدارة الذَّات لدى طالبات جامعة القصيم، مجلة العلوم التربوية بجامعة القاسم، 23 (1) : 489 – 520.

- زكي، رمزي. (1998) . الاقتصاد السياسي للبطالة: تحليل لأخطر مشكلات الرأسمالية.سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني لثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- السيد، سمر وياسين، حمدي وإمام، نجوى. (2015) . إدارة الذَّات والفاعلية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، مجلة البحث العلمي في التربية – مصر، 4 (16) ، 77 – 98.
- الطلافحه، فؤاد والفقراء، زينات. (2019) . قلق البطالة وعلاقته بالانغلاق الفكري لدى طلبة جامعة مؤتة، مجلة دراسات العلوم التربوية، 46 (2) : 102 – 120.
- المحتسب، عيسى والعبادلة، نعيم والعكر، محمد. (2017) . المرونة كمتغير وسيط بين قلق البطالة وجودة الحياة لدى الخريجين، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 25 (3) : 172 – 189
- محمود، هويدة. (2012) . الصلابة النفسية وإدارة الذَّات وعلاقتهما بالصحة النفسية والنجاح الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات لدى طلاب الدبلوم المهنية بكلية التربية، مجلة دراسات عربية – مصر، 11 (4) : 541 – 618.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Ishtaya, I.,& Shaheen, M. (2015) . Unemployment Anxiety and its Relationship to Effective Self - efficacy among Final Year Students at Al - Quds University, Jordanian Journal of Educational Sciences, 11 (3) : 319 - 330.*
- *Abu Hdros, Y. (2017) Relationship to social intelligence in view of representational systems and some variables for a sample of best female students in Al - Aqsa University, Journal of Educational and Psychological Sciences - Bahrain, 16 (1) : 369 - 407.*
- *Al - Jarrah, F.,& Shryfeen, E. (2018) . Elements of Self - Management in Islamic Education A Fundamental Study, IUG Journal of Educational and Psychology Sciences, 26 (5) : 188 - 218.*
- *Elgamal, H., & Bakhit, N. (2008) . Unemployment anxiety and its relationship to quality of life and self - efficacy among final year students at the Faculty of Education at Menoufia University, Journal of Psychological Research, (1) : 284 - 327.*
- *Hejazy, E. (2012) . The effect of transformative training in reducing unemployment among female graduates of the Scientific College in the Kingdom of Saudi Arabia, Journal of the Faculty of Education - Mansoura, 3 (78) : 165 - 231.*
- *Department of Statistics. (2018) . The reality of unemployment in Jordan, the Hashemite Kingdom of Jordan.*
- *Civil Service Bureau. (2018) . Brochure on the Formations Table, the Hashemite Kingdom of Jordan.*
- *Al - Rasheed, L. (2015) . Alignment with university life and its relationship to psychological rigidity and self - management among Qassim University students, Journal of Educational Sciences at Al Qasim University, 23 (1) : 489 - 520. - Zaki, R. (1998) . The Political Economy of Unemployment: An Analysis of the Serious Problems of Capitalism, World of Knowledge Series, National Council for Culture, Arts and Letters, Kuwait.*
- *Al - Sayyid, S., Yassin, H., Imam, N. (2015) . Self - management and academic effectiveness among university students, Journal of Scientific Research in Education - Egypt, 4 (16) , 77 - 98. 11. Talafha, F.,& Alfugara, Z. (2019) .. Unemployment Anxiety and its Relationship to Intellectual Isolation among Mu'tah University Students, Journal of Dirasat. Educational Sciences, 46 (2) : 102 - 120.*
- *Al - Mohtaseb, I., Al - Abadleh, N., Aker, M. (2017) . Flexibility as a mediator variable between the anxiety of unemployment and the quality of life for graduates, IUG Journal of Educational and Psychology Sciences, 25 (3) : 172 - 189.*
- *Mahmoud, H. (2012) . Psychological rigidity and self - management and their relation to mental health and academic success in the view of some variables for vocational diploma students, Journal of Arab Studies - Egypt, 11 (4) : 541 - 618.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Ackerman, M. (2005) . Fetal alcohol syndrome, implications for education, gourde, non - classroom, information, analysis.*
- *Bridgstock, R. (2009) : The Graduate Attributes We're Over Looked: Enhancing Gradate Employability Through Career Management Skills, Higher Education Research & Development, 28 (1) , 31 - 44.*
- *Ersoy ,K.Erodst , H (2008) . Unemployment worries among Turkish university students, Social Behavior and Personality An International Journal, 36 (2) , 275 - 288.*
- *Hood, M., Fallon, T., and Creed, P. A. (2009) . The Relationship Between Career Adaptability, Person and Situation Variables And Career Concerns In Young Adults, Journal of Vocational Behavior, 74 (2) , 219 - 229.*
- *Minzner, K. E. (2008) . Using Self - Management to improve homework completion and grades of students with Learnin disabilities (Doctoral dissertation, University of Cincinnati.*
- *Neini, H., Nevgi, A., & Virtanen, P. L. (2003) . Towards Self - regulation in web - based learning, Journal of Educational Media, 28 (1) , 49 - 71.*
- *Omoniyi, M., and Oskinle, O (2011) . Unemployed Graduates, Mental Health and the Place of Entrepreneur ship Education in Achieving Nigeria, s Vision 20: 2020, Literacy Information and Computer Education Journal, 2 (3) , 470 - 476.*
- *Raabe, B., Frese, M., & Beehr, T. (2007) . Action Regulation Theroy and Career Self - Management, Journal of Vocational Behavior, 70 (2) ,297 - 311.*
- *Shella, S. (2006) . Emotional intelligence in the hospitality industry: a comparision study: doctor in philosophy Texas Tech University,23 publications citations,1,175 - 107.*
- *Staiger, T., Waldmann, T., Rüsch, N., and Krumm, S (2017) , Barriers and Facilitators of Help - Seeking among unemployed Persons with Mental Health Problems: A Qualitative Study, BMC Health Services Research. Jan 17;17 (1) : 39. Doi: 10.1186/ s12913 - 017 - 1997 - 6.*
- *Wilson, G. (2007) . What predicts Adjustment Among College students. Journal of American college health, 1 (56) , 15 - 22.*

مستوى التّشوهات المعرفيّة لدى طلبة جامعة اليرموك

The Level of Cognitive Distortions Among Students at Yarmouk University

رانيا وليد الجراح
طالبة دكتوراه/ جامعة اليرموك/ الأردن

فواز أيوب المومني
أستاذ مشارك/ جامعة اليرموك/ الأردن

Rania Waleed Aljarrah
Ph.D. Students./ Yarmouk University - Jordan
raniaaljarh@yahoo.com

Fawwaz Ayoub Momani
Associate Professor/ Yarmouk University - Jordan
fawwazm@yu.edu.jo

تاريخ الاستلام: 13/ 10/ 2019م، **تاريخ القبول:** 12/ 2/ 2020م.

Received: 13/ 10/ 2019, **Accepted:** 12/ 2/ 2020.

DOI: 10.33977/1182-011-031-013

E-ISSN: 2307-4655

P-ISSN: 2307-4647

https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت الدّراسة إلى الكشف عن مستوى التّشوهات المعرفيّة لدى طلبة جامعة اليرموك. وتكونت عينة الدّراسة من (1552) طالبًا وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية من جميع الكليات العلمية والإنسانية. واستخدم الباحثان مقياس التّشوهات المعرفيّة لروبيرت (Roberts, 2015) بعد التّحقق من خصائصه السيكومترية. أشارت نتائج الدّراسة إلى أنّ مستوى التّشوهات المعرفيّة كان متوسطًا على الدرجة الكلية والأبعاد، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لأثر الجنس لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لأثر المعدل التّراكمي لصالح المستوى المقبول، وأشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الكلية والسّنة الدّراسية.

الكلمات المفتاحية: التّشوهات المعرفيّة، طلبة جامعة اليرموك.

Abstract

The study aimed at discovering the level of cognitive distortions among Yarmouk University students who were selected randomly from faculties of humanities and science. The sample of the study consisted of 1552 students. The researchers used Roberts (2015) cognitive distortions scale after verifying its psychometric features. The results of the study showed that the level of cognitive distortion was moderate among the students on the overall and subscale of the study. The findings indicated that there were statistically significant differences attributed to gender, in favor of males, and the accumulative average, in favor of the pass level. In contrast, there were no statistically significant differences attributed to the faculty and academic year.

***Keywords**: Cognitive Distortions; Yarmouk University Students.*

المقدمة:

يعدّ العنصر البشري من أهم الموارد لكل مجتمع من المجتمعات عبر مختلف العصور الإنسانيّة، حيث إنّ أي مجتمع يقاس مستوى تطوره وتقدمه عبر قياس مدى استثماره للموارد البشرية، وينظر للطّلبة الجامعيين بأنّهم أهم تلك القوى التي يبنى عليها تقدم المجتمع الاقتصادي والاجتماعي، وهنا لابد من دراسة مشكلاته واحتياجاته، ومن أهمها التّشوهات المعرفيّة التي تحتوي على معارف وخبرات ذلك المجتمع، ومحاولة التّعرف على هذه المعوقات والتغلب عليها، والبحث عن التّشوهات المعرفيّة والعمل على معالجتها، وتحقيق احتياجات المجتمع النفسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة، المرتبطة بفاعليته وتكيفه وأدائه.

وقد أصبح من الضروري والمهم إعطاء أهمية كبيرة لتطوير شخصية الطالب الجامعي، للوصول إلى مستويات مرتفعة من الصحة النفسيّة والمعتقدات والأفكار العقلانية، لمواكبة مستجدات العصر وتحدياته، والقيام بأدوارهم الاجتماعية بكفاءة عالية، إذ إنّ كل فرد لديه بعض الأفكار المشوهة التي قد تسبب الكثير من الألم والمعاناة النفسية؛ والسّواد الأعظم من هذه التّشوهات تلقائية، وخارجة عن إدراك الفرد، إلاّ أنّ لها الأثر البالغ في شخصيته.

ومن المتوقع أنّ تحدث التّشوهات المعرفيّة في مجال العمليات المعرفيّة، فتفسير الفرد السببي لبعض المواقف قد يكون نتاج العمليات المعرفيّة والمحتويات ذات الصّلة، وأنّ الطريقة التي يعالج بها الفرد المعلومات سيكون لها تأثير على مستواهم العام من التكيف، واستجاباتهم الانفعالية والسلوكيّة أيضًا، ففي حال عالج الفرد المعلومات الداخليّة والخارجيّة بناءً على مخطط سلبي؛ فإنّ ذلك سوف يؤثر على الفرد في حال تعرضه لمواقف ضاغطة، قد تجعله رهينة للاضطرابات النفسية (Kendall, 1992) .

وتعرّف التّشوهات المعرفيّة Cognitive distortions بأنّها مصطلح يستخدم لوصف نمط حديث الذات عن طريقة تفكير الفرد التلقائية، عن أحداث الحياة بشكل سلبي قد تؤدي إلى مشاعر من اليأس والحزن، والخجل، والغضب، والقلق (Clemmer, 2009) ، وتعرّف أيضًا بأنّها نمط فكري غير عقلاني مبالغ فيه يشارك في ظهور وإدامة حالات الاضطراب النفسي (Helmond, Overbeek, Brugman & Gibbs, 2015) ، وتُعرَف بأنّها معتقدات منحازة أو مبالغ فيها قد تكون حقيقة غير عقلانية أو مُحرفة، وقد تشجع في بعض الأحيان التّفكير السلبي (Engler, 2014) .

وقد عُرّفت أيضًا بأنّها معارف محرَّفة تؤثر على تفسيرات الفرد وإدراكه للأشياء، وهي أساليب تفكير غير منطقية (Nas, Brugman & Koops, 2008) ويشير كل من كوك، ومايرونولز (Cook, Meyer & Knowles, 2019) إلى أنّها تيار من الأفكار غير المنطقية، والخاطئة المبنية على توقعات وتعميمات ذاتية، وعلى مزيج من التنبؤ والظّن والمبالغة والتّهويل وتتميز بعدم موضوعيتها، ومنها: الاستنتاج التّعسفي، والتّعميم الزائد، والتّجريد الانتقائي، والتّفكير الثنائي، والتّهويل، والتّصغير، وقراءة الأفكار. ويرى بيك (Beck, 1999) أنّها معالجة معلومات بطريقة تمكن من التنبؤ بها، قد تؤدي إلى أخطاء يمكن تحديدها في التّفكير.

وتتغذى التّشوهات المعرفيّة المؤثرة على العلاقات الشخصية بالعديد من البيانات الخاطئة التي سُجلت في المخططات المعرفيّة في الماضي وخصوصًا بمرحلة الطفولة المبكرة، في حين تصبح نشطة عند مواجهة ظروف الحياة الصعبة والضاغطة، وترتبط هذه التّشوهات بالطريقة التي ينشأ بها الأفراد وكذلك نظام معتقداتهم (Van Dillen & Andrade, 2016) .

ووفقًا للنموذج المعرفي الخاص ببيك (Beck) فإنه يرى أنّ التّشوهات المعرفيّة تسبب الخلل في إدراك الواقع، وتسبب خللاً وظيفيًّا انفعاليًّا، أما أنماط التّفكير السّلبي فقد تسبب انفعالات ذات طابع سلبي، وقد تسهم تلك الأفكار المشوهة في خلق نظرة سلبية للعالم المحيط وإلى حالة من القلق والاكتئاب (Grohol, 2009) .

وتسبب الأفكار غير المنطقية، والتّشوهات المعرفيّة المُبالغ فيها الاضطرابات النفسية، فالأفراد ذوو التّفكير المشوه إدراكيًا

لديهم نظرة تشاؤمية أو سلبيّة تجاه أنفسهم والآخرين، ويعملون في إطار فهمهم وتقديرهم للمواقف والقضايا، فلديهم اعتقاد غير تكيفي إنّ هؤلاء الأفراد يشعرون بمشاعر تدني تقدير الذات، وعدم القيمة، التي تجعلهم فريسة للاضطرابات النفسية؛ فهم يرون أنفسهم غير أكفاء وأنّهم أقل من الآخرين، ويعتقدون أنّ الآخرين ينظرون إليهم بهذه الطريقة، فهم يخافون من المستقبل ومتأكدون بأنهم سيفشلون (Boury, Treadwell & Kumar, 2001) .

وينخرط الأفراد المصابون بالاضطرابات النفسية في تفكير غير منطقي، مما يسبب العديد من الصعوبات والضغوطات التي يواجهونها؛ فهم يحملون معتقدات غير واقعية وافتراضات لا منطقية عن أنفسهم، وقد يصعب تغيير هذه الأفكار والافتراضات غير المنطقية بغض النظر عما يحدث، في حين أنّ التّفكير المشوه قد يؤدي إلى حالة مزاجية سلبية.

وهناك ثلاثة إدراكات سلبية منها، الخارجية: والمتمثلة بالمحيط البيئي للفرد، والاستقرار: والمتمثلة باستقرار الفرد في المستقبل، والداخلية: التي تتمثل بأفكار الفرد حول الذات (Beck, 1996) .

ووجد تاناكا وأوجي وهيرامورا وتشن وشيكاي وكيتامورا (Tanaka, Uji, Hiramura, Chen, Shikai& Kitamura, 2006) أنّ الأفراد الذين يحملون مخططات ذاتية سلبية (مواقف ذات اختلال وظيفي) قد يكونون أكثر عرضة لإظهار الأفكار التلقائية، التي تتكون من مخططات سلبية للبيئة المحيطة وللذات من المحتمل أنّ تؤدي إلى الوقوع بالاضطرابات.

ويرى بوري، تريدويلوكومار (Boury, Treadwell & Kumar, 2001) أنّ الأفراد المصابين بالاضطرابات النفسية غالبًا ما يسيئون تفسير الخبرات والحقائق بشكل سلبي، وقد حددوا تركيزهم على الجوانب السلبية للحالات، وهذا قد يؤدي إلى الشعور باليأس من المستقبل. في حين أكدّ أبيلا ودياليساندرو (Abela & D'Alessandro, 2002) أنّ الأفراد المصابين بالاختلال الوظيفي من المحتمل أن يُظهروا زيادة في المزاج السوداوي عند وقوع أحداث سلبية؛ فالعلاقة غير الواقعية تحمل توقعات كبيرة عن الذات والآخرين ومواقفهم، في حين أنّ سوء الفهم فيما بين الأفراد يتضمن أخطاءً ككرية، تعرف ما يفكر فيه الآخرون وكيف يشعرون تجاه الفرد (Si-rin, 2017) .

والأفكار المشوهة هي محصلة أمرين هما: الخرافة الشخصيّة Personal fable، وهي اعتقاد الفرد بأنّه فريد من نوعه وله خصوصيته كما أنه في مأمن كلي من الأذى، فالجمهور الخيالي ينبع من مفهوم الخرافة الشخصية، وأنّ كليهما مرتبط باضطرابات المزاج والسلوكيات المحفوفة بالاضطرابات، والجمهور الخيالي Imaginary audience، وهو اعتقاد الفرد بأنّ وجهة نظر الجمهور تتوازى مع أي رأي لديه؛ وأنّه محور التركيز في أي موقف اجتماعي (Beaudoin & Schonert - Reichl, 2006) ، ويرى دودج (Dodge, 1993) أنّ التّشوهات المعرفيّة تتطور بشكل تدريجي، مثل: معتقدات، أو مواقف غير دقيقة وخصوصًا عند وجود عوامل مهددة.

ويمكن تصنيف التّشوهات المعرفيّة إلى: تشوهات ثانوية وتشمل إلقاء اللوم على الآخرين، أو التسمية غير الصحيحة، أو التقليل، وتشوهات أولية، وتشمل المواقف والمعتقدات والأفكار المتمحورة حول الذات، ويجري دعم التّشوهات الأولية بالتّشوهات الثانويّة (Barriga & Gibbs, 1996).

وقد صنّف بيك (Beck, 2011) التّشوهات المعرفيّة إلى ثلاثة أصناف: تشوهات وظيفية للمعالجة المعرفيّة، وهي: تقييم مضخم لقدرات الفرد، وشعور مبالغ فيه بالسيطرة، وتفاؤل غير واقعي بشأن المستقبل، وقد تم تحديد شكلين للتشوهات المعرفيّة Cognitive Distortions؛ التّحطيم الذاتي، ويشمل التّفكير الكارثي، والجانب الشخصي، والتجريد الانتقائي، والإفراط في التعميم، وخدمة المصالحة الذاتية Self - service، ويتضمن التمحور حول الذات، وإلقاء اللوم على الآخرين، وتضليل الأمور، والتقليل من شأن الأمور، واتخاذ الأسوأ، حيث ارتبط هذان الشكلان من التّشوهات بالمشكلات الخارجيّة والداخليّة للفرد (Barriga, Landau, Stinson, Liau & Gibbs, 2000) .

وقد أشار كل من ليستر، ماثيوز، دافيسون، بورغيسوييند (Lester, Mathews, Davison,) Burgess & Yiend, 2011 . إلى عدد من التّشوهات التي تصيب الفكر، وهي: المبالغة في لوم الذات والآخرين، وتفكير الكل أو اللاشيء (التّفكير القطبي) ، والحتميات، وأسلوب التّفكير السوداوي، والانتقاء العقلي (التجريد الانتقائي) ، والتضخيم والتصغير، والتعميم المفرط، والتّفكير الخرافي. والعنونة، القفز إلى النتائج أو الاستنتاجات.

وفيما يلي وصف لأبرز التّشوهات المعرفيّة المتداولة:

- التّفكير الانفعالي (Emotional Reasoning): توضح المشاعر السّلبية طبيعة الأشياء الحقيقية، وتجربة الواقع وذلك لأنّها انعكاس للأفكار المرتبطة بالانفعالات، فالتّفكير في شيء ما حقيقي يعتمد على الشعور، ثم رسم النهايات للأحداث بناءً على إحساسهم الداخلي متجاهلين أي احتمال أو دلائل لإمكانية حدوث العكس (Grohol, 2009).

- المبالغة والتقليل (Magnification and minimization) : هنا يعطي الفرد وزنًا أكبر للضعف أو للفشل أو تهديد محسوس، أكثر منه للقوة أو للنجاح، وتختلف الأوزان من فرد لآخر، وغالبًا ما تكون الخصائص الإيجابية للأفراد مبالغًا فيها (Grohol, 2009) ؛ فالفرد الذي يتبنى هذا النمط من التّفكير في حالة أدرك نفسه والآخرين أو المواقف، فإنّه سيميل إلى المبالغة أو التّضخيم للمكونات السّلبية، وقد يقلل من الإيجابيات أو يسقطها من حساباته (جي، 2012) .

- التعميم الزائد (Overgeneralizing) يشير إلى عملية صياغة الافتراضات والقواعد، بناءً على حدث سلبي واحد، وتطبيق هذه القواعد في المواقف الأخرى غير ذات الصّلة والتي قد تشكل نمطًا غير مستمر من الهزيمة، فهي تعميمات متسرعة من دون وجود أدلة كافية، فعند حدوث شيء سيئ مرة واحدة فمن المتوقع أن يحدث له بشكل متكرر عدة مرات (Grohol, 2009). ويظنّ الفرد على هذا النحو بأنّه تعرض لخبرة سيئة ستتكرر معه دائمًا؛ فيقوم بعمل تعميم شامل على كل المواقف عبر موقف واحد (جي، 2012) .

- الشخصنة (Personalizing) أي إسناد المسؤولية الشخصية بما في ذلك اللوم أو الثناء على الأحداث التي لا يتحكم فيها الفرد، وتكون خارجة عن إرادته (Grohol, 2009) ؛ ففي هذا

النوع يقوم الفرد بلوم نفسه على كل ما يمرّ به من أخطاء، ويربطها بعجزه وعدم كفاءته الشخصية، ويجعل الفرد نفسه مسؤولاً بصفة شخصية عن حدث قد يكون بعيدًا عن سيطرته أو حدث لا يستطيع التغيير فيه، وقد يحدث العكس وهو أن يلقي الفرد باللوم على الآخرين نتيجة ما يعانيه من ظروف ومشكلات (كوروين، بيرنيورودل، بيتر وبالمر، ستيفن، 2008) .

- إصدار عبارات يجب وينبغي (Making «must» or «should» statements) : يعتقد الفرد بأنّ العالم يكون مختلفًا عنه، ويمكن أن ينظر إليه على أنّه يتطلب سلوكيات أو إنجازات معينة بغض النظر عن الظروف الواقعية للموقف، مثل: استخدام عبارات ذات مدلول حتمي كأحد أساليب التّفكير، وهذا يؤدي إلى تحجيم سلوك الفرد الاجتماعي، وتمسكه بهذه العبارات يكشف عن التّطرف والتّصلب لدى الفرد، وهذا يعرّضه للوقوع في الاضطرابات السّلوكية (يوسف، 2001) .

- التّفكير الكل أو لا شيء (التّفكير الثنائي) (All - or - nothing Thinking, Black - or - White Thinking, Dichotomous Reasoning) Splitting:) : وفي هذا النوع يجري تقييم الذات بعبارات شديدة ومبالغ فيها، وقد تكون سيئة أو جيدة، أو بيضاء أو سوداء، لا شيء بينهما، ويستخدم هنا مصطلحات (دائمًا، كل، أبدًا) عندما تكون مضللة أو خاطئة حيث يدرك الفرد الآخرين، ونفسه، والعالم، والمواقف وفقًا لفئات حادة متطرفة، ويميل هذا النّوع من التّفكير إلى أن يكون مطلقًا ولا يوجد فيه مجال لبصيص أمل. (Graham, 2014)

- المقارنة (Comparison): تشير إلى ميل الفرد لمقارنة نفسه بالآخرين بطريقة سيئة، فيظنّ أنّه في وضع أكثر سوءًا من الآخرين، ويلجأ الفرد إلى تفسير الأحداث أو تحفيز نفسه أو الغير في ضوء معايير غير واقعية تركز بشكل أساسي على الآخرين الذين يؤدون أفضل منه، ويجد نفسه أقل في المقارنة (إنّه أكثر نجاحًا مني، أو أن الآخرين يؤدون أفضل مني في الاختبار) ، فلا يجب أن يقارن المرء نفسه بأي أحد؛ لأنّنا لا يمكن أن نتساوى في الظروف المحيطة أو الإمكانيات والقدرات الداخلية، بينما يجب أن يقارن نفسه بنفسه بين الحاضر والماضي أو بين الظروف الحاليّة والظروف السّابقة (Freeman & De Wolf, 1992) .

- التّفكير الكوراثي (قراءة المستقبل) (Catastrophic Thinking) يتوقع الفرد سلبية المستقبل، وسوء الحظ ويفكر في أشياء ربما تعود عليه بأمور سيئة (جي، 2012) ، وهو المبالغة في تقدير الآثار المترتبة على الأحداث، وتوقع حدوث الكارثة مهما كانت الظروف، أو مرور الفرد بموقف سيء واحد، أو أن مجرد وقوع حدث أو شيء هو بالنسبة له نهاية العالم، ولا وجود لأمل على الإطلاق، والمبالغة الشديدة في تضخيم الأمور بشكل غير عقلاني حول أحداث نادرة الحدوث، وهو اعتقاد الفرد أن ما سيحدث سيكون شيئًا لا يمكن تحمُّله، ولا يمكن السيطرة عليه، ولن يستطيع إيقافه، وأنّه يتخطى حدود قدرة الفرد لمواجهته أو النجاح به، في حين أنه حدثٌ عادي ولا توجد له آثارٌ مأساوية (يوسف، 2001) .

وقد لاحظ بيك (Beck) على مرضاه أنّهم يتبنون أنماطًا خاصةً من الأفكار الغامضة، بالرغم من أنّها لا تخضع لإرادة وسيطرةٍ شعورية، وأنّها ملتوية في التّفكير، إلا أنّها تبدو معقولةً تمامًا للفرد، وتعد هذه الأفكار التلقائية السلبية جزءًا جوهريا في نظام التّواصل الداخلي والتي من أمثالها (نسب الصفات، وتقييم الذات، والتّوقعات) ، وتظهر بوضوح بانخفاض تقدير الذات، ونقد الذات ولوم الذات، والتّفسيرات السلبية للخبرات والذكريات المؤلمة، والتنبؤات السّلبية، والعديد من هذه الأفكار قد يكون غايةً في التّعقيد ومُحكمة تمامًا وأنّ محتوياتها غير مرتبطة إلى حد ما بالموقف المثير (السنيدي، 2013) .

وقد أجريت العديد من الدّراسات بهدف الكشف عن مستوى التّشوهات المعرفيّة، حيث أجرى عباره ورحال وموسى (2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى التّشوهات المعرفيّة، ومستوى أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية في سوريا. تكونت عينة الدّراسة من (389) طالبًا وطالبة. وأشارت نتائج الدّراسة إلى أنّ مستوى التّشوهات المعرفيّة كان مرتفعًا، في حين تبين عدم وجود فروق دالة بين درجات الإناث والذكور على مقياس التّشوهات المعرفيّة ككل وأبعاده الفرعية ما عدا بُعد التّفكير الانفعالي، حيث تبين وجود فروق لصالح الإناث. وتبين عدم وجود فروق بين طلبة المسارات العلميّة والأدبيّة في مقياس التّشوهات المعرفيّة ككل وأبعاده الفرعية ماعدا بُعدي الاستنتاج العشوائي والتّعميم الزائد، وأشارت نتائج الدّراسة أيضًا إلى وجود فروق لصالح طلبة المسار الأدبي.

وهدفت دراسة القرالة (2018) إلى استكشاف مستوى الوعي في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بالتّشوهات المعرفيّة لدى طلبة جامعة مؤتة بالأردن. وتكونت عينة الدّراسة من (675) طالبًا وطالبة. وأشارت نتائج الدّراسة إلى أنّ مستوى التّشوهات المعرفيّة لدى الطّلبة جاء منخفضًا، وأنّ هناك علاقة سلبية بين مستوى الوعي في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي والتّشوهات المعرفيّة لدى الطّلبة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التّشوهات المعرفيّة تعزى لمتغير الجنس، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التّشوهات المعرفيّة تبعًا لمتغير الكلية لصالح الكليات العلميّة، ووجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التّشوهات تبعًا لمتغير السّنة الدّراسية لصالح طلبة السّنة الثّالثة.

وقد أجرى ديبارما (Debbarma, 2017) دراسة هدفت إلى معرفة التّشوهات المعرفيّة لدى طلبة جامعة أنمالاي الهندية في ضوء متغيري الجنس ومكان السكن. وتكونت عينة الدّراسة من (100) طالب وطالبة، وأشارت نتائج الدّراسة إلى أن مستوى التّشوهات المعرفيّة للطالبات أعلى منه لدى الطلاب، ووجدت النتائج فروقا دالة إحصائيًا بين طلبة الجامعة تبعاً لمكان السكن لصالح طلبة الريف.

في حين أجرى عبد الوهاب والسيد (2017) دراسة هدفت إلى التنبؤ بالتّشوهات المعرفيّة من خلال قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر في مصر. تكونت عينة الدّراسة من (305) طلبة ما بين الذكور والإناث. أشارت نتائج الدّراسة إلى أن مستوى التّشوهات المعرفيّة وقلق التصور المعرفي لدى طلاب الجامعة جاء بدرجة منخفضة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين كل من الإناث والذكور في التّشوهات المعرفيّة.

في حين هدفت دراسة سيليكاليلي وكايا (Çelikkaleli & Kaya, 2016) إلى معرفة التّشوهات المعرفيّة لدى الطّلبة الجامعيين وارتباطها ببعض المتغيرات. تكونت عينة الدّراسة من (346) طالبًا وطالبة في تركيا. وأشارت نتائج الدّراسة إلى وجود علاقة سالبة بين كل من الفاعلية الذاتية، والمرونة النفسيّة، والتّشوهات المعرفيّة، في حين لم تجد النتائج فروقًا دالة إحصائيًا في مستوى التّشوهات المعرفيّة تبعًا لمتغير الجنس.

أما ناركو و أمسة (Nyarko & Amissah, 2014) فقد قاموا بدراسة هدفت إلى معرفة مستوى التّشوهات المعرفيّة لدى عينة من طلبة الجامعات في ضوء بعض المتغيرات. تكونت عينة الدّراسة من (200) طالب وطالبة من ليغون في غانا. وأشارت نتائج الدّراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في التّشوهات المعرفيّة تبعًا لمتغيرات العمر والجنس، والسّنة الدّراسية.

في حين أجرى كل منأوزديل وتيمور وجورز وتولكي وكورو تتوركيبر (Özdel, Taymur, Guriz, Tulaci, Kuru & Turkca-par, 2014) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى التّشوهات المعرفيّة لدى عينة من طلبة الجامعات في تركيا. تكونت عينة الدّراسة من (335) طالبًا وطالبة، أشارت نتائج الدّراسة إلى أنّ مستوى التّشوهات المعرفيّة جاء بدرجة متوسطة لدى الطّلبة، ووجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التّشوهات المعرفيّة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التّشوهات المعرفيّة تعزى إلى السّنة الدّراسية.

مشكلة الدّراسة وأسئلتها

تعدّ مرحلة التّعليم الجامعي من أهم المراحل التي يمر بها الفرد، ولمّا كان لها من أهمية بالغة في الوصول إلى المخرجات التي تسهم في التنميّة المجتمعيّة، كان من الضروري إعطاء أهمية كبرى لهذه المرحلة من أجل تطوير الشخصية المتكاملة، والتي تتمتع بمستوى مناسب من الصحة النفسيّة والمعرفيّة.

فقد ظهر مفهوم التّشوهات المعرفيّة لدى آرون بيك (Aron Beck) عندما تحدث عن مدى واسع من الأفكار السلبية التي قد تظهر لدى الأفراد على شكل اضطرابات وسلوكات غير سوية، والتي ترتبط بمفهوم الفرد عن نفسه وعن عالمة وعن مستقبلة وهذه التّشوهات تسهم في التقييم المعرفي الذي يقود الفرد نحو سوء التّكيف في المواقف.

وبعد دراسة الباحثَين واطلاعهما على الأدب النّظري والدّراسات التي تناولت التّشوهات المعرفيّة، ومدى الأثر الذي تتركه هذه التّشوهات على طلبة الجامعة، وبخبرة الباحثَين وتفاعلهما مع طلبة الجامعة جاء الإحساس بمشكلة الدّراسة؛ فتبلورت لديهما الآثار التي قد تتركها التّشوهات المعرفيّة المرتبطة بطلبة الجامعة بشكل عام، ومن ثم فإنّ الكشف عن هذه الآثار في ضوء احتمالية وجودها لدى طلبة الجامعة فإنّها تتطلب البحث والدّراسة؛ بهدف التّعرف إلى مستوى التّشوهات المعرفيّة لدى طلبة الجامعة، وهو أمر مهم.

وتسعى هذه الدّراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما مستوى التّشوهات المعرفيّة لدى طلبة جامعة اليرموك؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التّشوهات المعرفيّة لدى طلبة جامعة اليرموك حسب متغيرات: الجنس، والكلية، والمعدل التراكمي، والسّنة؟

أهمية الدّراسة

تستمد الدّراسة الحاليّة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله، وهو مستوى التّشوهات المعرفيّة لدى طلبة جامعة اليرموك في محافظة إربد في الأردن، **إذ تتمثل هذه الأهمية بتناولها لجانبين مهمين، هما:**

- الأهمية النّظرية: وتظهر فيما توفره من أُطر نظرية تتعلق بالتّشوهات المعرفيّة لدى طلبة جامعة اليرموك، الّتي يمكن أن يستفيد منها الباحثون ضمن هذا المجال، والمهتمون في هذا الميدان بإلقاء الضوء على أهمية دراسة التّشوهات المعرفيّة في ضوء بعض المتغيرات التي قد تختلف من بيئة إلى أخرى.
- الأهمية التّطبيقية: وتظهر فيما يترتب على نتائج الدّراسة من فوائد عملية في الميدان التربوي والنّفسي، وتتمثل في ما يأتي:

يمكن لنتائج هذه الدّراسة أن تساعد العاملين في مجال الإرشاد؛ وتساعد التربويين، والمتخصصين، والمرشدين النفسيين، على الاستفادة منها أيضًا، وكذلك وضع خطط إرشادية فعّالة تمكنهم الاستفادة منها في خفض مستوى التّشوهات المعرفيّة لدى طلبة الجامعات، وتحقيق طموحاتهم وتوافقهم النّفسي.

حدود الدّراسة ومحدداتها:

يتحدد تعميم نتائج الدّراسة في ضوء الآتي:

- الحدود البشرية: اقتصرت الدّراسة الحاليّة على طلبة جامعة اليرموك.
- الحدود المكانية: طبقت هذه الدّراسة في جامعة اليرموك، في محافظة إربد في الأردن.
- الحدود الزمانية: طبق مقياس الدّراسة الحالية أثناء الفصل الدّراسي الصّيفي من العام الدراسي (2018/ 2019) م.

التّعريفات الاصطلاحيّة والإجرائية

◄ **التّشوهات المعرفيّة:** تعد التّشوهات المعرفيّة مجموعة من العمليات العقليّة، وتحتوي على أخطاء في التّفكير، وينتج عنها معتقدات قد تؤدي إلى خلق مشاعر انفعالية سلبية مثل: التشاؤم، والتّفكير الكارثي، والغضب، واليأس، والخجل، وتضخيم الأمور (Roberts, 2015) .

ويعرَّف إجرائيًا بالدرجة الكليّة التّي حصل عليها الطّالب على مقياس التّشوهات المعرفيّة المستخدم في الدّراسة الحاليّة.

الطريقة والاجراءات:

منهج الدّراسة

اُستخدم المنهج الوصفي؛ فهو منهج يهدف إلى وصف خصائص الظاهرة المدروسة، وفي الدّراسة الحاليّة فإنّه يهدف إلى

الكشف عن مستوى التّشوهات المعرفيّة.

مجتمع الدّراسة وعينتها

تكوّنَ مجتمع الدّراسة من جميع طلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة اليرموك، خلال الفصل الدّراسي الصيفي من العام (2018– 2019) من مختلف الكليات العلميّة والإنسانيّة، والبالغ عددهم (24748) طالبًا وطالبةً، منهم (8971) طالبًا و (15777) وطالبةً، موزعين على (16) كليةً، وذلك تبعًا للتقرير الإحصائي السنوي الصادر عن دائرة وحدة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك. والموضح في جدول (1) .

جدول (1) :

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدّراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	أنثى	1115	71.8
	ذكر	437	28.2
الكلية	إنسانية	740	47.7
	علمية	812	52.3
المعدل التّراكمي	مقبول	135	8.7
	جيد	412	26.5
	جيد جدًا	645	41.6
	ممتاز	360	23.2
السّنة	1	522	33.6
	2	425	27.4
	3	356	22.9
	4 فما فوق	249	16.0
	المجموع	1552	100.0

أدوات الدّراسة

استخدم في الدّراسة الحالية مقياس التّشوهات المعرفيّة الذي قام ببنائه مشيل روبرت (Roberts, 2015)، ويتكون المقياس من (29) فقرةً ذات تدرج خماسي على سلّم ليكرت (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة) تقيس التّشوهات المعرفيّة لدى الفرد ضمن (8) مجالات رئيسة: الشخصنة، وقراءة المستقبل، والكمالية، والتّفكير الثنائي، وتضخم الأمور، والتقليل، والتّفكير الكارثي، والمقارنة بالآخرين.

صدق مقياس التّشوهات المعرفيّة وثباته

- **أولاً – إجراءات ترجمة المقياس**

من أجل استخراج الخصائص السيكومترية للأداة قام الباحثان بترجمة المقياس، والتأكد من سلامة المصطلحات والتعبيرات المستخدمة، وبعد ترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربيّة عُرضت على عدد من ذوي الاختصاص في التّرجمة من أجل الحكم على سلامة التّرجمة ودقتها، ومن ثم عُرضت على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في تخصص اللغة العربيّة للتأكد من السّلامة اللغوية للفقرات.

- **ثانيًا – صدق المحكّمين**

جرى التحقق من الصدق الظاهري للمقياس وأبعاده، بعرضه بصورته الأوليّة على مجموعة محكمين تكونت من (10) أساتذة من المختصين في علم النفس التّربوي، والإرشاد النفسي من حملة درجة الدكتوراه من أقسام علم النفس في الجامعات الأردنية؛ وذلك لبيان مدى وضوح الفقرات ومناسبتها لطلبة جامعة، وقياس ما وضعت لأجله، ولقياس مدى الاتفاق على العبارات. وفي ضوء ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التّعديلات المقترحة على أبعاد وفقرات مقياس التّشوهات المعرفيّة، وإعادة صياغة الفقرات، لتصبح أكثر وضوحًا، وكان المعيار الذي اعتمد في قبول الفقرات أو استبعادها هو حصول الفقرات على إجماع المحكمين، حيث بلغت نسبة الاتفاق (85%) ، وهي نسبة اتفاق مرتفعة، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس بعد التّحكيم (29) فقرةً، موزعة على ثمانية مجالات، هي: الشخصنة، وتضخيم الأمور، وقراءة المستقبل، والكمالية، والتّفكير الثنائي، والتقليل، والتّفكير الكارثي، والمقارنة بالآخرين.

- **ثالثًا – مؤشرات صدق البناء**

وللكشف عن دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكليّة في عينة استطلاعية من خارج عينة الدّراسة تكونت من (50) طالبًا وطالبةً، حيث حُللت فقرات المقياس وحساب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات، إذ إنّ معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة والدرجة الكليّة من جهة، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه، وبين كل مجال والدرجة الكلية من جهة أخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين.72 – .35)) ، ومع المجال (.55 – .89) والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكليّة والمجال التي تنتمي إليه

المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
الشّخصنة	1	.67**	.55**
	2	.57**	.36*
	3	.66**	.41**
	4	.76**	.46**
	5	.77**	.72**
تضخيم الأمور	6	.76**	.63**
	7	.81**	.64**
	8	.78**	.57**
	9	.78**	.71**

المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
قراءة المستقبل	10	.74**	.62**
	11	.85**	.66**
	12	.85**	.68**
	13	.73**	.57**
الكماليّة	14	.70**	.35*
	15	.77**	.58**
	16	.82**	.36**
التّفكير الثّنائي	17	.82**	.58**
	18	.83**	.59**
	19	.73**	.69**
التّقليل	20	.73**	.68**
	21	.85**	.54**
	22	.67**	.40**
	23	.55**	.36**
التّفكير الكارثي	24	.73**	.60**
	25	.84**	.58**
	26	.68**	.67**
المقارنة بالآخرين	27	.78**	.59**
	28	.86**	.59**
	29	.89**	.56**

*دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)

**دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .01$)

وتجدر الإشارة إلى أنّ جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة، ودالة إحصائيًا، ولذلك لم تُحذف أي من هذه الفقرات.

جدول (3)

معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والدرجة الكلية

	الشخصنة	تضخيم الأمور	قراءة المستقبل	الكمالية	التّفكير الثنائي	التقليل	التّفكير الكارثي	المقارنة بالآخرين	التّشوهات المعرفيّة
الشخصنة	1								
تضخيم الأمور	.569**	1							
قراءة المستقبل	.626**	.677**	1						
الكمالية	.093	.330*	.372**	1					
التّفكير الثنائي	.373**	.629**	.598**	.498**	1				
التقليل	.457**	.464**	.409**	.451**	.545**	1			
التّفكير الكارثي	.555**	.550**	.460**	.338*	.564**	.508**	1		
المقارنة بالآخرين	.448**	.451**	.417**	.150	.411**	.544**	.652**	1	
التّشوهات المعرفيّة الكلي	.734**	.812**	.800**	.525**	.778**	.719**	.789**	.687**	1

*دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

**دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

إن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا، مما يشير إلى صدق البناء.

ثبات أداة الدّراسة

وللتأكد من ثبات أداة الدّراسة، جرى التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test - retest) بتطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدّراسة مكوّنة من (50) ، ومن ثم حُسبت معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين، وحسب أيضًا معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (4) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا، وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل، وعُدّت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدّراسة.

جدول (4)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة
الشخصنة	.72	.89
تضخيم الأمور	.79	.92
قراءة المستقبل	.80	.90
الكمالية	.72	.93
التّفكير الثنائي	.70	.90
التقليل	.74	.87
التّفكير الكارثي	.71	.93
المقارنة بالآخرين	.79	.91
المقياس الكلي	.92	.92

تصحيح مقياس التّشوهات المعرفيّة

اعتُمد سلّم ليكرت الخماسي لتصحيح أداة الدّراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة) ، والتي تمثل رقميًا (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد جرى الحكم على مستويات مقياس الدّراسة على النحو الآتي:

- 2.33 فأقل متدنٍ
- 2.34 – 3.67 متوسط
- من 3.68 فأكثر مرتفع

واحتسبت مستويات المقياس باستخدام المعادلة الآتية:

(الحد الأعلى للمقياس (5) – الحد الأدنى للمقياس (1) / عدد الفئات المطلوبة (3)

(5 – 1) / 3 = 1.33، ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

متغيرات الدّراسة

اشتملت الدّراسة على المتغيرات الآتية:

- الجنس: وله فئتان: ذكر، وأنثى.
- الكليّة: ولها فئتان: إنسانيّة، وعلميّة.
- المعدل التّراكمي: وله أربعة مستويات: مقبول، جيد، جيد جداً، ممتاز.
- السّنة الدّراسية: ولها أربع فئات: 1، 2، 3، 4 فأكثر.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن السؤالين الأول، والثّاني للدّراسة، حُسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية، واستخدم تحليل التباين الرباعي (4 - Ways ANOVA) على الدرجة الكلية وتحليل التباين الرباعي المتعدد (4 - Ways MANOVA) على أبعاد مقياس الدّراسة.

نتائج الدّراسة ومناقشتها:

◄ النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصّه: «**ما مستوى التّشوهات المعرفيّة لدى طلبة جامعة اليرموك؟** »

وللإجابة عن السّؤال الأول، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التّشوهات المعرفيّة لدى طلبة جامعة اليرموك، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التّشوهات المعرفيّة على المقياس الكلي والأبعاد لدى طلبة جامعة اليرموك مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابيّة

الرتبة	الرّقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	الكمالية	3.17	.9000	متوسط
2	2	تضخيم الأمور	2.89	.9950	متوسط
3	6	التقليل	2.84	.9750	متوسط
4	1	الشخصنة	2.83	.9360	متوسط
5	3	قراءة المستقبل	2.81	1.004	متوسط
6	7	التّفكير الكارثي	2.66	.9390	متوسط
7	5	التّفكير الثنائي	2.64	1.067	متوسط
8	8	المقارنة بالآخرين	2.40	1.101	متوسط
التّشوهات المعرفيّة الكلي			2.78	.6960	متوسط

يبين الجدول (5) أنّ المتوسطات الحسابيّة قد تراوحت ما بين (2.40 – 3.17) ، حيث جاءت الكمالية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.17) ، تلاها تضخيم الأمور في المرتبة الثّانية بمتوسط حسابي بلغ (2.89) ، بينما جاءت المقارنة بالآخرين في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.40) ، وبلغ المتوسط الحسابي للتشوهات المعرفيّة ككل (2.80) . ويعزو الباحثان تلك النتيجة إلى أنّ طلبة جامعة اليرموك عند تفسيرهم للأحداث الخارجيّة، قد يميلون إلى تبني أفكار مبالغ بها، تجعلهم يتبنون طريقة تفكير مشوهة معرفيًا وغير منطقية، ولا تتوافق مع طبيعة مواقف التفاعل الاجتماعي، وقد تكون بعيدة عن الواقع. وقد يرى الباحثان أنّ التّشوهات المعرفيّة لدى طلبة جامعة اليرموك تعود إلى عدم كفاية عملية التنشئة الاجتماعيّة، والإعداد التربوي، والجمود الفكري، والتي قد تحدُّ من التفاعل مع المعرفة واطلاعهم الثقافي التي تمكنهم من إصدار أحكام منطقية تتسق مع الواقع.

وقد تفسر النتيجة بأن التّشوهات المعرفيّة لدى طلبة جامعة اليرموك، قد سبق وأن تشكلت منذ الطفولة المبكرة، التي قد تشكلت من خلال الوالدين والأفراد المحيطين بالطفل، وأيضًا من خلال التفاعل مع البيئة المحيطة، فإذا كانت البيئة غير إيجابية وليست منطقية فإن المخططات المعرفيّة سوف تحتوي على تشوهات

معرفية.

وذكر كحلة (1998) إنّ المعتقدات المركزية تحوي أفكارًا عن العالم، والناس، والذات، وهي الأساس الذي قد تبنى عليه المعتقدات الأخرى (الوسطى والتلقائية) ، والتي تنمو في مرحلة الطفولة، وإنّ المعتقدات الوسطى قد تتأثر بالمعتقدات المركزية، ويعززها المجتمع بالمدرسة والأصدقاء.

ويرى الباحثان أنّ طلبة جامعة اليرموك قد اكتسبوا المعتقدات والقيم والاتجاهات الخاصة بمخططاتهم المعرفيّة من الآخرين، كالأقران والوالدين والمعلمين؛ وهذا له تأثير على الطّلبة قاعدة خفية منذ الطفولة للتشوهات المعرفيّة؛ والذي قد تتضح معالمه في مرحلة الجامعة من خلال الخبرات والمواقف التي سبق وأن مرّ بها الطّلبة، وهنا قد يظهر على الطّلبة عدم اتزان في التّفكير، وقد تظهر الأفكار بشكل تلقائي بناء على ما اعتمدته المخططات المعرفيّة المكتسبة.

واختلفت نتيجة هذه الدّراسة مع دراسة عباره ورحال وموسى (2018) التي أشارت إلى مستوى مرتفع من التّشوهات المعرفيّة، وتختلف مع نتائج دراسة عبد الوهاب والسيد (2017) التي أشارت إلى مستوى منخفض من التّشوهات المعرفيّة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة أوزديل وتيمور وجورز وتولكي وكورو وتوركيبر (Özdel, Taymur, Guriz, Tulaci, Kuru&Turkcapar, 2014) التي أشارت إلى أنّ مستوى التّشوهات المعرفيّة جاء بدرجة متوسطة لدى الطّلبة.

◄ النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصّه: » **ما مستوى التّشوهات المعرفيّة لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى لمتغيرات الجنس والكلية، والمعدل التّراكمي، والسّنة؟** «

وللإجابة عن السؤال الثّاني، استخرجت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لمستوى التّشوهات المعرفيّة لدى طلبة جامعة اليرموك حسب متغيرات: الجنس، والكليّة، والمعدل التّراكمي، والسّنة، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التّشوهات المعرفيّة الكلي لدى طلبة جامعة اليرموك حسب متغيرات الجنس، الكليّة، المعدل التّراكمي، السّنة

		متوسط حسابي	انحراف معياري
الجنس	أنثى	2.72	.674
	ذكر	2.96	.723
الكليّة	إنسانية	2.73	.671
	علمية	2.89	.715
السّنة	1	2.73	.679
	2	2.78	.654
	3	2.83	.707
	4	2.86	.775
المعدل التراكمي	مقبول	3.12	.703
	جيد	2.84	.712
	جيد جدًا	2.73	.682
	ممتاز	2.68	.658

يبيّن الجدول (6) تباينًا ظاهريًا في المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى التّشوهات المعرفيّة الكلي لدى طلبة جامعة اليرموك بسبب اختلاف فئات متغيرات: الجنس، والكليّة، والمعدل التراكمي، والسّنة.

ولبيان دلالة هذه الفروقات جرى استخدام اختبار تحليل التباين الرباعي لمستوى التّشوهات المعرفيّة الكلي لدى طلبة جامعة اليرموك تبعًا لمتغيرات الدّراسة، والجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7)

تحليل التباين الرباعي لأثر الجنس، والكليّة، والمعدل التراكمي، والسّنة على مستوى التّشوهات المعرفيّة لدى طلبة جامعة اليرموك على المقياس الكلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	11.008	1	11.008	23.768	.000
الكليّة	.9390	1	.9390	2.028	.155
المعدل التّراكمي	14.644	3	4.881	10.539	.000
السّنة	1.307	3	.4360	.941	.420
الخطأ	714.653	1543	.4630		
الكلي	752.294	1551			

يتبين من الجدول (7) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف (23.768) وبدلالة إحصائية بلغت (0.000)، وجاءت الفروق لصالح الذكور.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المعدل التّراكمي، حيث بلغت قيمة ف (10.539) وبدلالة إحصائية بلغت (0.000) ، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية وجرى استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه والجدول (8) يبين ذلك.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر الكليّة، حيث بلغت قيمة ف (2.028) وبدلالة إحصائية بلغت (0.155)

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر السّنة، حيث بلغت قيمة ف (0.941) وبدلالة إحصائية بلغت (0.420) .

ولمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات الحسابيّة لمتغير المعدل التراكمي، فقد استخدم اختبار شيفيه والجدول (8) يبين ذلك

ويعزو الباحثان النتيجة في السّؤال الثّاني إلى أنّ الذكور قد يكونون أكثر تأثرًا بالتّشوهات المعرفيّة من الإناث، بسبب أنّ الذكور أكثر عرضة للاحتكاك، والتّفاعل في المجتمع من الطّالبات، فضلا عن اختلاف الواجبات والأعباء التي تقع على كاهل الذكور؛ مثل: الزواج، والعمل، والحصول على مكانة اجتماعية ذات قيمة مرتفعة في المجتمع الذي يعيش فيه، وإنّ الأفكار المشوهة التي يحملها الذكور قد تعطيهم رؤية غير واقعية حول نظرتهم إلى ما يمتلكون من مهارات وقدرات شخصية، قد تؤدي إلى التّحكم غير السليم بها وعدم توظيفها بصورة فاعلة مع متطلبات البيئة الضاغطة.

جدول (8)

المقارنات البعدية بطريقة شافية لأثر المعدل التّراكمي على مستوى التّشوهات المعرفيّة الكلي

		المتوسط الحسابي	مقبول	جيد	جيد جدًا	ممتاز
التّشوهات المعرفيّة الكلي	مقبول	3.12				
	جيد	2.84	.28*			
	جيد جدًا	2.73	.39*	.11		
	ممتاز	2.68	.44*	.16*	.06	

دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من جدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مقبول من جهة وكل من جيد، وجيد جداً، وممتاز من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح المستوى المقبول، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ممتاز وجيد، وجاءت الفروق لصالح الجيد في التّشوهات المعرفيّة ككل.

وحسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية للأبعاد مقياس التّشوهات المعرفيّة حسب متغيرات الدّراسة، والجدول (9) يبين ذلك.

وقد يفسر الباحثان هذه النتيجة بأنّ الطّلبة لديهم مستوى منخفض في التّحكم على اندفاعاتهم والسيطرة على أفكارهم ورغباتهم الجامحة؛ وهذا قد يدفعهم إلى مخالفة التعليمات الأكاديمية والقواعد الاجتماعية التي قد تعرضهم للعديد من المواقف المحرجة والخطرة، وقد يكون السبب في ذلك التغير في النظم، أو أسلوب التنشئة الاجتماعية نتيجة التّسلط والحرمان التي عانوا منها في الفترات السّابقة، والتي كونت لديهم تشوهات معرفية قد تكون أكثر وضوحًا في عمر المراهقة وأثناء الدّراسة الجامعيّة.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس التّشوهات المعرفيّة لدى طلبة جامعة اليرموك حسب متغيرات الجنس، والكليّة، والمعدل التّراكمي، والسّنة

المتغير			الشخصنة	تضخيم الأمور	قراءة المستقبل	الكمالية	التّفكير الثنائي	التقليل	التّفكير الكارثي	المقارنة بالآخرين
الجنس	أنثى	س	2.77	2.84	2.73	3.14	2.55	2.75	2.62	2.30
		ع	.928	.994	1.007	.887	1.051	.935	.915	1.056
	ذكر	س	2.98	3.03	3.00	3.24	2.89	3.06	2.79	2.66
		ع	.940	.984	.973	.930	1.072	1.037	.990	1.171
الكلية	إنسانية	س	2.73	2.83	2.76	3.13	2.61	2.79	2.61	2.34
		ع	.911	.981	1.013	.912	1.047	.977	.926	1.077
	علمية	س	2.92	2.95	2.85	3.20	2.68	2.88	2.72	2.47
		ع	.950	1.004	.995	.888	1.085	.971	.948	1.120
السّنة	1	س	2.76	2.80	2.75	3.18	2.63	2.79	2.59	2.32
		ع	.891	.993	1.001	.930	1.036	.983	.925	1.078
	2	س	2.81	2.91	2.82	3.15	2.63	2.85	2.63	2.37
		ع	.908	1.018	.965	.826	1.010	.924	.907	1.124
	3	س	2.94	2.94	2.87	3.18	2.60	2.79	2.71	2.48
		ع	.952	.936	1.021	.913	1.096	.965	.974	1.089
	4	س	2.84	2.98	2.82	3.18	2.76	2.99	2.82	2.53
		ع	1.036	1.030	1.050	.942	1.178	1.044	.954	1.114

المتغير			الشخصنة	تضخيم الأمور	قراءة المستقبل	الكمالية	التّفكير الثنائي	التقليل	التّفكير الكارثي	المقارنة بالآخرين
المعدل التراكمي	مقبول	س	3.29	3.20	3.09	3.24	3.02	3.10	3.05	2.89
		ع	.974	.962	.954	.910	1.149	1.017	.905	1.084
	جيد	س	2.84	2.92	2.92	3.22	2.72	2.93	2.68	2.54
		ع	.995	.970	.995	.894	1.086	.968	.931	1.065
	جيد جدا	س	2.78	2.80	2.74	3.15	2.60	2.80	2.65	2.33
		ع	.891	1.003	.993	.915	1.049	.969	.955	1.123
	ممتاز	س	2.73	2.92	2.69	3.13	2.48	2.69	2.54	2.20
		ع	.881	.996	1.025	.873	1.009	.950	.897	1.040

يلاحظ من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابيّة لأبعاد مقياس التّشوهات المعرفيّة، ولمعرفة دلالة الفروق فقد استخدم تحليل التباين الرباعي المتعدد لأثر الجنس، والكليّة، والمعدل التراكمي، والسّنة، والجدول (10) يبين ذلك.

وقد يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنّ الطّلبة الذكور يشكلون في وقت مبكر أسلوب حياتهم بما يتوقع منهم وما يتوقع من البيئة المحيطة، فيصبح لديهم ميل قهري لمطالبة الذات ومطالبة الآخرين بأعلى مستوى من الأداء، أو أعلى من المستوى الذي يتطلبه الموقف، وأنّ أيّ خطأ في عملية الفهم لهذه الخبرات الحياتية ينعكس على طريقة التّعامل مع الأمور مستقبلاً؛ فالنظرة للحياة تتعلق بعملية التّفكير لدى الطّلبة، فهم قد يعانون من عدم الإيجابية، وضعف في عملية التفاؤل، وعدم الإقبال على الحياة، بالإضافة إلى عدم القدرة على التّخطيط، وصعوبة في اتخاذ القرارات المناسبة، وضعف في تحمُّل المسؤولية، فكفاح الفرد لبلوغ الكمال ووضع معايير عالية للأداء، يصحبها تقييمات نقدية مبالغة للذات، بالإضافة إلى مخاوف غير منطقية. ويرى الباحثان أنّ تشكيل الهوية بصورة سلبية في هذه المرحلة العمرية قد يحدث اختلالات وتغييرات في الذات لا تساعده على بناء ذات إيجابية تتمتع بصحة نفسية جيدة، بالإضافة إلى ضياع دوره في الحياة، وعدم تبلور شخصيته، وصعوبة في مواجهة الصعوبات الحياتية. مما يقوده إلى خلق تفكير غير سليم، وبالتالي القيام بسلوك خاطئ، وأن أي تفكير غير سليم يؤدي إلى تشوه في الجانب المعرفي لدى الطالب، مما ينعكس على سلوكه وطريقته في تفسير المواقف، بالإضافة إلى مصاحبة هذه المواقف بأفكار غير سليمة تنعكس على انفعالات الطّالب وسلوكه. ويرى الباحثان أنّ المستوى التّعليمي للوالدين يقوم بدور هام في خلق بيئة خصبة للتشوهات المعرفيّة، فقيام الوالدين باستخدام العقاب والعنف كوسيلة تأديبية، وتجاهل الحاجات الأساسية للفرد، واستخدام أسلوب معاملة متسلط ومبالغ فيه، ووضع قواعد صارمة تحدد سلوكه وحياته خصوصاً في مرحلة الطفولة. مما يؤدي به إلى خلق شخصية غير متوازنة وعدم استقرار لذاته.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة عباره ورحال وموسى (2018) التي أشارت إلى أنه لا توجد فروق دالة بين درجات الذكور والإناث على مقياس التّشوهات المعرفيّة ككل وأبعاده الفرعية، ما عدا بعد التّفكير الانفعالي، حيث تبين أنّه توجد فروق لصالح الإناث.

وتختلف مع دراسة ديبارما (Debbarma, 2017) التي أشارت إلى أن مستوى التّشوهات المعرفيّة للطالبات أعلى منه لدى الطلاب، وهذا ما أشارت إليه أيضًا دراسة أوزديل وتيمور وجورز وتولكي وكورو وتوركيبر (Özdel, Taymur, Guriz, Tulaci, Kuru&Turkcapar, 2014) من حيث وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التّشوهات المعرفيّة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وتختلف مع دراسة عبد الوهاب والسّيد (2017) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين كل من الذكور والإناث في التّشوهات المعرفيّة، وكذلك دراسة ناركو وأمسة (Nyarko & Amissah, 2014) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في التّشوهات المعرفيّة تبعاً لمتغير الجنس.

جدول (10)

تحليل التباين الرباعي المتعدد لأثر الجنس، والكليّة، والمعدل التراكمي، والسّنة الدّراسية على مجالات التّشوهات المعرفيّة

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس هوتلنج=033. ح=000.	الشخصنة	5.749	1	5.749	6.808	.009
	تضخيم الأمور	6.178	1	6.178	6.353	.012
	قراءة المستقبل	15.400	1	15.400	15.633	.000
	الكمالية	1.906	1	1.906	2.354	.125
	التّفكير الثنائي	29.017	1	29.017	26.271	.000

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس هوتلنج=033. ح=000.	التقليل	23.478	1	23.478	25.452	.000
	التّفكير الكارثي	4.048	1	4.048	4.694	.030
	المقارنة بالآخرين	27.401	1	27.401	23.619	.000
	الشخصنة	6.239	1	6.239	7.388	.007
	تضخيم الأمور	2.034	1	2.034	2.092	.148
	قراءة المستقبل	.264	1	.264	.268	.605
الكلية هوتلنج=008. ح=127.	الكمالية	.674	1	.674	.833	.362
	التّفكير الثنائي	.348	1	.348	.315	.575
	التقليل	.053	1	.053	.058	.810
	التّفكير الكارثي	1.296	1	1.296	1.503	.220
	المقارنة بالآخرين	.407	1	.407	.351	.554
	الشخصنة	25.266	3	8.422	9.973	.000
	تضخيم الأمور	12.021	3	4.007	4.121	.006
	قراءة المستقبل	17.775	3	5.925	6.014	.000
المعدل التراكمي ويلكس=947. ح=000.	الكمالية	2.216	3	.739	.912	.434
	التّفكير الثنائي	23.227	3	7.742	7.010	.000
	التقليل	14.120	3	4.707	5.102	.002
	التّفكير الكارثي	16.524	3	5.508	6.387	.000
	المقارنة بالآخرين	39.487	3	13.162	11.346	.000
	الشخصنة	7.859	3	2.620	3.102	.026
	تضخيم الأمور	5.344	3	1.781	1.832	.139
	قراءة المستقبل	3.418	3	1.139	1.157	.325
السّنة الدّراسية ويلكس=978. ح=069.	الكمالية	.303	3	.101	.125	.945
	التّفكير الثنائي	1.618	3	.539	.488	.690
	التقليل	3.434	3	1.145	1.241	.293
	التّفكير الكارثي	4.447	3	1.482	1.719	.161
	المقارنة بالآخرين	2.985	3	.995	.858	.462
الخطأ	الشخصنة	1303.040	1543	.844		
	تضخيم الأمور	1500.469	1543	.972		
	قراءة المستقبل	1520.024	1543	.985		
	الكمالية	1249.541	1543	.810		
	التّفكير الثنائي	1704.302	1543	1.105		
	التقليل	1423.331	1543	.922		
	التّفكير الكارثي	1330.658	1543	.862		
	المقارنة بالآخرين	1790.039	1543	1.160		

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الكلي	الشخصنة	1358.678	1551			
	تضخيم الامور	1534.189	1551			
	قراءة المستقبل	1564.101	1551			
	الكمالية	1255.977	1551			
	التّفكير الثنائي	1767.261	1551			
	التقليل	1474.437	1551			
	التّفكير الكارثي	1367.898	1551			
	المقارنة بالآخرين	1880.870	1551			

يتبين من الجدول (10) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات باستثناء بعد الكمالية وجاءت الفروق لصالح الذكور.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المعدل التّراكمي في جميع المجالات باستثناء بعد الكمالية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الكليّة في جميع المجالات باستثناء بعد الشخصنة، وجاءت الفروق لصالح الكليات العلمية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائي تعزى لأثر السّنة في جميع المجالات باستثناء بعد الشخصنة.

وبالنظر للفروق لصالح المستوى المقبول في أبعاد الشخصنة وفي تضخيم الأمور، والتّفكير الكارثي، يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنّ هؤلاء الطّلبة يميلون إلى إعطاء قيمة غير مناسبة للأشياء والأحداث، حيث إنّ هذه القيمة تختلف عن تقييمها من الآخرين لهذه الأحداث، فهم قد يلومون أنفسهم على حصولهم على تقدير مقبول وعلامات متدنية في الجامعة، بالإضافة إلى تركيزهم على الطّلبة الآخرين باعتبارهم مصدر مشاعرهم السلبية، ويرفضون تحمل المسؤولية بشكل كامل عما يحدث لهم. وأنّ هؤلاء الطّلبة يميلون إلى استخدام استراتيجيات تكيفية غير فعالة، وبالتالي يكونون أكثر عرضة للوقوع بالأخطاء التّفكيرية والتّشوهات المعرفيّة، وينظر إلى هؤلاء الطلبة بأنّهم يتصفون بعدم مرونة التّفكير، وبالتالي عدم التّفكير بطريقة سليمة، والميل إلى ترك الأمور الدّراسية إلى المصادفة والحظ.

جدول (11)

المقارنات البعدية بطريقة شفيه لأثر المعدل التراكمي على مستوى أبعاد مقياس التّشوهات المعرفيّة لدى طلبة جامعة اليرموك

		المتوسط الحسابي	مقبول	جيد	جيد جدا	ممتاز
الشخصنة	مقبول	3.29				
	جيد	2.84	.46*			
	جيد جدا	2.78	.51*	.05		
	ممتاز	2.73	.57*	.11	.06	

		المتوسط الحسابي	مقبول	جيد	جيد جدا	ممتاز
تضخيم الأمور	مقبول	3.20				
	جيد	2.92	.28*			
	جيد جدا	2.80	.40*	.12		
	ممتاز	2.92	.28*	.00	-.12	
قراءة المستقبل	مقبول	3.09				
	جيد	2.92	.18			
	جيد جدا	2.74	.35*	.18*		
	ممتاز	2.69	.40*	.23*	.05	
التّفكير الثنائي	مقبول	3.02				
	جيد	2.72	.30*			
	جيد جدا	2.60	.42*	.12		
	ممتاز	2.48	.54*	.24*	.12	
التقليل	مقبول	3.10				
	جيد	2.93	.18			
	جيد جدا	2.80	.30*	.12		
	ممتاز	2.69	.42*	.24*	.12	
التّفكير الكارثي	مقبول	3.05				
	جيد	2.68	.37*			
	جيد جدا	2.65	.40*	.04		
	ممتاز	2.54	.51*	.14	.11	
المقارنة بالآخرين	مقبول	2.89				
	جيد	2.54	.35*			
	جيد جدا	2.33	.55*	.21*		
	ممتاز	2.20	.69*	.34*	.13	

دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول (11) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مقبول من جهة وكل من جيد، وجيد جداً، وممتاز من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح المستوى المقبول في الشخصنة وفي تضخيم الأمور، والتّفكير الكارثي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مقبول من جهة وكل من جيد جداً، وممتاز من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح مقبول، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين جيد من جهة وكل من جيد جداً، وممتاز من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح جيد في قراءة المستقبل.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مقبول من جهة وكل من جيد، وجيد جداً، وممتاز من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح المستوى المقبول، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين ممتاز وجيد، وجاءت الفروق لصالح الجيد في التّفكير الثنائي.

- وجود فروق ذات دلالة بين مقبول من جهة وكل من جيد جداً، وممتاز، وجاءت الفروق لصالح مقبول، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ممتاز وجيد وجاءت الفروق لصالح الجيد في التقليل.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مقبول من جهة وكل من جيد، وجيد جداً، وممتاز من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح المستوى المقبول، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين جيد من جهة وكل من جيد جداً، وممتاز من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح الجيد في المقارنة بالآخرين.

جدول (12)

المقارنات البعدية بطريقة شفيه لأثر السّنة على بعد الشخصنة

		المتوسط الحسابي	1	2	3	4
الشخصنة	1	2.76				
	2	2.81	.05			
	3	2.94	.18*	.13		
	4	2.84	.08	.03	.10	

دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين السّنة الثّالثة والسّنة الأولى، وجاءت الفروق لصالح السّنة الثّالثة على بعد الشخصنة.

ويعزو الباحثان عدم وجود لأثر الكلية في جميع المجالات باستثناء الشخصنة، وجاءت الفروق لصالح الكليات العلمية. بسبب الظروف الدّراسية والمؤثرات المحيطة بهم والتي يتعرض لها هؤلاء الطّلبة في هذه الكليات من زخم المواد الدّراسية، وصعوبة تنظيم الوقت، والمتطلبات الدّراسية الكثيرة، وصعوبة الامتحانات، وصعوبة بعض المواد الدّراسية، بالإضافة إلى التدريبات العملية الطويلة سوف تؤثر على حالتهم النفسية وتفكيرهم وأسلوبهم في الحياة وفي طريقة تعاملهم مع الآخرين، كما أنهم يحملون نظرة سلبية نحو الحياة، ولديهم تفاؤل وأمل أقل من غيرهم من الطّلبة، ولديهم توقعات مستقبلية غير سليمة. وتتفق نتائج الدّراسة الحالية جزئياً مع دراسة عباره ورحال وموسى (2018) التي أشارت إلى أنه لا توجد فروق بين طلبة المسارات العلمية والأدبية في مقياس التّشوهات المعرفيّة ككل وأبعاده الفرعية ماعدا بعدي الاستنتاج العشوائي والتعميم الزائد، حيث تبين أنه توجد فروق لصالح طلبة المسار الأدبي.

ويعزو الباحثان عدم وجود أثر لمتغير السّنة في جميع المجالات فيما عدا مجال الشخصنة بحيث وجدت هنالك فروق لأثر السّنة على الشخصنة بين السّنة الثالثة والسّنة الأولى وجاءت الفروق لصالح السّنة الثالثة. يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنّ هؤلاء الطّلبة ما زالوا يعملون على فهم وتفسير الأمور أو القرارات وفقًا لما يميلون إليه ويفضلونه أو يرتاحون له أو يرغبونه من أجل تأكيد ذواتهم، فهم يشعرون بأنّهم أصبحوا على أبواب الاستقلالية، ولديهم قدرة على تحمل المسؤولية. فهم يحاولون طرح آرائهم الخاصة واتخاذ القرارات حتى لو كانت هذه القرارات والآراء غير واقعية كما يراها الآخرون من حولهم، فقد يميلون إلى السرعة في التّعميم والتّوصل إلى استنتاجات ونتائج قد تكون غير منطقية قبل تحليل بدائل الحلول للمشكلات التي يتعرضون لها.

وتتفق النتيجة الحالية جزئيًا مع دراسة ناركو وأمسه (Nyarko & Amissah,2014) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في التّشوهات المعرفيّة تبعًا للسنة الدّراسية، وكذلك دراسة أوزديل وتيمور وجورز وتولكي وكورو وتوركيبر (Özdel, Taymur, Guriz, Tulaci, Kuru&Turkcapar, 2014) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التّشوهات المعرفيّة تعزى إلى السّنة الدّراسية.

التوصيات والمقترحات:

وبناءً على ما توصلت إليه الدّراسة من نتائج، يوصي الباحثان بالتّوصيات الآتية:

1. تضمين المساقات الجامعية منذ سنوات الدّراسة الأولى مواضيع تتناول ماهية التّشوهات المعرفيّة لتعريف الطّالب بها وكيفية مواجهتها.

2. إجراء بحوث ودراسات، وربطها ببعض المتغيرات مثل: نمط الشخصية، والمناخ الأسري، والتمكين النفسي.

3. عقد دورات وبرامج تربوية للمرشدين التربويين في المدارس الثانوية حول التشوهات المعرفية، وتحسين مفهوم الذات لدى الطلبة.

المصادر والمراجع العربية:

- جي، هوفمان. (2012) . العلاج المعرفي السّلوكي المعاصر الحلول النفسيّة للمشكلات النفسيّة. (ترجمة: مارد عيسى) . مصر: دار الفجر للنشر والتّوزيع.
- السقا، صباح. (2009) . العلاج المعرفي السلوكي للاكتئاب. دمشق منشورات مستشفى البشر صباح للأمراض النفسيّة العصبيّة.
- السنيدي، خالد. (2013) . التّشوهات المعرفيّة وعلاقتها بسمة الانبساط والانطواء لدى متعاطي المخدرات والمتعافين منه. (رسالة ماجستير غير

منشورة)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

- عباره، هاني ورحال، ماريو وموسى، أحمد. (2018) . التّشوهات المعرفيّة وعلاقتها بظهور أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى المراهقين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 14: (4) . 411 – 427
- عبدالوهاب، داليا والسيد، نبيل. (2017) . قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي كمنبئين بالتّشوهات المعرفيّة لدى طلاب جامعة الأزهر. مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر.176 (2) : 693 – 781.
- القرالة، عبد الناصر. (2018) . مستوى الوعي لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بالتشوه المعرفي. دراسات: العلوم التربويّة، 45 (ملحق) : 20 – 38.
- كوروين، بيرنيورودل، بيتر وبالمر، ستيفن. (2008) . العلاج المعرفي السّلوكي المختصر. (ترجمة: محمود مصطفى) ، القاهرة: دار إيتارك للطباعة والنشر والتوزيع.
- كوري، جيرالد. (2011) . النظرية والتطبيق في الإرشاد والعلاج النّفسي (سامح الخفش، مترجم) . عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون (تاريخ النشر الأصلي، 2008) .
- يوسف، جمعة. (2001) . النظريات الحديثة في تفسير الأمراض النفسية. القاهرة: دار الغريب للطباعة والنشر.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Abara, H., Rahal, M., & Musa, A. (2018) . Cognitive distortions and their relationship to the appearance of symptoms of obsessive - compulsive personality disorder in adolescents. Jordanian Journal of Educational Sciences, 14 (4) , 411 - 427.*
- *Abdelwahab, D., & Al - sayeed, N. (2017) . Intelligence Anxiety and Cognitive Perception Anxiety as Predictors of cognitive distortions among Al - Azhar University Students. Faculty of Education Journal - Al - Azhar University, 176 (2) , 693 - 781.*
- *Al - Qaralla, A. (2018) , Level of Awareness in Using Social Media Sites and its Relationship to Cognitive distortion. Dirassat: Educational Sciences, 46 (xx) , 20 - 38.*
- *Al - Saga, S. (2009) . Cognitive Behavior Therapy of Depression. Scientific Lecture. Al - Bdher Sabah Psychological hospital.*
- *Al - Sanidi, K. (2013) . Cognitive Distortions and its Relationship to Extraversion and introversion among Drugs Users and Recovered Users. Unpublished Master thesis, Arabic Nayef University for Security Sciences.*
- *Core, J. (2011) . Theory and Practice in counseling and Psychological Therapy (Translator: Sameh Al - Khfsh) , Amman: Al - Fikr Publishers (Original Publication, 2008) .*
- *Corene, B,m Rodell, P., & Palmer, S. (2008) . Brief Cognitive Behavior Therapy (Translator: Mahmoud Mustafa) . Amman: Al - Fikr Publishers.*
- *G. Hofman. (2012) . Modern Cognitive Behavior Therapy: Psychological Solutions for Psychological Problems (.Mard Issa: Translator) . Egypt: Al - Fajr Publishers Ltd.*
- *Yusif, Y. (2001) . Modern Theories in Explaining Psychological Problems. Cairo: Ghareeb library for Typing and Publishing.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Abela, J. R., & D›Alessandro, D. U. (2002) . Beck›s cognitive theory of depression: A test of the diathesis-stress and causal mediation components. British Journal of Clinical Psychology, 41 (2) , 111 - 128.*
- *Augoustinos, M. & Walker, I. (1995) . Social Cognition: An Integrated Introduction.*
- *Barriga, A. Q., & Gibbs, J. C. (1996) . Measuring cognitive distortion in antisocial youth: Development and preliminary validation of the "How I Think" questionnaire. Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 22 (5) , 333 - 343.*
- *Barriga, A., Landau, J., Stinson, B., Liau, A. & Gibbs, J. (2000) . Cognitive distortion and problem behaviors in adolescents. Criminal Justice and Behavior, 27, 36 - 56.*
- *Beaudoin, K. &Schonert - Reichl, K. (2006) . Epistemic reasoning and adolescent egocentrism: Relations to internalizing and externalizing symptoms in problem youth. Journal of Youth and Adolescence, 35, 999 - 1014.*
- *Beck, A. & Alford, B. (2009) . Depression causes and treatment. Pennsylvania: University of Pennsylvania press Philadelphia.*
- *Beck, A. (2008) . The evolution of the cognitive model of depression and its neurobiological correlates. American Journal of Psychiatry, 165 (8) , 969–977*
- *Beck, A. T. (1999) . Prisoners of hate: The cognitive basis of anger, hostility, and violence. HarperCollins Publishers.*
- *Beck, J. (1996) . Cognitive therapy: Basics and beyond. New York: Guilford. Beck, J.*
- *Beck, J. S. (2011) . Cognitive therapy for challenging problems: What to do when the basics don't work. Guilford Press.*
- *Boury, M., Treadwell, T. & Kumar, V. (2001) . Integrating psychodrama cognitive therapy: An explanatory study. International Journal of Action Methods, 54, 13 – 28.*
- *Çelikkaleli, Ö. & Kaya, S. (2016) . University students' interpersonal cognitive distortions, psychological resilience, and emotional self - efficacy according to sex and gender roles. PegemEğitimveÖğretimDergisi, 6 (2) , 187 - 212.*
- *Clemmer, K. (2009) . Cognitive Distortions: Define, Discover & Disprove.The Center for Eating Disorders Blog.*
- *Cook, S. I., Meyer, D., & Knowles, S. R. (2019) . Relationships between psychoevolutionary fear of evaluation, cognitive distortions, and social anxiety symptoms: A preliminary structural equation model. Australian Journal of Psychology, 71 (2) , 92 - 99.*
- *Craske, M. (2010) . Cognitive - behavioral therapy. Washington, DC: American Psychological Association. Bulletin, 115, 74–101*
- *Debbarma, R. (2017) . Cognitive distortion among Annamalai University students. International Journal for Innovative Research in Multidisciplinary Field, 3 (7) , 566 - 568.*

- *Tagg, Burns, D. (1999) . Feeling good: The new mood therapy. New York: Avon Books.*
- *Tanaka, N., Uji, M., Hiramura, H., Chen, Z., Shikai, N. & Kitamura T. (2006) . Cognitive patterns and depression: A study of a Japanese university student population. Psychiatry and Clinical Neurosciences, 60 (3) , 358 – 364.*
- *van den Berk Clark, C., Moore, R., Secrest, S., Tuerk, P., Norman, S., Myers, U.,... &Ovais, M. (2019) . Factors Associated With Receipt of Cognitive - Behavioral Therapy or Prolonged Exposure Therapy Among Individuals With PTSD. Psychiatric Services, appi - ps.*
- *Van Dillen, L. F., & Andrade, J. (2016) . Derailing the streetcar named desire. Cognitive distractions reduce individual differences in cravings and unhealthy snacking in response to palatable food. Appetite, 96, 102 - 110.*
- *Young, J. &Klosko, J. (2005) . Schema therapy. In J. M. Oldham, A. E. Skodol, & D. S. Bender (Eds.) , Textbook of personality disorders (pp. 289 - 306) . Washington D.C.: American Psychiatric Publishing.*
- *Young, J. (2005) . Young schema questionnaire – Short form 3 (YSQ - S3) . New York: Cognitive Therapy Center.*
- *Young, J., Klosko, J. &Weishaar, M. (2003) . Schema therapy: A practitioner's guide. New York: Guilford Press.*
- *Dodge, K. (1993) . Social - cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. Annual Review of Psychology, 44, 559 - 584.*
- *Engler, B. (2014) . Personality theories. Australia: Wadsworth CENGAGE learning.*
- *Freeman, A. &DeWolf, R. (1992) . The 10 dumbest mistakes smart people make and how to avoid them. Journal of Rational - Emotive and Cognitive - Behavior Therapy, 12 (1) , 77 - 79.*
- *Graham, M. C., Priddy, L., & Graham, S. (2014) . Facts of Life: Ten issues of contentment. Outskirts Press.*
- *Grohol, J. (2009) . cognitive distortions. New York: Routledge Taylor & Francis.*
- *Helmond, P., Overbeek, G., Brugman, D., & Gibbs, J. C. (2015) . A meta - analysis on cognitive distortions and externalizing problem behavior: Associations, moderators, and treatment effectiveness. Criminal justice and behavior, 42 (3) , 245 - 262.*
- *Holtz, J. (2011) . Applied clinical neuropsychology. New York: Springer publishing company.*
- *Jesinoski, M. S. (2010) . Young's Schema Theory: Exploring the direct and indirect links between negative childhood experiences and temperament to negative affectivity in adulthood.*
- *Keefe, J., Chambless, D., Barber, J. &Milrod, B. (2019) .Treatment of anxiety and mood comorbidities in cognitive - behavioral and psychodynamic therapies for panic disorder. Journal of Psychiatric Research, 114, 34 - 40.*
- *Kendall, P. C. (1992) . Healthy thinking. Behavior Therapy, 23 (1) , 1 - 11.*
- *Leu, H. D. (2017) . The Predictive Power of Adult Attachment Patterns on Interpersonal Cognitive Distortions of University Students. Educational Research and Reviews, 12 (18) , 906 - 914. Montano, D. E., &Kasprzyk, D. (2015) . Theory of reasoned action, theory of planned behavior, and the integrated behavioral model. Health behavior: Theory, research and practice,70 (4) , 231.*
- *Nas, C. N., Brugman, D., &Koops, W. (2008) . Measuring self - serving cognitive distortions with the "How I Think" Questionnaire. European Journal of Psychological Assessment, 24 (3) , 181 - 189.*
- *Nyarko, K. &Amissah, C. (2014) . Cognitive distortions and depression among undergraduate students. Research on Humanities and Social Sciences, 4 (4) , 404 - 417.*
- *Özdel, K., Taymur, I., Guriz, S., Tulaci, R., Kuru, E. &Turkcapar, M. (2014) . Measuring cognitive errors using the Cognitive Distortions Scale (CDS) : psychometric properties in clinical and non - clinical samples. PLOS One, 9 (8) , 1 - 7.*
- *Panourgia, C. &Comoretto, A. (2017) . Do cognitive distortions explain the longitudinal relationship between life adversity and emotional and behavioural problems in secondary school children?. Stress Health, 33 (5) , 590 - 599.*
- *Roberts, M. B. (2015) . Inventory of cognitive distortios: validation of a measure of cognitive distortions using a community sample.*

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية
Vol. (11) - No. (31) - August 2020 المجلد (11) - العدد (31) - آب 2020م

إستراتيجيات التعلم المنظّم ذاتياً وعلاقتها بمهارات معالجة المعلومات لدى طلبة الصف الرابع العلمي في مدارس المتميزين

Self-organized learning strategies and their relation to the information processing skills among fourth graders in the distinguished schools

أسماء فوزي حسن التميمي
استاذ مساعد/ وزارة التربية العراقية/ العراق

Asmaa Fawzi Al-Tameemi
Assistant professor/ Ministry of Education / Iraq
as.fo80@yahoo.com
asma.fo.2014@gmail.com

تاريخ الاستلام: 18/ 5/ 2019م، **تاريخ القبول:** 14/ 9/ 2019م.
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 18/ 5/ 2019, **Accepted:** 14/ 9/ 2019.
DOI: 10.33977/1182-011-031-014
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

يهدف البحث إلى قياس استراتيجيات التعلم المنظّم ذاتياً، وقياس مهارة معالجة المعلومات لدى طلبة الصف الرابع العلمي في مدارس المتميزين في مديرية تربية بغداد/ 2 للعام 2017 – 2018، وتحديد نوعية العلاقة وقوتها واتجاهها بين عينة البحث. وترتبط أهمية البحث بأهمية متغيراته والعلاقة فيما بينهما. وبلغت العينة(300) طالب وطالبة. وجرى بناء مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من(60) فقرة. وتبنت الباحثة مقياس لمهارات معالجة المعلومات من (79) فقرة. وجاءت النتائج تفوق طالبات الصف الرابع العلمي في مدارس المتميزين بمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفي مقياس مهارات معالجة المعلومات، وامتلاك الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظّم ذلتيا بشكل أفضل من امتلاكهم لمهارات معالجة المعلومات، وكانت نوع العلاقة بين المتغيرين علاقة طردية موجبة ضعيفة.

الكلمات المفتاحية: التعلم المنظّم ذاتياً، مهارات معالجة المعلومات، مدارس المتميزين.

Abstract:

The current research aims at measure the self-organized learning strategies and information processing skills among fourth grade of the secondary school students in Al – Mutmayzin`s school in Baghdad / Karkh 20172018-, and determine the quality of the relationship and its strength and direction among students. The importance of research is related to the importance of the variables used and the relationship between them the sample was 300 students (females and males). The self-organized learning strategies scale was built from (60) items. The researcher adopted a measure of information processing skills from (79) items. The result shows that the female students were better in self-organized learning strategies than the information processing skills, female students had better self-organized learning strategies than information processing skills, and the relationship between the two variables were a weak positive relationship.

***Keywords**: Self-organized learning strategies, the information processing skills distinguished schools*

المقدمة:

يمثل الطلبة الأمل والوسيلة في تجديد وتطوير المجتمع والاداة التي من خلالها تنهض الامم وتتقدم لذلك نلاحظ هناك اهتمام وعناية كبيرة من خلال تظافر الجهود لرعاية الطلبة والتصدي لمشاكلهم الدراسية ووضع الحلول العلمية لها لضمان حياة دراسية مناسبة وصحية ايمانا ان الطلبة هم المستقبل والرصيد والثروة الحقيقية التي تعقد عليها الامال في بناء المجتمع وتقدمه. ولاحظت الباحثة ان دراسة العلاقة الارتباطية بين استرايجيات التعلم المنظّم ذاتياً ومهارات معالجة المعلومات مشكلة تستحق البحث. إذ تُعرّف إستراتيجية التعلم المنظّم ذاتياً بأنها "تلك العمليات التي يوظفها الفرد؛ لتحقق الأهداف المنشودة من التعلم، وتتمثل بجهد الفرد لتنظيم المعرفة والدافعية والسلوك والبيئة المحيطة"، وهي(إدارة وقت الدراسة، الضبط البيئي، التقويم الذاتي، مراقبة الأداء، تنظيم وتحويل المعلومات، البحث وتعلم المعلومات، الاحتفاظ بالسجلات، مكافئة الذات، مراجعة السجلات، وضع الأهداف والتخطيط لها، طلب العون والمساعدة الاكاديمية، والتسميع والتذكير). كما تُعرّف مهارات معالجة المعلومات بانها "عمليات يقوم بها العقل مثل الكمبيوتر باستقبال المعلومات ويجري عليها تعديل على شكلها ومضمونها ثم تخزينها واستدعائها في وقت الاحتياج إليها"، وتتكون من ثلاث مهارات رئيسة، هي (التلخيص، التعرف على العلاقات والأنماط الرياضية، والتقويم). وتعد مدارس المتميزين من المدارس التي لها وضع خاص في العراق لأنها تخضع لضوابط قبول محددة لطلبتها منها إختبارات الذكاء والتحصيل الدراسي للمواد السابقة ونظراً لهذه الخصوصية ولأن الباحثة مُدرسة في إحدى مدارس المتميزات في بغداد وخبرتها في التدريس لمادة الرياضيات. ترى الباحثة انها مشكلة تستحق البحث وبلغت العينة (300) طالب وطالبة أمكن اختيارهم من مدارس المتميزين. ولقد قامت الباحثة ببناء مقياس استراتيجيات التعلم المنظّم ذاتياً اعتمادا على مقياس بنترج (pintrich,1991) وهو من أشهر مقاييس استراتيجيات التعلم المنظّم ذاتياً؛ إذ يقيس اثنتا عشر استراتيجية للتعلم، جرى ايجاد الخصائص السايكومترية له منها(الصدق والثبات والقوة التميزية للفقرة) وإجراء التعديلات المناسبة على الاستبانة أصبح جاهزاً للتطبيق بصورته النهائية؛ إذ تكون من(60) فقرة وتكون الإجابة عنها حسب طريقة ليكرت الخماسية (دائماً، غالباً، أحيانا، نادراً، أبداً). وتبنّت الباحثة مقياس مهارة معالجة المعلومات (صحو، 2015) لأنه طبق على البيئة العراقيية وعلى طالبات الصف الرابع العلمي لمحافظة بغداد، وتكون المقياس من(79) فقرة مقالية وموضوعية. وطُبقت التجربة في الفصل الدراسي الثاني للعام 2017– 2018 على عينة البحث. وكانت النتائج كالآتي: إذ تفوقت طالبات الصف الرابع العلمي في مدارس المتميزين بمقياس استراتيجيات التعلم المنظّم ذاتياً وفي مقياس مهارات معالجة المعلومات، امتلاك الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظّم ذلتيا بشكل أفضل من امتلاكهم لمهارات معالجة المعلومات، وكانت نوع العلاقة بين المتغيرين علاقة طردية موجبة ضعيفة.

يعدّ التعلم المنظّم ذاتياً أحد الأساليب المستعملة للتأكد من مدى اتقان الطلبة للمعلومات المقررة عليهم وذلك لأن آليات التعلم المنظّم ذاتياً تساعد المتعلمين على التمييز الدقيق بين المواد التي يمكن تعلمها بشكل جيد والمواد التي يمكن تعلمها بشكل أقل جودة، ومن ثمّ سوف ينظمون دراستهم بشكل أكثر فعالية وبما يؤدي في النهاية إلى ارتفاع المستوى التحصيلي لديهم، وهو الهدف الذي تسعى اليه المؤسسات التربوية (Rozendall, & Minnaert ,2003)

ويتفق مجموعة من الباحثين على أنّ استراتيجيات التعلم المنظّم ذاتياً التي يتبعها الطالب عند تعلمه المواد الدراسية المقررة عليه هي(إدارة وقت الدراسة، الضبط البيئي، التقويم الذاتي، مراقبة الأداء، تنظيم وتحويل المعلومات، البحث وتعلم المعلومات،

الاحتفاظ بالسجلات، مكافئة الذات، مراجعة السجلات، وضع الأهداف والتخطيط لها، طلب العون والمساعدة الاكاديمية، التسميع والتذكير) **ويمكن توضيحها حسب الترتيب كما يأتي**:

- إدارة وقت الدراسة: وهي الجهود التي يقوم بها الطالب بغرض تحسين عملية التعلم وتشمل وضع جدول للوقت والالتزام به ومراعاة أهمية وصعوبة المادة المتعلمة في أثناء وضع الجدول إذ يتناسب الوقت المخصص لتعلم المادة وتحديد مدة الراحة والالتزام به.

- الضبط البيئي: هي الجهود التي يقوم بها الطالب من أجل تنظيم بيئة تعلمه وذلك لجعل تعلمه أفضل وأكثر يسر ويتحقق عبر توافر مكان مناسب للتعلم بعيد عن التشتت وعن الضغوط النفسية والمشاكل الأسرية وكل ما يتشتت الانتباه.

- التقويم الذاتي: هو قيام الطالب بتقويم أعمالهم للتأكد من مدى اتصاف هذه الاعمال بالجودة والاتقان.

- مراقبة الأداء: تتبع الطالب وملاحظته لأدائه في أثناء تعلمه للمواد الدراسية مع محاولة الابقاء على ثبات الأداء والتغلب على حالات تشتت الأنتباه في اثناء التعلم.

- تنظيم وتحويل المعلومات: هي قيام الطالب بإعادة ترتيب صريح أو ضمني للمواد التعليمية التي يدرسها وذلك بغرض التفوق في تعلمه.

- البحث وتعلم المعلومات: هي الجهود التي يبذلها الطالب لغرض الحصول على المعلومات وتعلمها ويكون ذلك عبر مصادر التعلم كالمراجع والوثائق والبحوث وغيرها.

- الاحتفاظ بالسجلات: هي الجهود التي يبذلها الطالب بغرض تسجيل النتائج والأحداث عبر المذكرات، وتدوين الملاحظات، وكتابة الأفكار الرئيسة في أثناء تعلمه للمادة الدراسية.

- مكافأة الذات: يحدد الطالب بعض المكافآت التي قد يحصل عليها عند انتهائه من أداء المهمة التعليمية المقرره عليه.

- مراجعة السجلات: هي الجهود التي يقوم بها الطالب عبر المراجعة المنتظمة للكتب والاختبارات وذلك لتحديد المستوى الحالي للتعلم ومقارنته بالمستوى المرجو الوصول إليه.

- وضع الأهداف والتخطيط لها: هو قيام الطالب بوضع مجموعة من الأهداف التعليمية التي يسعى إلى تحقيقها مع التخطيط لتحقيق هذه الأهداف وذلك عبر تنظيم وتجهيز واستكمال الأنشطة المرتبطة بتلك الأهداف.

- طلب العون والمساعدة الأكاديمية: هو قيام الطالب بطلب المساعدة العلمية من المعلمين أو الأقران وتتضمن تلك الإستراتيجية ومعرفة الطالب متى وكيف يطلبها ومن الشخص المناسب الذي يطلب منه المساعدة.

- التسميع والتذكر: هو قيام الطالب بترديد وتكرار المادة المتعلمة بصورة مستمرة مع محاولة تذكر المعلومات واسترجاعها والمعارف والمهارات التي يمكن استذكارها (الطيب، 2012: 13).

تعنى مهارات معالجة المعلومات في بحث وتوضيح الخطوات التي يسلكها الطلبة في جمع المعلومات وتنظيمها وتذكرها. ولا تعتمد على المبادئ العامة للتطور المعرفي فهي تهتم بالخطوات او النشاطات العقلية التي تحدث باستمرار اثناء التفكير وانها تساعد على خزن المعلومات بسهولة اكثر، ويحدث ذلك عن طريق عملية ترميز وهي تبسيط المعلومات التي يتم تقديمها، وعن طريق تذكر المعنى الإجمالي او جوهر الموقف اكثر من تذكر التفصيلات المحددة لما حدث (الخيري، 2012: 131).

إن تعليم الطلبة كيف يتعلمون أمراً مهماً جداً وأساسياً، وعلى المعلمين والمدرسين توظيف استراتيجيات التعلم المنظّم ذاتياً بوضوح وصراحة وأن يكونوا طلبتهم أكثر فاعليةً في أستعمال تلك الاستراتيجات وإتقانها ضرورياً ويفضل البدء بها منذ المرحلة الابتدائية (جابر، 1999: 50).

و"تعدَ معالجة المعلومات هي طريقة الطالب المميز ومستوى استقباله ومعالجته للمادة المتعلمة وكيفية تعميمه وتمييزه وتحويله وتخزينه لها وإعداد نوعية الترابطات التي يستحدثها من بين المعلومات الجديدة، والمعلومات القائمة في بناءه المعرفي" (الزيات، 1996: 189).

- استقبال وتجهيز المعلومات: يمكن استقبال المعلومات عن طريق الحواس المختلفة، وهي: الشم والرؤية والسمع واللمس.. الخ. ويكون مصدر المثيرات داخلية أو خارجية (Lerner,2000:401).

- الترميز: تشير إلى تحويل المعلومات والمثيرات البيئية إلى تمثيلات عقلية، يمكن تخزينها في الذاكرة، وتتطلب هذه العملية انتقاءً للمعلومات المراد ترميزها. ويكون ذلك عبر ثلاثة مستويات هي: الترميز البنائي ويكون ذات مستوى سطحي من الترميز؛ إذ يركز على الخصائص الفيزيائية للمثيرات، والترميز الصوتي وهو ذو مستوى سطحي ايضاً يركز على صوت الكلمات، وأخيراً ترميز المعنى الذي يكون على مستوى عميق من الترميز ويلاحظ أن المعلومات والخبرات المستعملة ذات المعنى والتي تقدّم بشكل منتظم ومتناسق، يكون عملية ترميزها سهلة وواضحة عند تخزينها، ومن ثم تكون سهلة الاستعمال (قطامي، 1998: 227).

- التخزين: يشير إلى عملية الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة، ففي الذاكرة الحسية ويمكن الاحتفاظ بالمعلومات لمدة قصيرة جداً لا تتجاوز الثانية ويمكن تخزين المعلومات فيها على حالها أو صورتها الطبيعية دون إجراء أي عمليات عليها أما في الذاكرة قصيرة الأمد فيمكن الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول تتراوح (20–30) ثانية بعد أن يجري ترميزها و معالجتها، وفي الذاكرة طويلة الأمد يحدث الخزن للمعلومات على نحو دائم، اعتماداً على طبيعة تصنيفها وتنظيمها والمعالجات التي تنفذ عليها (الزغول والزغلول،2003).

- الاسترجاع: تتمثل في البحث عن المعلومات وتحصيلها من الذاكرة واستعادتها وتتوقف فاعليتها على طريقة عرض المادة وموضوع الاستعادة وعلى ترميزها ومستوى التجهيز الذي تعالج فيه هذه المادة (الزيات، 2006: 311).

مهارات معالجة المعلومات

Information Processing Skills

بعد إطلاع الباحثة على عدد من الدراسات السابقة تبينت أن

هناك مهارات لمعالجة المعلومات تمتاز بسهولة قياسها في مجال الرياضيات، والتي يمكن اعتمادها في مقياس مهارات معالجة المعلومات الذي يمكن تبنّيه وهي:

◄ **أولا: مهارة التلخيص**: "تعدّ وسيلة عقلية فاعلة لتحسين عملية التعلم والتعليم على المستويات الدنيا والعليا كافة، إذ أن هذه العملية تتفق مع وظيفة خزن المعلومات في الذاكرة البشرية، لأن المعلومات لا تدخل الذاكرة طويلة المدى الا بعد ان يبذل المتعلم جهداً في فهمها، وتنظيمها، وربطها"(دروزة، 2004: 219).

وأن طريقة للقيام بعملية التلخيص ويمكن درجها في النقاط الآتية:

- قراءة النص المراد تلخيصه بإمعان وفهم.
- البحث عن الموضوع الرئيس الذي يتكلم عنه المؤلف.
- البحث عن النقاط البارزة والافكار العامة الرئيسة، والمهمة في الموضوع المدروس.
- اهمال المعلومات المكررة وغير مهمة.
- البحث عن العلاقات التي تربط بين الأفكار الرئيسة وبين االجزيئات الفرعية التي تندرج في إطارها.
- كتابة الملخص بلغة من يقوم بعملية التلخيص(دروزة، 2004: 223).

◄ **ثانيا: التعرف على العلاقات والأنماط الرياضية**:"تمثل العلاقات والأنماط الرياضية حجر الزاوية في تعليم الرياضيات وذلك لأن لغة الرياضيات تعبر عن علاقات متنوعة قد تكون في صور جمل او صيغ رمزية، مثل علاقات (التساوي، أكبر من، وأقل من، التعامد، والتوازي وغيرها)" (بدوي، 2003: 70).

جرى تصنيف العلاقات بوصفها مهارة التعرف على العلاقات والأنماط هي إحدى مهارات معالجة المعلومات الرياضية، حسب ما ورد في (صحو،2015، 54 – 57) نقلا عن (جروان، 1999) وعلى النحو الآتي:

1. العلاقات السببية والارتباطية: ان أهمية هذه المهارة تتمثل في قدرة الطلبة على تحديد علاقات السبب والنتيجة كجزء من عملية صنع القرار، او عملية الاستيعاب والفهم، او عملية طرح الفرضيات، او عملية تحديد النتائج والتوابع(سعادة، 2011: 205).

2. علاقة التناظر: "هي إيجاد التشابه الجزئي بين مفهومين أو شيئين، والتناظر بين مجموعتين يعني المقارنة بين عناصر هاتين المجموعتين، وذلك عن طريق التعرف على العنصر من إحدى المجموعتين والذي له علاقة به (يناظره) من المجموعة الآخرى وبحسب العلاقة معينة"(الشارف، 1996: 189)

3. العلاقات الرياضية وأنماطها: "هي مهارة تفكيرية تتطلب القدرة على التعامل مع المعلومات العددية التي يتضمنها النص الرياضي من أجل اكتشاف العلاقات التي تربط بينها بالاعتماد على المعرفة الرياضية"(عبد العزيز، 2009: 186).

– المتتاليات أو الاتساق العددي: "هي تتابع مجموعة من الكميات تدعى الحدود، إذ تكون العلاقة ذاتها بين كل حدّ والذي يأتي بعده ولجميع حدود المتتالية، إذ أنّ ظهور الحرف او الحدث بعد الآخر له معنى ودلالة ولم يأتِ عبثاً وانما وفق علاقة محددة"(الهويدي،2010: 62).

– المتقابلات العددية: "وهي تشبه المتقابلات اللفظية من ناحية التركيب والمفهوم، تتكون مسائل المتقابلات العددية من أربعة حدود أو أكثر، إذ يرتبط فيها كل حدين متقابلين بعلاقة رياضية تتطابق مع العلاقة الرياضية التي تربط بين كل زوجين من الحدود الأخرى" (جروان، 1999: 232).

– حل المشكلات الرياضية اللفظية: هي تلك النوعية من المشكلات الرياضية التي تتطلب استعمال المعارف الرياضية التي سبق ان تعلمها، والمعلومات المكتوبة أو اللفظية المقدمة لهم في موقف للوصول إلى حل المشكلة، وغالباً ما تمثل المشكلات اللفظية مواقف من واقع الحياة يمكن تقديمها للطلبة في صورة لفظية أو مكتوبة (Staulters, 2006) .

4. العلاقات اللفظية وأنماطها: هي مهارة تفكيرية تتطلب استيعاب مكونات النص الرياضي وفهما من خلال الملاحظة الدقيقة للمعلومات والأفكار الواردة فيه، ولهذه العلاقة أنماطاً عدة منها:

– علاقات بين مفاهيم الألفاظ ومعانيها ومن أشكالها: هو استعمال قواعد المنطق للوصول إلى استنتاجات من مقدمات، ومنها علاقة (الترادف، والتضاد، والتصنيف، وعلاقات أفعل التفضيل النسبية او الترتيبية).

– علاقات الأنماط في سياق ترتيبي: وهو وضع مفاهيم أو أرقام في تسلسل معين وفق معيار محدد، مثل الترتيب التنازلي أو التصاعدي لمجموعة من الأعداد.

– علاقة التصحيف: وهي التي تتطلب إجراء تغيير في ترتيب حروف الكلمات أو المفاهيم لتعطي معانٍ مختلفة.

– علاقات لفظية مركبة: هي تلك العلاقات المتضمنة نص ينطوي على مجموعة متغيرات من الأفكار أو الحقائق أو المعلومات حول أشخاص او أحداث او أشياء(جروان، 1999: 237)

5. علاقات الاشكال وانماطها: وهي مهارة تفكيرية تنطوي على نوع من الاستدلال العقلي لاكتشاف أوجه الشبه والاختلاف أو النسق العام بين مكونات مجموعة الاشكال الهندسية أو الرسومات، وتعتمد على مهارات التحليل والمقارنة والتصنيف والملاحظة. وتتضمن انماطاً كثيرة منها:

– علاقة الشكل المختلف: وجود مجموعة من الأشكال، أو الرسومات التي تشترك بصفة عامة ولا تنطبق على أحدها، والمطلوب هو إكتشاف الشكل المختلف أو الشاذ.

– علاقة الاشكال المتناوبة: وهي سلسة من الأشكال الهندسية المرتبة بطريقة معينة والمطلوب اكتشاف نمط الترتيب المتبع ليمكن على أساسه اختيار الشكل الذي ينسجم معه.

– علاقة مصفوفات الأشكال: وهي علاقة تتضمن مجموعة من الأشكال الهندسية المختلفة والتي تتغير مكونات كل مجموعة منها بالحذف أو الإضافة وفق نمط معين تشترك به المجموعات.

– علاقة الاشكال المتناظرة: علاقة تتضمن وجود مجموعتين متقابلتين في كل منهما شكل أن يرتبطان بعلاقة تناظر

أو تماثل(جروان، 1999: 246).

◄ **ثالثا: مهارة التقويم:** "وتشير مهارة التقويم إلى تقدير معقولية الأفكار التي يمكن التوصل اليها من خلال وضع مجموعة من المحكات لاصدار الحكم والتحقق من دقة الادعاءات المقدمة" (ابو جادو ونوفل، 2010: 107). تشمل هذه المهارة:

1. تقويم الحجج: "ان هذه المهارة يمكن ان تجعل الطلبة قادرين على ان يتعلموا ويمارسوا التفكير المنطقي من خلال تشجيعهم على تقديم الافكار ومناقشتها وفسح المجال أمامهم لتقييم أفكارهم وأفكار الآخرين وليتعاملوا مع هذه الأفكار أو يدعموها" (أبو زينة، 2007: 49).

2. مهارة الكشف عن المغالطات والأخطاء الرياضية: وهي القدرة على تحديد الفجوات في الموضوع وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة، أو غير المنطقية، أو السمات غير المشتركة (أوجه الاختلاف)، او تحديد بعض الخطوات الخاطئة في إنجاز المهام التربوية (عفانة واللولو،2003: 52) وتتضمن مهارتين فرعيتين:

- مهارة الكشف عن المغالطات المنطقية: وهي عملية تفكير تهدف إلى استكشاف المعرفة الجديدة استناداً إلى قواعد واستراتيجيات معينة، عن طريق الاستنباط او الاستقراء، وتحديد ما يخالف من قبل الطلبة.

- مهارة الكشف عن المغالطات الاستدلالية: وهي عملية عقلية تتضمن معالجة الحقائق والمعلومات بطريقة منظمة والكشف عن المغالطات فيها، بحيث يؤدي ذلك في النهاية إلى استنتاجات أو حل مشكلة ما(سعادة، 2011).

3. مهارة التعرف على صلة المعلومات بالمشكلة: تعد هذه المهارة من المهارات المهمة للتفكير التقييمي التي تعتبر من المكونات الأساس للتفكير الناقد، وتتطلب هذه المهارة من الطالب القدرة على تمييز المعلومات الضرورية والمفيدة التي تكون وثيقة الصلة بالمشكلة أو الموقف المطلوب من الطالب والقيام بمعالجته، عن تلك المعلومات التي لا ترتبط بالمشكلة أو التي لا قيمة لها في الحل، ويمكن ذلك من خلال فرز المعلومات ذات العلاقة بالمشكلة أو الموقف ومن ثم محاولة الربط بينها للتمكن من التوصل لعلاج المشكلة أو الموقف (جروان، 1999: 328).

وبعد الاطلاع والبحث عن متغيرات البحث لم تجد الباحثة دراسات لمتغيرات البحث بنفس العلاقة الترابطية، وانما وجدت بعض الدراسات التي يمكن الإفادة منها في أختيار العينة وبناء أداة البحث واستخدام الوسائل الاحصائية. **ومن هذه الدراسات هي:**

♦ هدفت دراسة كشاش(2018) الى التعرف على اثر ستراتيجيتي معالجة المعلومات والمحطات العلمية في التحصيل لطلبة كلية التربية وأنجزت هذه الدراسة في العراق؛ وكان افراد عينة البحث(87) توزعوا عشوائيا على ثلاث مجموعات، مجموعتان تجريبية والثالثة ضابطة، ودلت النتائج بعد استعمال الوسائل الاحصائية المناسبة وجود دلالة فرق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية الاولى والثانية.

♦ هدفت دراسة صحو(2015) إلى تصميم تعليمي وفقا لإستراتيجية ميردر لمساعدات التذكر في كل من تحصيل طالبات الرابع العلمي ومهاراتهن في معالجة المعلومات، وأنجزت هذه الدراسة في العراق؛ إذ كانت عينة البحث(72) طالبة من المرحلة الإعدادية للمجموعتين وقامت الباحثة ببناء أداة البحث بنفسها، وضمن المنهج التجريبي وكانت نتائج البحث، فاعلية استرايجية ميردر على مهارات معالجة المعلومات.

♦ هدفت دراسة العايش ومرغني(2015) إلى تعرف التعلم المنظّم ذاتياً وعلاقته بدافعية التعلم، وأنجزت هذه الدراسة في الاردن إذ كانت عينة البحث (200) طالباً وطالبةً من المرحلة الجامعية وقام الباحث ببناء أداة البحث بنفسه، وضمن المنهج الوصفي وكانت نتائج البحث توجد علاقة ارتباطية بين متغيرات البحث.

♦ هدفت دراسة فدعم(2012) إلى التعرف على تعليم مهارات معالجة المعلومات الرياضية في التواصل والترابط الرياضي وأنجزت هذه الدراسة في العراق حيث كانت عينة البحث (60) طالبةً من المرحلة المتوسطة وقامت الباحثة ببناء أداة البحث بنفسها، وضمن المنهج التجريبي وكانت نتائج البحث، فاعلية مهارات معالجة المعلومات في التواصل والترابط الرياضي.

♦ هدفت دراسة موتا (Motah, 2008) إلى التعرف على فاعلية استراتيجيات التعلم في تحسين القدرة على حل المشكلات إذ كانت عينة البحث (45) طالباً وطالبةً من المرحلة الاعدادية وقام الباحث ببناء أداة البحث بنفسه وضمن المنهج التجريبي وكانت نتائج البحث وجود فاعلية لاستراتيجات التعلم على حل المشكلات.

♦ هدفت دراسة هارك (hurk, 2006) إلى تعرف العلاقة بين استراتيجيات التعلم والإنجاز الاكاديمي اذ كانت عينة البحث (165) طالباً وطالبةً من المرحلة الجامعية وقام الباحث ببناء أداة البحث بنفسه، وضمن المنهج الوصفي وكانت نتائج البحث وجود علاقة ارتباطية بين متغيرات البحث.

♦ هدفت دراسة الخضراوي(2003) إلى معرفة أثر استعمال إستراتيجية تعليم مهارات معالجة المعلومات الرياضية في معالجة المعلومات الرياضية المكتوبة وأنجزت هذه الدراسة في مصر إذ كانت عينة البحث (50) طالباً وطالبةً من المرحلة الجامعية وقام الباحث ببناء أداة البحث بنفسه وضمن المنهج التجريبي وكانت نتائج البحث وجود فرق ايجابي وموافقات عالية لصالح المجموعة التجريبية.

ونلاحظ من قراءة الدراسات السابقة تنوعها من خلال عدد افراد العينة حيث تراوحت بين(45 – 200) فرد وكذلك مكان تطبيقها منها في العراق، الاردن، تركيا ومصر؛ كما اتفق الباحثين على بناء اداة البحث بانفسهم واستخدام الوسائل الاحصائية المناسبة لتحقيق اهداف الدراسة، كما تباينت الدراسات في تناول المراحل الدراسية منها طلبة المرحلة الجامعية وطلبة الدراسة الاعدادية والمتوسطة. بينما تناولت هذه الدراسة المرحلة الاعدادية الصف الرابع العلمي لمدارس المتميزين وتم بناء اداة البحث من قبل الباحثة وبلغ عدد افراد العينة (300) فرد واستخدامت الوسائل الاحصائية المناسبة.

مشكلة الدراسة واسئلتها:

مدارس المتميزين لها وضع خاص؛ لأنها تخضع لضوابط

قبول محددة لطلبتها منها اختبارات الذكاء والتحصيل الدراسي للمواد السابقة ونظراً لهذه الخصوصية، ولأن الباحثة مُدرسة في إحدى مدارس المتميزات في بغداد، ومن خبرتها لمدة زمنية في التدريس لمادة الرياضيات، التي تعدّ من المواد الدراسية التي تتطلب امتلاك استراتيجبات التعلم المنظّم ذاتياً، إضافة إلى معالجة المعلومات، ومن المجال الوظيفي لاحظت الباحثة أن التطرق إلى هذه الإستراتيجيات في المؤسسات التربوية التي قد تكون موجودة بشكل نظري فحسب ولا يمكن قياس ما يمتلكه الطلبة منها وعن طريق الاختبارات التحصيلية التي يمكن وضعها من قبل المدرس؛ إذ لاحظت الباحثة أيضاً أن معظم الطلبة يعانون من الصعوبة في معالجة معلوماتهم، ما جعل الباحثة تتوقع أن هناك تبايناً في مدى إمتلاك الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظّم ذاتياً وإمكانية معالجة المعلومات، وقد شجعها ذلك على ضرورة إجراء دراسة توضح مدى إمتلاك هؤلاء الطلبة لهذه الإستراتيجيات، وما يمتلكه من مهارات لمعالجة المعلومات ولم تعثر الباحثة على أية دراسة تناولت هذا الموضوع بنفس المتغيرات على حدّ علمها، لذلك تحددت مشكلة البحث باتساؤل الاتي:

ما العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظّم ذاتياً ومهارات معالجة المعلومات لدى طلبة الصف الرابع العلمي في مدارس المتميزين.

أهداف الدراسة:

تم تحديد اهداف الدراسة الحالية كالاتي:

- قياس استراتيجيات التعلم المنظّم ذاتياً لدى طلبة الصف الرابع العلمي في مدارس المتميزين في مديرية بغداد/ الكرخ الثانية.
- قياس مهارة معالجة المعلومات لدى طلبة الصف الرابع العلمي في مدارس متميزين في مديرية بغداد/ الكرخ الثانية.
- تحديد نوعية العلاقة وقوتها واتجاهها بين طلبة الصف الرابع العلمي الذين يمتلكون استراتيجيات التعلم المنظّم ذاتياً وبين معالجة معلوماتهم.

فرضيات الدراسة:

يمكن تحقيق اهداف الدراسة من خلال التحقق من الفرضيات الآتية:

- لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مقياس إستراتيجيات التعلم المنظّم ذاتياً لدى طلبة الصف الرابع العلمي تعزى لمتغير الجنس.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مقياس مهارات معالجة المعلومات لدى طلبة الصف الرابع العلمي تعزى لمتغير الجنس.
- لاتوجد علاقة ارتباطية بين درجات طلبة الصف الرابع العلمي على مقياس استراتيجيات التعلم المنظّم ذاتياً ودرجاتهم على مقياس مهارات معالجة المعلومات عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

أهمية الدراسة:

دور المؤسسة التربوية لم يعد قاصراً على مجرد تقديم المعلومات والمعارف وتلقينها للطلبة فقط بل أصبح لها دوراً أكثر أهمية وهو التدريب على كيفية اكتساب المعلومات والتعامل معها وفقاً لقدرات واستعدادات وامكانيات كل طالب على حدة ويمكن ذلك عبر استخدام الطلبة إلى استراتيجيات واساليب تعلم جديدة ومتطورة لتساعد على رفع مستوى أدائهم وفعالياتهم أثناء.

ولاسيما أن ذاكرة الأنسان تعدّ من الموضوعات المهمة التي تُثار حولها الكثير من التساؤلات، لما لها من آثار واضحة في الكثير من ميادين الحياة المختلفة، إذ تعدّ الخاصية الأكثر أهمية وعمومية للجهاز النفسي لدى الأنسان والتي تمكنه من تلقي التأثيرات الخارجية والحصول على المعلومات، وتجعله قادراً على معالجتها وتوافرها وادخالها والاحتفاظ بها واستعمالها في سلوكه المقبل كلما دعت الحاجة اليه.

ويمكن تحديد أهمية البحث من خلال جانبين(النظري، والتطبيقي):

◄ **اولا/ الجانب النظري:**

1. يعدّ هذا البحث الأول من نوعه في العراق(على حدّ علم الباحثة واطلاعها) إذ يجد العلاقة الترابطية بين ستراتيجيات التعلم المنظّمة ذاتياً وبين مهارات معالجة المعلومات.
2. قد يسهم هذا البحث في فهم العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظّم ذاتياً وبين مهارات معالجة المعلومات وقد تكشف عن العوامل المؤثرة في هذه العلاقة كما أنها تتيح لخبراء المناهج الفرصة في وضع مفردات تساعد الطلبة في تحسين تعلمهم الذاتي من أجل معالجة معلوماتهم.
3. تمثل استراتيجيات التعلم المنظّمة ذاتياً إحدى أحدث الإستراتيجيات المستعملة في التعلم والتي تؤكد دور المتعلم في عملية التعلم مما يجعلها هدفاً تربوياً هاماً للبحث.
4. التأكيد على أهمية الذاكرة بوصفها العمود الفقري الذي ترتكز عليه العمليات المعرفية الأخرى في بنية العقل فالإدراك، والإحساس والاحتفاظ واسترجاع الخبرة الماضية بما فيها من مدركات وأفكار وميول وأساليب لتجهيز المعلومات ومعالجتها.
5. يعد هذا البحث استجابة للتحولات نحو العناية بمهارات معالجة المعلومات، لأنها تعد من أهم الرؤى الحديثة التي تتماشى مع أحدث التطورات لعلم النفس المعاصر في معالجة المشكلات والمتغيرات النفسية والمعرفية بما تمتلكه من مهارات(تلخيص، التعرف على العلاقات والأنماط الرياضية ، تقويم).
6. تعتمد استراتيجيات التعلم المنظّمة ذاتياً على مبدأ أساس هو امكانية تقوية الذاكرة وتحسينها عن طريق استعمال معينات لفظية او بصرية او مزيج منهما، وهذا يعزز اهمية البحث من الجانب النظري من خلال ربط الاستراتيجيات مع مهارات معالجة المعلومات.

◄ **ثانيا/ الجانب التطبيقي:**

1. إنّ أهمية المرحلة الاعدادية في مجال التطبيق، بوصفها مرحلة مهمة في تدرج النظام التعليمي في العراق؛ وهي حلقة الوصل بين المرحلة المتوسطة والمرحلة الجامعية. ومما يزيد من أهميته أنه يطبق في مادة الرياضيات التي تعدّ من العلوم التي

تساعد على تنظيم التفكير ومعالجة المعلومات.

2. توفير مقياس لاستراتيجيات التعلم المنظّم ذاتياً ومهارات معالجة المعلومات تتمتع بخصائص سايكومترية مناسبة على عينة طلبة الصف الرابع العلمي، ما قد يزيد من استعمالها مستقبلا لأغراض البحث العلمي.

3. ان استعمال استراتيجيات التعلم المنظّم ذاتياً من قبل الطلبة أنفسهم يعطي مؤشر على نجاح مشروع التعلم مدى الحياة وهو هدف من أهداف المؤسسة التربوية.

4. ان أهمية نظرية معالجة المعلومات تعود إلى التركيز على طبيعة الطالب، إذ ترى أنه نشطاً وحيوياً وإيجابياً، ويقوم بعمليات التفسير والتحليل والمعالجة للمنبهات التي يصادفها في البيئة لذلك أهتم هذا البحث بدراسة التفاعل بين الطالب والبيئة التي يعيش فيها من خلاتل الاجابة عن فقرات المقياس.

حدود الدراسة:

- الحدود المكانية: مدارس المتميزين التابعة إلى مديرية تربية بغداد/ الكرخ الثانية.
- الحدود البشرية: طلبة الصف الرابع العلمي في مدارس المتميزين التابعة إلى مديرية تربية بغداد/الكرخ الثانية .
- الحدود الزمانية: العام الدراسي 2017 – 2018

تحديد المصطلحات:

◄ **استراتيجية التعلم المنظّم ذاتياً**: «تلك العمليات التي يوظفها الفرد لتحقيق الأهداف المنشودة من التعلم، وتتمثل في جهد الفرد لتنظيم المعرفة والدافعية والسلوك والبيئة المحيطة» (رشوان،2006 :28)

تعرفها الباحثة اجرائياً: الدرجة النهائية التي يحصل عليها الطلبة نتيجة لاستجابتهم لمقياس المعتمد لقياس استراتيجيات التعلم المنظّم ذاتياً.

◄ **مهارات معالجة المعلومات**: «عمليات يقوم بها العقل مثل الكمبيوتر باستقبال المعلومات ويجري عليها تعديل على شكلها ومضمونها ثم تخزينها واستدعائها في وقت الاحتياج إليها»(حسين،2005: 146)تتضمن ثلاث مهارات رئيسة، هي (التلخيص، التعرف على العلاقات والأنماط الرياضية، التقويم)

تعرفها الباحثة إجرائيا: هي الدرجة النهائية الذي يحصل عليها الطلبة نتيجة استجابتهم لمقياس المعتمد لقياس هذه المهارات.

الطريقة الاجرائية:

منهجية البحث:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي لمناسبته مع طبيعة متغيرات البحث، إذ إنه يعنى بجمع أوصاف دقيقة وعلمية للظاهرة المدروسة ووصف للمشكلة الحالية وتفسيرها ووضع حلول للمشكلة المطروحة.وله عدة أنماط ومنها دراسات العلاقات المتبادلة التي تشمل الدراسات الارتباطية والتي تستعمل للتعرف على نوع العلاقات القائمة بين المتغيرات (عبد الحميد وحسين ،2000).

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع طلبة الصف الرابع العلمي في مدارس المتميزين التابعة لمديرية تربية بغداد/الكرخ 2

وكما موضح في الجدول الآتي حسب ماورد في احصائيات مديرية تربية بغداد/ الكرخ الثانية/ شعبة التخطيط التربوي:

جدول (2)

مجتمع البحث لمدارس المتميزين

ت	المدرسة	العدد	الجنس	المجموع
1	ث. السلام للمتميزين	182	ذكور	275
2	ث. كلية بغداد	58		
3	ث. المصطفى	35		
4	ث. الكرخ الثانية	162	اناث	207
5	ث. المسرة للمتميزات	45		
المجموع		482		

عينة البحث:

ومن أجل تحديد حجم العينة بنحو دقيق يمكن الاسترشاد بكثير من الدراسات السابقة التي استعملتْ هذا النوع من البحوث، إذ أكدت كتب القياس والتقويم، وكما اقترح بعض المتخصصين أن يكون عدد أفراد العينة في البحوث الوصفية (20%) إذا كان المجتمع يتكون من بضع مئات(عودة وملكاوي ،1987). ولهذا يمكن اختيار عينة البحث من أفراد المجتمع عدا مدرستي(كلية بغداد للبنين، والمسرّة للبنات) ويمكن استبعادهم؛ لأنهم شاركوا في إختبارات العينة الاستطلاعية، وعليه كان عدد الطلبة كافياً لإجراء البحث لضمان نتائج صادقة، وأصبح عدد أفراد العينة الكلي (300) طالباً وطالبةً منهم (150) طالباً و (150) طالبة، ولقد مثلت العينة نسبة (62%) من المجتمع الكلي.

العينة الاستطلاعية

يمكن اختيار العينة الاستطلاعية بصورة عشوائية ومن أجل ايجاد الخصائص السايكومترية لأداة البحث (استراتيجيات التعلم المنظّم ذاتياً، ومهارات معالجة المعلومات) ولمعرفة مدى وضوح التعليمات لدى الطلبة ومدى وضوح كل فقرة من فقرات الاختبار وحساب الزمن الذي يستغرقه تطبيق الاختبار يمكن اختيار مدرستي(كلية بغداد للبنين، المسرّة للبنات) ليكون مجموع الطلبة(100) طالب وطالبة. ويمكن اختيار (27%) من الطلبة بعد ترتيب درجاتهم في جميع الاختبارات ترتيباً تنازلياً على صورة مجموعتين بواقع (27) طالباً وطالبة في كل من الفئة العليا والفئة الدنيا، وتشير (إنستازي) بهذا الخصوص إلى أن اختيار بصورة مجموعتين متطرفتين يعدّ مناسباً للبحوث التربوية والنفسية (Anastasia, 1976).

أداة البحث:

بعد أن قامت الباحثة بالإطلاع على دراسات سابقة والإطلاع على آراء بعض الباحثين واستشارة المختصين في علم النفس التربوي **يمكن إعتماد أداتي البحث من قبل الباحثة بالشكل الآتي:**

◄ اولا/ مقياس استراتيجيات التعلم المنظّم ذاتياً

Self – Regulated Learning Strategies

قامت الباحثة ببناء مقياس استراتيجيات التعلم ذاتيا وفقا لمقياس بنترج(pintrich،1991) وهو من أشهر مقاييس استراتيجيات التعلم المنظّم ذاتياً يقيس اثنتا عشر استراتيجية للتعلم هي(إدارة وقت الدراسة، الضبط البيئي، التقويم الذاتي، مراقبة الأداء، تنظيم وتحويل المعلومات، البحث وتعلم المعلومات، الاحتفاظ بالسجلات، مكافئة الذات، مراجعة السجلات، وضع الأهداف والتخطيط لها، طلب العون والمساعدة الاكاديمية، التسميع والتذكير) ويتكون من(60) عبارة تم استعمال المقياس في نطاق واسع في البيئة الأجنبية ومنهم ((mcwhaw,abrami,2001) (anderton,2006) (yen,2005) (wolters,2003) (chen, 2002) (wang,2007)) كما قام (حسن، عزت عبد الحميد، 1999) بترجمة هذا المقياس وتطبيقه على البيئة المصرية.

ومن أجل التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس اتبعت الباحثة الخطوات الآتية:

1. هدف المقياس إلى قياس ستراتيجيات التعلم المنظّم ذاتياً التي يتبعها الطالب عند تعلمه المواد الدراسية المقررة عليه، وهذه الإستراتيجيات هي(إدارة وقت الدراسة، الضبط البيئي، التقويم الذاتي، مراقبة الأداء، تنظيم وتحويل المعلومات، البحث وتعلم المعلومات، الاحتفاظ بالسجلات، مكافئة الذات، مراجعة السجلات، وضع الأهداف والتخطيط لها، طلب العون والمساعدة الاكاديمية، التسميع والتذكير).

2. عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في التربية وعلم النفس وطرائق تدريس الرياضيات من أجل التحقق من وجود الصدق الظاهري لمواقف المقياس من جانب: الحكم على صلاحية كل فقرة من فقراته. والحكم على وضوح التعليمات ومدى تحقيقها للغرض المطلوب. ووجدت الباحثة أن نسبة الاتفاق (98%) في آراء الخبراء، ولقد أخذت الباحثة بجميع التصحيحات اللغوية التي أشار اليها الخبراء، وبهذا أصبح المقياس جاهزاً لعرضه على عينة الدراسة الاستطلاعية من أجل ايجاد الخصائص السيكومترية .

3. جرى تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية كما وردت تفاصيلها سابقاً، وكانت التعليمات واضحة ومفهومة من جميع الطلبة بعد أن شرحت الباحثة كيفية الإجابة عن المقياس ومدى أهميته للبحث العلمي، ولقد أمكن إعطاء فرصة لأفراد العينة لقراءة تعليمات المقياس وفهمها والاطلاع على جميع فقراته، ثم السماح لهم بطرح الأسئلة والاستفسار عن التعليمات أو عن فقرات المقياس. وكان متوسط زمن الإجابة عن المقياس (60) دقيقة. وحسب طبيعة الموضوع وبعد أخذ آراء المختصين تم تصحيح حسب طريقة ليكرت الخماسية (دائما، غالبا، أحيانا، نادراً، أبداً) وإعطاء درجات(5، 4، 3، 2، 1) حسب الترتيب الاختيارات للفقرات الايجابية والعكس للفقرات السلبية.

4. حساب القوة التميزية لفقرات الأداة إحصائياً: ومنها يمكن معرفة قوة الفقرة على التمييز بين المستويات العليا والمستويات الدنيا عتماد أسلوب المجموعتين المتطرفتين في حساب القوة التميزية ومن خلال مقارنة القيمة التائية المحسوبة مع القيمة الجدولية عند مستوى دلالة ( ) ودرجة حرية (52) والتي مقدارها (2.001) فقد تراوحت القيم التائية المحسوبة لكل فقرة بين(2.002–2.617) ولم يستبعد أي من الفقرات؛ لأن قيمتها التائية المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية.

5. حساب صدق الاستبانة من خلال استعمال الصدق المعتمد على المقارنة الطرفية The Comparison of Extreme Groups اعتمدت الباحثة هذه الطريقة لسهولتها ودقتها وشيوعها، وتتلخص فكرة هذه الطريقة بترتيب نتائج الاختبار ترتيباً تصاعدياً ثم تقسم على مجموعتين عليا(أعلى الدرجات) ودنيا (أقل الدرجات) ومن ثم حساب الوسط الحسابي والأنحراف المعياري للمجموعتين وبمقارنة إحصاءة الاختبار(t) المحسوبة وتساوي (8.11) مع قيمتها الجدولية لمستوى معنوية( ) ودرجة حرية (98) وتساوي (1.645)، وعليه يكون القرار: بما أن قيمة(t) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية فعليه أن الفرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية لا يرجع إلى المصادفة، وعليه يعدّ الاستبيان صادقة في قياسها بمعنى الاختبار إذ يميز بين المستويات الضعيفة والقوية، ونستنتج وجود اختلاف بين المتوسطين وعليه تقرر صدق الاختبار(القرشي، 2005).

6. حساب الثبات بطريقة معادلة الفاكرونباخ Gronbakh Alpha method لأنها تمثل وسيلة لاستخراج معامل الثبات، الذي يقيس الاتساق والتجانس الداخلي بين فقرات الاختبار، وكانت درجة الثبات المحسوبة باستخدام معادلة الفا كرونباخ لاختبار الرياضيات العقلية هي (0.93) إذ أنّ التباين المشترك للاختبار(مربع معامل الثبات) هو (0.864) وبذلك يكون معامل الاغتراب=(1– التباين المشترك) فيه يساوي (0.136) إذ إن غاية مصمم الاختبار أن يزيد من قيمة التباين المشترك لتقليل معامل الاغتراب فكلما كان الثبات أكبر من (0.70) يكون معامل الاغتراب أقل من (0.50) (المعيوف،2002).

7. الصورة النهائية للاختبار: بعد التأكد من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات والقوة التميزية للفقرة) وإجراء التعديلات المناسبة على الاستبيان أصبح جاهزاً للتطبيق بصورته النهائية؛ إذ تكون من(60) فقرة وتم توضيح طريقة الإجابة من خلال اختيار الموافقة على بند واحد فقط مع الحرص على إجابة عن جميع فقرات الاستبيان.

◄ ثانيا/ مهارات معالجة المعلومات/

بعد الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت معالجة المعلومات ومهاراتها، تبنّت الباحثة مقياس مهارات معالجة المعلومات حسب ما ورد في دراسة(صحو، 2015) لأنه طبق على البيئة العراقية وعلى طالبات الصف الرابع العلمي لمحافظة بغداد، وتكون المقياس من المهارات الرئيسة الآتية هي:

1. مهارة التلخيص
2. مهارة التعرف على العلاقات والأنماط الرياضية:

وتضم المهارات الفرعية الآتية: (العلاقات السببية والارتباطية، علاقة التناظر، العلاقات الرياضية وأنماطها، والعلاقات اللفظية وأنماطها، وعلاقات الأشكال وأنماطها).

3. مهارة التقويم: وتضم المهارات الفرعية الآتية: (تقويم الحجج، الكشف عن المغالطات والأخطاء الرياضية، تعرف صلة المعلومات بالمشكلة). ومن أجل الحصول على صدق الظاهري للاختبار والحكم على صلاحية كل فقرة فيها والحكم على منطقيتها وملاءمتها لمستوى طلبة عينة البحث يمكن عرضه على مجموعة من المتخصصين في مجال الرياضيات وطرائق تدريسها، وفي ضوء ملاحظاتهم وبنسبة اتفاق (96%) تم إجراء بعض التعديلات على صياغة بعضاً منها، وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً لتطبيقه. ولأن المقياس حديث البناء، ولم يمر عليه سوى ثلاث سنوات فلا يعد هناك حاجة إلى إيجاد الخصائص السايكومترية له حسب رأي الخبراء والمختصين في القياس والتقويم. وتكون المقياس من (79) فقرة موزعة على المهارات الثلاث لمعالجة المعلومات بواقع (8) فقرات لمهارة التلخيص و(46) فقرة لمهارة تعرف العلاقات والأنماط الرياضية و(25) فقرة لمهارة التقويم، وقد صيغت بعض فقرات الاختبار من نوع المقالي والموضوعي وكما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (3)

مقياس مهارات معالجة المعلومات

ت	المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية		عدد الفقرات	عددالفقرات الكلية	نوع الفقرة	الدرجة
1	التلخيص				8	مقالية	48
2	التعرف على العلاقات والأنماط الرياضية	1.العلاقات السببية والارتباطية		8	46	موضوعية ومقالية	56
		2.علاقات التناظر		6			
		3.العلاقة الرياضية وانماطها	1.المتتالية والاتساق العددي	2			
			2.المتقابلات العددية	1			
			3.حل المشكلات اللفظية	5			
		4.العلاقات اللفظية وانماطها	1. بين المفاهيم ومعانيها	14			
			2.انماط في سياق ترتيبي	1			
			3.تصحيف	2			
			4.علاقة لفظية مركبة	1			
		5.علاقة الاشكال وانماطها	1.اشكال مختلفة	2			
			2.اشكال متناوب	2			
			3.مصفوفة اشكال	2			
3	التقويم				25	موضوعية ومقالية	40
المجموع					79	144	

تطبيق التجربة Apply the Experiment

جرى تطبيق التجربة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2017 – 2018) على عينة البحث المتمثلة من طلبة مدارس المتميزين التابعة لمديرية تربية بغداد/ الكرخ الثانية.

الاساليب الإحصائية

معادلة الثبات الفا كرومباخ، t- test ، معامل الارتباط

نتائج البحث:

بعد أن تمت معالجة البيانات الناتجة من تطبيق الاستبيان على عينة البحث بدأت الباحثة التحقق من فرضيات البحث وكما يأتي:

◄ **الفرضية الاولى/** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة) بين متوسطي درجات استراتيجيات التعلم المنظّم ذاتياً لدى طلبة الصف الرابع العلمي يعزى لمتغير الجنس.

جدول (4)

المتوسط الحسابي والأنحراف المعياري لمقياس استراتيجيات التعلم المنظّم ذاتيا يعزى لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية	
					محسوبة	جدولية
اناث	150	66.16	16.89	298	4.40	1.65
ذكور	150	57.50	14.24			

من ملاحظة الجدول(4) نجد أن هناك فرقاً بين المتوسط

الحسابي للطالبات والمتوسط الحسابي للطلاب بالنسبة إلى ستراتيجيات التعلم المنظّم ذاتياً وكذلك هناك فرق في الأنحراف المعياري. ولبحث دلالة الفرق بين المتوسطين تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين، إذ أظهرت نتائج الاختبار التائي (t-test) أن قيمة (t) المحسوبة (4.40) وهي أعلى من قيمة(t) الجدولية التي تساوي (1.65) عند مستوى الدلالة ودرجة حرية (298)، وهذا يعني أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية لصالح الطالبات، وعليه ترفض هذه الفرضية وتقبل الفرضية البديلة.

وقد يعود السبب إلى طبيعة الطالبات الفطرية في اعتماد بعض الإستراتيجيات مثل تنظيم الوقت، الضبط البيئي والتقويم الذاتي والاحتفاظ بالسجلات ومراجعتها خلاف طبيعة الطلاب وأيضا اعتماد مدارس البنات على هذه الإستراتيجيات بشكل أكبر من مدارس البنين

◄ **الفرضية الثانية/** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة) بين متوسطي درجات مهارات معالجة المعلومات لدى طلبة الصف الرابع العلمي يعزى لمتغير الجنس.

جدول (5)

المتوسط الحسابي والأنحراف المعياري لمهارات معالجة المعلومات بالنسبة إلى متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية	
					المحسوبة	الجدولية
اناث	150	48,47	12,32	298	4.64	1.65
ذكور	150	41.72	10.75			

من ملاحظة الجدول(5) نجد أن هناك فرقاً بين المتوسط الحسابي للطالبات والطلاب بالنسبة إلى مهارات معالجة المعلومات وكذلك في الأنحراف المعياري، ولبحث دلالة الفرق بين المتوسطين تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين، إذ أظهرت النتائج أن قيمة (t) المحسوبة (4.64) وهي أعلى من قيمة(t) الجدولية التي تساوي (1.65) عند مستوى الدلالة) ودرجة حرية (298)، وهذا يعني أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية لصالح الطالبات، وعليه ترفض هذه الفرضية وتقبل الفرضية البديلة.

وقد يعود السبب إلى الطريقة المتبعة في دراسة الطالبات واستخدام مبدأ التلخيص للمعلومة وأحيانا التقويم الذاتي، وهذ يتفق مع دراسة الخضراوي (2003)؛ إذ أثبتت أن هناك أثراً لاستعمال إستراتيجية تعليم مهارات معالجة المعلومات الرياضية في معالجة المعلومات الرياضية المكتوبة. وأيضا قد يعود السبب اعتماد الطالبات لمهارة التلخيص والتقويم بفاعلية أكثر من الطلاب وقد يكون استخدامها كأحد اساليب التدريس عندهم.

×ونظراً لاختلاف عدد فقرات كل من مقياس ستراتيجيات التعلم المنظّم ذاتيا ومهارات معالجة المعلومات، جرى تعديل جداول المتوسطات الحسابية والأنحراف المعياري لدرجات الطلبة عن كل مقياس وذلك بقسمة درجات كل مقياس على عدد فقراته كما موضح في الجدول رقم (6) الآتي:

جدول (6)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأنحراف المعياري المعدل

المقياس	الجنس	X	S	عتبة القطع
ستراتيجيات التعلم	ذكور	.96	.28	.50
	اناث	.98	.24	
	ذكور واناث	.97	.21	
ومهارات معالجة المعلومات	ذكور	.53	.14	.50
	اناث	.80	.56	
	ذكور واناث	.70	.13	

وباعتماد قيم المتوسطات في الجداول المعدلة تمت مقارنتها بعتبة القطع التي حُددّتْ والاستعانة بالدراسات السابقة التي تناولت هذا النوع من المقاييس مثل دراسة المخلوف (1994)، والشرع (1999)، والعديني (2003) ووفقاً لآراء بعض الخبراء المختصين، إذ جرى تحديد عتبة القطع بالنسبة إلى ستراتيجيات التعلم المنظّم ذاتياً ومهارات معالجة المعلومات وتساوي (0.50) فأكثر. **وعليه نلاحظ أن:**

1. درجات طلبة الصف الرابع العلمي الذين حصلوا عليها من إجاباتهم على مقياس ستراتيجيات التعلم المنظّم ذاتيا تجاوزت عتبة القطع المحددة.
2. درجات طلبة الصف الرابع العلمي الذين حصلوا عليها من إجاباتهم على مقياس مهارات معالجة المعلومات تجاوزت عتبة القطع المحددة.
3. امتلاك الطلبة استراتيجيات التعلم المنظّم ذاتياً بصورة أفضل من مهارات معالجة المعلومات، إذ بلغ المتوسط الحسابي المعدل استراتيجيات التعلم المنظّم ذاتياً (0.97) في حين بلغ المتوسط الحسابي المعدل مهارات معالجة المعلومات (0.57).
4. امتلاك الطالبات لمهارات معالجة المعلومات بصورة أفضل من الطلاب، إذ بلغ المعدل الحسابي المعدل للطالبات (0.80) في حين بلغ المعدل الحسابي للطلاب (0.53).
5. امتلاك الطالبات استراتيجيات التعلم المنظّم ذاتياً بصورة أفضل من الطلاب، إذ بلغ المعدل الحسابي المعدل للطالبات (0.98) في حين بلغ المعدل الحسابي للطلاب (0.96).

×ومن أجل تحديد نوعية العلاقة وقوتها بين الذين يمتلكون مهارات معالجة المعلومات وبين استراتيجيات التعلم المنظّم ذاتياً وكذلك قياس استراتيجيات التعلم المنظّم ذاتيا ومهارات معالجة المعلومات لدى طلبة الصف الرابع علمي قامت الباحثة بالآتي:

◄ **الفرضية الثالثة/** لاتوجد علاقة ارتباطية بين درجات طلبة الصف الرابع العلمي على مقياس استراتيجيات التعلم المنظّم ذاتياً ودرجاتهم على مقياس مهارة معالجة المعلومات عند مستوى دلالة) ولتحقق من هذه الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على مقياس ستراتيجيات التعلم المنظّم ذاتياً ومهارات معالجة المعلومات فوجد انه يساوي (0.22) ويمكن عدها علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بين استراتيجيات التعلم المنظّم

ذاتياً ومهارات معالجة المعلومات، إذ ذكر(البياتي،2008) إذا كان معامل الارتباط أقل من (0.25) تكون العلاقة ضعيفة أما إذا كانت بين (0.25 – 0.49) فتكون معتدلة وإذا كانت (0.50 – 0.75) تكون قوية اما إذا كانت أعلى من (.75) تكون قوية جداً. وكما موضح في الجدول (7).

جدول (7)

العلاقة بين مقياس ستراتيجيات التعلم المنظّم ذاتياً ومهارات معالجة المعلومات لدى الطلبة

المقياس	العدد	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	نوع العلاقة
ستراتيجيات التعلم المنظّم ذاتيا	300	298	24.6	.22	.05	موجبة ضعيفة
مهارات معالجة المعلومات	300		30.81			

ولقياس دلالة الارتباط تم استعمال الاختبار التائي الخاص بمعامل الارتباط وكانت قيمت (t) المحسوبة تساوي (16.29) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (1.65) وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة أي انه توجد علاقة ارتباطية.

وقد يعود وجود الارتباط الضعيف إلى إشتراك مهارة التقويم عند كليهما. نظراً لاختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من خلال الربط بين متغيرات الدراسة لذلك لايمكن تحديد نقاط التشابه والاختلاف في النتائج ولكن يمكن ملاحظة وجود العلاقة الارتباطية تتفق مع دراسة (hurk 2006) ودراسة عايشة ومرغني(2015). بينما باق الدراسات كانت تجريبية خلاف البحث الحالي التي كان وصفي.

التوصيات

بناءا على نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بالاتي:

1. يفضل توظيف استراتيجيات التعلم المنظّم ذاتياً ومزاوجتها مع طرائق التدريس الحديثة في مدارس المتميزين.
2. ضرورة توعية الطلبة بالاستفادة من مهارات (التلخيص والتقويم والعلاقات) مع بعض من استراتيجات التعلم مثل(إدارة الوقت، والتقويم الذاتي، وطلب العون الأكاديمي وغيرها).
3. توجيه المدرسين على الإفادة من الإستراتيجيات التي تواكب الحداثة وتعريف الطلبة بها من أجل الحصول على الفائدة القصوى في أثناء التعلم الذاتي.
4. إكساب الطلبة وتدريب الطلبة على توظيف هذه الاستراتيجيات من أجل رفع مستوى تحصيلهم.

المقترحات:

1. ضرورة التركيز على البحوث العلمية التي تتهتم بموضوع التعلم المنظّم ذاتياً لدى المراحل الدراسية المختلفة.
2. تحضير دورات تثقيفية لأولياء أمور الطلبة حول إمكانية التعلم الذاتي للطلبة وتشجيعهم على ذلك.
3. تكثيف التواصل بين إدارات المدارس وبين أولياء أمور الطلبة.
4. عرض هذا البحث على المختصين في وزارة التربية العراقية للافادة منه في بناء منهج مدارس المتميزين.

المصادر والمراجع العربية:

- ابو جادو، صالح ونوفل، محمد بكر. (2010).تعليم التفكير–النظرية والتطبيق،ط3،عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ابو زينة، فريد وعبابنة، عبد الله. ((2007.مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الأولى، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.
- عودة، أحمد سليمان، وملكاوي فتحي حسن. (1987). أساسيات البحث العلمي في التربية ومناهجه والتحليل الإحصائي لبياناته، عمان: مكتبة المنار.
- بدوي، رمضان مسعد. (2003). استراتيجيات في تعليم وتقويم تعلم الرياضيات، عمان: دار الفكر للطباعة والننشر.
- البياتي، عبد الجبار توفيق. (2008). الاحصاء وتطبيقاته، عمان: دار اثراء للنشر والتوزيع.
- جابر، جابر عبد الحميد. (1999). استراتيجيات التدريس والتعلم، القاهرة: دار الفكر العربي.
- جروان، فتحي. (1999): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط1،عمان: دار الكتاب الجامعي.
- حسن، عزت عبد الحميد. (1999). دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم واثرها على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر،(33)،ص(152–101)
- حسين، محمد عبد الهادي. (2005). الاكتشاف المبكر لقدرات الذكاءات المتعددة بمرحلة الطفولة المبكرة، ط1، عمان: دار الفكر الطباعة والنشر.
- خضراوي، زين العابدين شحاته. (2003).معالجة المعلومات الرياضية المكتوبة لدى طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية بسوهاج، مجلة التربوية كلية التربية، سوهاج، (8).
- الخيري، أروة محمد ربيع(2012): علم النفس المعرفي، ط1، بغداد،مكتبة عدنان طبع ونشر وتوزيع.
- دروزة، أفنان نظير.(2004). اساسيات في علم النفس التربوي– استراتيجيات الادراك ومنشطاتها كاساس التصميم البحوث (دراسات وبحوث تطبيقية)،ط1،عمان:دار الشروق للنشر والتوزيع.
- رشوان، ربيع عبد.(2006). توجهات التعلم في تاثير سمات الشخصية باستخدام النمذجة البنائية، المجلة المصرية للدراسات النفسية ،7(57) ص 178–81.
- الزغول، عماد عبد الرحيم و الزغول، رافع.(2003): علم النفس المعرفي، ط1، عمان: دار الشروق للنشر.
- الزيات، فتحي مصطفى. (1996). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، ط1، القاهرة: دار النشر للجامعات
- ـــــــــــ.(2006). الاسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، القاهرة: دار النشر للجامعات المصرية.

- سعادة، جودت أحمد. (2011). تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، ط5، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الشارف، أحمد العريفي. (1996). المدخل لتدريس الرياضيات، طرابلس: الجامعة المفتوحة.
- الشرع، رياض فاخر. (1999). قياس مستويات التفكير لطلبة مراحل التفكير العام في الهندسة،(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بغداد –ابن الهيثم، بغداد، العراق.
- صحو، سهاد عبد النبي سلمان. (2015). أثر تصميم تعليمي قائم على إستراتيجية ميردر»M.U.R.D.E.R" المعدلة لمساعدات التذكر في التحصيل ومهارات معالجة المعلومات في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الرابع العلمي)، (اطروحة دكتوراه غير منشوره)، كلية التربية للعلوم الصرفة، إبن الهيثم / جامعة بغداد، بغداد، العراق.
- ، عصام علي. (2012). استراتيجيات التعلم المنظّم ذاتيا مدخل معاصر للتعلم من أجل الاتقان، القاهرة: عالم الكتب.
- العايش، اسيا ومرغني، كنزة. (2015). التعلم المنظّم ذاتياً وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي،(رسالة ماجستير غير منشورة)، علوم تربية، جامعة الوادي.
- عبد الحميد، اخلاص محمد وحسين، مصطفى. (2000). طرق البحث العلمي والتحليل الاحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- عبد الفتاح، فوقية. (2005). علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد العزيز، سعيد. (2009). تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية، ط1، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- العتوم، عدنان يوسف وآخرون.(2008).علم النفس االتربوي النظرية والتطبيق، عمان: دار المسيرة للنشر والطباعة.
- العديني، عبده غالب. (2003). التفكير الرياضي وعلاقته بالتحصيل لدى طلبة كليات التربية، قسم الرياضيات، (إطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية ابن الهيثم، بغداد، العراق.
- عفانة، عزو إسماعيل واللولو، فتحية. (2003).مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الاسلامية بغزة، مجلة التربية العلمية، جامعة عين شمس، كلية التربية 5(1) ص52.
- فدعم، أسماء عريبي. (2012). أثر تعليم مهارات معالجة المعلومات الرياضية في التواصل والترابط الرياضي وتنمية معالجة المعلومات الرياضية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط،(اطروحة دكتوراه غير منشوراه)، كلية التربية– ابن الهيثم/ جامعة بغداد.
- القرشي، احسان كاظم. (2005). الطرائق المعلمية والطرائق اللامعلمية في الاختبارات التحصيلية، بغداد.
- قطامي، يوسف. (1998).سيكولوجيا التعلم والتعليم الصفي، ط1، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ـــــــــــ(2013). استراتيجيات التعلم والتعليم، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع.
- كشاش،ازهار علوان(2019)اثر ستراتيجية معالجة المعلومات والمحطات العلمية في تحصيل طلبة كلية التربية لابن الرشد للعلوم الانسانية، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية،ع7، مصر.
- محمود، صلاح الدين. (2006). تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه، القاهرة: مكتب العلا للنشر.
- المخلوف، لطفي عمارة. (1994).،مستويات التفكير الهندسي لدى طلبة المعلمين طبقاً لمستويات فان هيل، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ،(26).
- المعيوف، رافد بحر. (2002). أثر إستراتيجية اتقان التعلم باستخدام الحاسوب تقنية علاجية في تحصيل الطلبة لمادة الرياضيات وتفكيرهم الإبداعي (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، جامعة بغداد، كلية تربية ابن الهيثم، العراق.
- الهويدي، زيد.(2010). اساليب واستراتيجيات تدريس الرياضيات، الامارات: دار الكتاب الجامعي، العين للنشر.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Abu Jadu, Saleh and Nofal, Mohammed Bakr. (2010). Teaching of thinking - theory and practice, 3rd edition, Oman: Dar Al - Masirah for Publishing & Distribution.*
- *Abu Zeina, Farid and Ababneh, Abdullah. (2007). Methods of Teaching Mathematics for first grades. Oman: Dar Al - Masirah for Publishing & Distribution.*
- *Odeh, Ahmad Suleiman, and Malakawi Fathi Hassan (1987). The basics of scientific research in education and its methods and statistical analysis of its data,Jorden , Al - Manar Bookshop.*
- *Badawi, Ramadan Massad.(2003). Strategies in teaching and evaluating mathematics learning, Oman, Dar Al Fikr for Printing & Publishing.*
- *Al-Bayati, Abdul Jabbar Tawfiq. (2008). Statistics and its applications, Amman, Dar Ithraa for publication and distribution.*
- *Gaber, Gaber Abdel Hamid (1999). Teaching and Learning Strategies, Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi.*
- *Jarwan, Fathi (1999): Learing teaching consepts and application,1st edition ,Amman. Dar Al-katab Al- aljamiei.*
- *Hassan, Ezzat Abdel-Hamid (1999), Studying the Structure of Motivation and Learning Strategies and their Impact on Academic Achievement among the Students of the Faculty of Education, Zagazig University, Journal of the Faculty of Education, Zagazig University, Egypt, (33), page (101-152).*
- *Hussein, Mohammed Abdul Hadi (2005). Early Detection of Multiple Intelligences in Early Childhood, , Amman, Dar Al-Fikr for Printing and Publishing.*
- *Khadrawi, Zain Al-Abidin Shehata (2003). Processing of written mathematical information among students of the Mathematics Department in the Faculty of education in sohag ,Journal of Education, Faculty of Education, Sohag, (8).*
- *Darwazeh, Afnan Nazeer (2004). Fundamentals in Educational Psychology - Cognitive Strategies and their Activators as the Basis of Design Research (Studies and*

College, Baghdad, Iraq.

- *Afaneh, Izzo Ismail and Lulu, Fethiye. (2003). The level of reflective thinking skills in the problems of field training among students of the Faculty of Education in Islamic University of Gaza, Journal of Scientific Education, Ain Shams University, Faculty of Education 5 (1) page. 52.*
- *Fsd'am , Asma Oraibi (2012). The Effect of Teaching Mathematical Information Processing Skills on Communication and Mathematical Interconnection and Developing Mathematical Information Processing among Third Grade Students, Unpublished Ph.D. thesis, College of Education, Ibn Al-Haytham / University of Baghdad.*
- *Al-Qurashi, Ihsan Kadhim,(2005).Parametric and Non-Parametric Methods in Achievement Tests, Baghdad.*
- *Katami, Yusuf (1998). The Psychology of Learning and Classroom Education, 1st edition, Amman, Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.*
- *Mahmoud, Salahuddin (2006). Thinking Without Borders Contemporary Educational Perspectives on Teaching and Learning Thinking, Cairo, Al-Ola Publishing Office.*
- *——— .(2013). Learning and teaching strategies, 1st edition, Amman,Dar Al - Masirah For Publishing, Printing & Distribution.*
- *Al-Makhlouf, Lutfi Amara (1994), geometric Thinking Levels of Teachers Students According to Van Hill Levels, Journal of the Faculty of Education, Mansoura University, (26).*
- *Mayouf, Rafid Bahr (2002). The impact of the strategy of mastering learning using computer therapeutic technique in the achievement of students for mathematics and creative thinking, University of Baghdad, College of Education Ibn al-Haytham, unpublished doctoral thesis.*
- *Al-Huwaidi, Zaid. (2010). Methods and Strategies of Teaching Mathematics, UAE, Dar Al-katab Al-jam'ai, Al Ain for Publishing.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Anastasi.A.(1976).Psychological testing, New York, Washington.*
- *Anderton,B.(2006).using the online course to promote self-regulated learning strategies in preserves teachers. Journal of interactive online learning.5 (2). 156-177.*
- *Chen, C. (2002).self- regulated learning strategies and achievement in an introduction to information systems course. Information technology, learning and performance journal, 20(1), 11-25.*
- *Hurk,M.(2006).the relation between self-regulated strategies and individual study time, prepared participation and achievement in a problem – based curriculum active learning in higher education ,7(2),155-169.*
- *Lerner, J.W. (2000).Learning disabilities theories diagnosis and teaching strategies, (8 thed). New York: by Houghton Mifflin Company Boston*
- *McWhaw, K.&Abrami,P.(2001).student goal orientation and*

Applied Research), 1st edition, Amman, Dar Al Shorouk for Publishing and Distribution.

- *Diab, Suhail Rizk (2000). Teaching thinking skills and learning it in the mathematics curriculum, electronic version.*
- *Rashwan, Rabi 'Abd (2006). Learning Trends in the Impact of Personality Attributes Using Structural Modeling, Egyptian Journal of Psychological Studies, 7 (57) pp. 81-178.*
- *Al-Zghoul, Emad Abdul Rahim and Al-Zghoul, Rafeh (2003): Cognitive Psychology, 1st edition, Amman, Dar Al-Shoroukf for Publishing.*
- *Al-Zayyat, Fathi Mustafa (1996). The psychology of learning between the correlative and cognitive perspectives, 1st edition, Cairo, Dar Al-nasher for universities.*
- *————— .(2006). The cognitive foundations of mental training and information processing, Cairo, Dar Al-nasher for Egyptian universities.*
- *S'audet, Jawdat Ahmad. (2011). Teaching Thinking Skills with Hundreds of Applied Examples, 5th edition, Amman, Dar Al Shorouk for Publishing and Distribution.*
- *Al-Sharf, Ahmad Al-Arifi (1996). Introduction to Mathematics Teaching, Tripoli, Open University.*
- *Al- Shara, Riyadh Fakher (1999). Measuring Thinking Levels for General Thinking levels Students in Engineering, Unpublished Master Thesis, Baghdad University, Ibn Al-Haytham, Baghdad, Iraq.*
- *Sahu, Suhad Abdul Nabi Salman. (2015). The Effect of Instructional Design Based on the Modified M.U.R.D.E.R Strategy to Assist Remembering and Information Processing Skills in Mathematics for Fourth Grade Students (Unpublished Ph.D. Thesis) College of Education for Pure Sciences, Ibn Al-Haytham / University of Baghdad, Baghdad, Iraq.*
- *El-Tayeb, Essam Ali (2012). Self-Organized Learning Strategies: A Contemporary Approach to Learning for Mastery, Cairo,Alam Al-katab.*
- *Ayesh, Asia and Marghani, Kanza. (2015). Self-Organized Learning and its Relationship with Motivation for Student Learning, Unpublished Master Thesis, Educational Sciences, Al-Wadi University.*
- *Abdul Hamid, Ikhlas Mohammed and Hussein, Mustafa (2000). Methods of Scientific Research and Statistical Analysis in the Educational, Psychological and Mathematical Fields, Cairo, Markz Al-katab for Publishing.*
- *Abdel Fattah, Fawkieh (2005). Cognitive Psychology Theory and Practice, 1st edition, Cairo, Dar Al Fikr Al Arabi.*
- *Abdulaziz, Saeed (2009). Teaching of thinking and its skills : exercises and practical applications ,1st edition, Amman, Dar Al Thaqafa for Publishing and Distribution.*
- *Al-Atoum, Adnan Yousef et al. (2008). Educational Psychology-Theory and Practice, Amman, Dar Al Masirah for Publishing and Printing.*
- *Al-Odaini, Abdo Ghaleb (2003). Mathematical thinking and its relationship to achievement among students of faculties of education, Department of Mathematics, Unpublished doctoral thesis, University of Baghdad, Ibn Al-Haytham*

interest: effects on students use of self- regulated learning strategies. Contemporary educational psychology, 26,311-329.

- *Motah,M.(2008).the influence of intelligences and personality on the use of soft skill in research projects among final year university students: A case study, presented on the processing of the informing science and IT education conference ,Mauritius – available on www.mmotah.*
- *Rozendall,S.minnaert,A.& boekaests,M.(2003). Motivation and self-regulated learning in secondary vocational education information processing type and gender difference learning and individual differenm, 13(273-289).*
- *Staulters, M., L.(2006). A Universal design for learning mathematics: Reducing barriers to solving word problems. Ph.D. dissertation, State University of New York at Albany, United States, New York. Retrieved November 5, 2009, from Dissertations & Theses: Full Text (Publication No. AAT3233292).*
- *Wang,C,LO,Y.Xu,Y,Wang,Y.&Porfeli, E.(2007).constructing the search for a job in academic from the perspectives of self- regulated learning strategies and social cognitive career theory. Journal of vocational behavior, 70(574-589).*
- *Wolters,C.(2003).understanding procrastination from a self- regulated learning perspective. Journal of educational psychology,95(1),179-187.*
- *Yen,M.&Furnham.A.(2005).sex differences in self- estimation of multiple intelligences among Hong Kong Chinese adolescents high ability studies,16 (2), 187- 199.*

I. , Vasilopoulou, C. & Skopelitou, M. (2015). Needs of hemodialysis patients and factors affecting them. Global Journal of Health Science, 2015,8(6):109-120. Doi: 10.5539/gjhs.v8n6p109.

- Yilmaz, M., Piyal, B., & Akdur, R.(2017). Social support and quality of life in a group of cancer patients (Ankara, Turkey). Turkish Journal of Medical Sciences, (47): 732-737. Doi:10.3906/sag-1508-42.
- Yodmai, K., Phummarak, S., Sirisuth, J., Kumar, R., & Somrongthong, R. (2015) Quality of Life and Fear of Falling among an Aging Population in Semirural, Thailand. Journal of Ayub Medical College, Abbottabad ,27(4):771-774.

- Ramya, S., Aruna, S., & Mangala, P. (2017) Quality of life and chronic renal failure, International Journal of Development Research, 7(9): 15524-15526.
- Refahi, Z., Bahmani, B., Nayeric, A. & Nayeri, R. (2015). The relationship between attachment to God and identity styles with Psychological well-being in married teachers. Social and Behavioral Sciences, 174 (2015): 1922 – 1927. 856.
- Sadeghi, H., Saeedi, M., Rahzani, K., & Esfandiary, A. (2015). The relationship between social support and death anxiety in hemodialysis Patients. Iranian Journal of Psychiatric Nursing (IJPN), 2(4), Issue 8 : 36-48.
- Sepúlveda, E., Poínhos, R., Constante, M., Pais-Ribeiro, J., Freitas, P., & Carvalho, D. (2015). Health-related quality of life in type 1 and type 2 diabetic patients in a Portuguese central public hospital. Diabetes, Metabolic Syndrome and Obesity. 2015, 8: 219–226., Doi: 10.2147 80472 .
- Serda, EM., Bozkurt, M., Karakoç, M., Çağlayan, M., Akdeniz, D., Oktayoğlu, P., Sefer Varol, S., & Nas,K.(2015). Determining Quality of Life and Associated Factors in Patients with Stroke. Turkish Journal Physical Medicine and Rehabilitation,(61):148-54. Doi: 10.5152/tftrd.2015.80090.
- Silva, S., Braido, N., Ottavian, A., Gesualdo, G., Zazzetta, M., & Orlandi, F. (2016). Social support of adults and elderly with chronic kidney disease on dialysis. Revista latino-americana de enfermagem, (24): 1-7, Doi: 10.1590/1518-8345.0411.2752.
- Spasic, A., Velickovic, R. , Dordevic, A., Nikola, S., & Tatjana, C. (2014). Quality of Life in type 2 diabetic patients. Scientific Journal of the Faculty of Medicine in Niš, 31(3):193–200. Doi: 10.2478/ afmnai-2014-0024.
- Spiridi, S., Iakovakis, A. & Kaprinis, G. (2008). Renal insufficiency: Biological and psychosocial consequences In. Psychiatriki, (19): 28-34.
- Streimikiene, D.(2015). Quality of Life and Housing. International Journal of Information and Education Technology, 5(2):140-145. Doi: 10.7763/IJIET.2015.V5.491.
- Tashtoush, R.(2015). Life Satisfaction and Perceived Social Support and the
- Relationship Between them among a Sample of Breast Cancer Patients. Jordanian Journal of Educational Sciences,11(4): 467 -449.
- Tashtoush, R., & Kechar.M.(2017). Quality of Life and Self-Esteem Among Diabetic Patients in Jordan. Jordanian Journal of Educational Sciences, 13(2): 133-151.
- Tchape, ODM., Tchapoga, YB., Atuhaire, C., Priebe, G., & Cumber, SN.(2018). Physiological and psychosocial stressors among hemodialysis patients in the Buea Regional Hospital, CameroonThe Pan African Medical Journal, May(18),30-49. Doi:10.11604/pamj.2018.30.49.180
- Theodoritsi, A., Aravantiou, M., Gravani, V., Bourtsi, E., Vasilopoulou, C., Theofilou, P., & Polikandrioti, M. (2016). Factors Associated with the Social Support of Hemodialysis Patients. Iran Journal Public Health. Oct, 45(10): 1261–1269.
- Thong, MS., Kaptein, AA., Krediet, RT., Boeschoten, EW., & Dekker, FW.(2007) Social support predicts survival in dialysis patients. Nephrol Dial Transplant, 22(3): 845–850. Doi: 10.1093/ndt/gfl700
- Tzanakaki, E., Boudouri, V., Stavropoulou, A., Stylianou, K., Rovithis, M., & Zidianakis, Z. (2014) Causes and complications of chronic kidney disease in patients on dialysis. Health Science Journal, 8(3):343-349.
- Untas, A., Thumma, J., Rascle, N., Rayner, H., Mapes, D., & Lopes, A. (2011).The associations of social support and other psychosocial factors with mortality and quality of lie in the Dialysis outcomes and Practice Patterns Study. Clinical Journal of the American Society of Nephrology , 6(1):142–152 Doi: 10.2215.02340310
- Weiner, D.(2007).Causes and Consequences of Chronic Kidney Disease: Implications for Managed Health Care. Journal of Managed Care Pharmacy,13(3): 1-9.
- Xhulia, D., Gerta, J., Dajana, Z., Koutelekos,

- Ibrahim, N., TeoNormah, S., Che Din, N., Abdul Gafor, A., & Ismail, R. (2015). The Role of Personality and Social Support in Health-Related Quality of Life in Chronic Kidney Disease Patients. PLoS One. , 10(7): 1-11,Doi: 10.1371/.012901

- Itai, T., Amayasu, H., Kuribayashi, M., Kawamura, N., Okada, M., Momose, A., Tateyama, T.,Narumi, K., Uematsu, W., & Kaneko,S. (2000). Psychological effects of aromatherapy on chronic hemodialysis patients. Psychiatry and Clinical Neurosciences, (54): 393–397. Doi:10.1046 .

- Joshi, V.(2014). Quality of life in end stage renal disease patients. World Journal Nephrol, Nov 6, 3(4): 308–316. Doi: 10.5527/wjn. v3.i4.308.

- Kahneman, D., & Krueger, A.(2006). Developments in the measurement of subjective well-being. Journal of Economic Perspectives, 20(1): 3-24. Doi: 10.1257/089533006776526030.

- Karadag, E., Kilic, S., & Metni, O. (2013). Relationship between fatigue and social support in hemodialysis patients. Nursing & Health Sciences. 15(2):164-71.Doi: 10.1111.12008.

- Kimmel, PL. & Patel, SS. (2006). Quality of life in patients with chronic kidney disease. Focus on end-stage renal disease treated with hemodialysis. Seminars in Nephrology, 26(1):68–79. Doi:10.1016/j. semnephrol.2005.06.01

- Krinitcyna, Z., Mikhailova, T., & German, M. (2016). Quality of life as the basis for achieving social welfare of the Population. SHS Web of Conferences 28, 01060 (2016) , Doi: 10.1051/shsconf/20162801060.

- Kumar, P., Agarwal, N., Singh, C., Pandey, S. Ranjan, A., & Kumar, D. (2015) Diabetes and quality of life—a pilot study. International Journal of Medical Science and Public Health, 5(6):1143-1147, Doi: 10.5455.2016.18092015155.

- Laird, B., Fallon, M., Hjermstad, M., Tuck, S., Kaasa, S., Klepstad, P., & McMillan, D.(2016). Quality of Life in Patients with Advanced Cancer: Differential Association With Performance Status and Systemic Inflammatory Response. Journal of Clinical Oncology, 34(23): 2769-2775. American Society of Clinical Oncology. Doi: 10.1200/ JCO.2015.65.7742.

- Lavdaniti, M. & Tsitsis, N. (2015). Definitions and Conceptual Models of Quality of Life in Cancer Patients. Health Science Journal,9(2:6):1-5.

- Leung, DK.(2003). Psychosocial aspects in renal patients. Peritoneal Dialysis International , 23(S2): S90-S94. PMID: 17986567.

- Meyer,T., & Hastetler,T. (2007). Uremia. The New England Journal of Medicine,357(13):1316-1325. Doi: 10.1056 071313.

- Mistik, S., Ünalan, D., & TokgÖz, D. (2017).The Effect of Depression and Perceived Social Support Systems on Quality of Life in Dialysis Patients. Turkish Nephrology, Dialysis and Transplantation Journal, 26(1): 23-28, Doi: 10.5262/tndt.2017.1001.04.

- Miqdad,G.(2015).Future Anxiety and its Relationship With Some Variables. an unpublished Master's thesis, The Islamic University, Gaza.

- Palestinian Center for Health Information(2017).Palestinian Ministry of Health/Ramallah. https:/www.site.moh.ps

- Pereira, B., Fernandes, N., Melo, N., Abrita, R., Grincenkov, F., & Fernandes, N. (2017). Beyond quality of life: a cross sectional study on the mental health of patients with chronic kidney disease undergoing dialysis and their caregivers. Health and Quality of Life Outcomes,15(74): 1-10, Doi 10.1186/ s12955-017-0646-4.

- Rambod, M., & Rafii, F. (2010). Perceived social support and quality of life in Iranian hemodialysis patients. Journal of Nursing Scholarship. 2010 Sep 1,42(3):242-9. Doi: 10.1111/j.1547-5069.2010.01353.x.

- Al-shagran,H., & Al-karaki,Y.(2016). Perceived Social Support among Breast Cancer Patients in the light of some Variabels. Jordanian Journal of Educational Sciences, 12(1): 100-85.
- Al-Sheerawi, A.(2015).Differences in the Quality of Life and Academic Achievement According to the Level of Life Skills Among University Students in the Kingdom of Bahrain. Journal of Educational and Psychological Sciences, 16 (4):16-49.
- Al-Suwaidaa', A. (2010). The Comprehensive Guide for the Patients of Renal Failure. 1st edition, Wahj Al-Hayat for Publishing and Distributing: The Kingdom of Saudi Arabia.
- Azab, A., & Al-Basha, M.(2015). Physiological Changes which Accompany Renal Failure Among Patients of Chronic Renal Failure at Al-Zahraa' Hospital for the Treatment and Surgery of the Kidneys. Journal of the Faculty of Education, (3): 159-173.
- Brissette, I., Cohen, S., & Seeman, TE. (2000). Measuring Social Integration and Social Networks. In: Measuring and Intervening in Social Support. edited by Cohen S, Underwood L, Gottlieb B, New York, Oxford University Press: 53–85.
- Bottomley, A. (2002). The cancer patient and quality of life, Oncologist,(7):120-125. Doi: 10.1634.
- Cruz, M., Andrade, C., Urrutia, M., Draibe, S., Martins, La. & Sesso, R. (2011). Quality of life in patients with chronic kidney disease. Clinics(Sao Paulo), 66(6): 991–995. Doi: 10.1590/S18075932201100062
- Cohen, S., Sharma, T., Acquaviva, K., Peterson, R., Patel, SS., & Kimmel, PL. (2007) Social support and chronic kidney disease: An update. Advances in Chronic Kidney Disease., 14(4): 335–344. Doi:10.1053/j. ackd.2007.04.007.
- Datta, D., Datta, P., & Majumdar, K.(2015). Association of quality of life of urban elderly with socio-demographic factors. International Journal of Medicine and Public Health, 5(4):274-278. Doi: 10.4103/2230-8598.165944.
- Eom, CS., Shin, DW., Kim , SY., Yang, HK., Jo, HS., Kweon, SS., Kang, YS., Kim, JH., Cho, BL., & Park, JH.(.2013). Impact of perceived social support on the mental health and health-related quality of life in cancer patients: results from a nationwide, multicenter survey in South Korea. Psychooncology. 22(6):1283-90.Doi: 10.1002/pon.3133.
- Farahani, S., Amiri, P., Karimi, M., Notash, G., Amirshekari, G., & Azizi, F. (2018). Perceived social support and health-related quality of life (HRQoL) in Tehranian adults: Tehran lipid and glucose study, Health Qual Life Outcomes,16(90),Doi: 10.1186/ s12955-018-0914-y.
- Gerogianni, KG.(2003). Stressors of patients undergoing chronic hemodialysis. Nursing. 42 (2): 228-246.
- Gerogianni, S., Babatsikou, F., Gerogianni,G., Koutis, CH., Panagiotou, M., & Psimenou, E.(216). Social Life of Patients Undergoing Haemodialysis. International Journal of Caring Sciences, 9 (1): 122-134.
- Gerogianni, S., & Babatsikou, F.(2014). Psychological Aspects in Chronic Renal Failure. Health Science Journal,8(2):205-214.
- Ghotra,S., McIsaac, J., Kirk, S., & Kuhle, S.(2016). Validation of the "Quality of Life in School" instrument in Canadian elementary school students. Journal of Life and Environmental Sciences(PeerJ),12(4) :e1567: 2-17. Doi 10.7717/peerj.1567
- Ismail,F., Jabar, I., Janipha, N., & Razali, R. (2014) Measuring the Quality of Life in Low Cost Residential Environment, Asia Pacific International Conference on Environment-Behaviour Studies Sirius Business, Park Berlin-yard field. Berlin, 24-26 February 2014, Procedia -Social and Behavioral Sciences, (168) : 270 – 279. Doi:10.1016.2014.10.232

and depression and improves mood (Gerogianni & Babatsikou, 2014; Untas, Thumma, Rascle, Rayner, Mapes & Lopes, 2011). This finding has been confirmed by the study of Silva, Braido, Ottavian, Gesualdo, Zazzetta and Orlandi (2016) who showed that there is a significant correlation between the level of perceived social support and aspects of the quality of life, such as health, and social, economic and spiritual performance, as well as family relations.

This finding is also consistent with the studies of Alexopoulou, Giannakopoulou, Komna, Alikari, Toulia, and Polikandrioti (2016) and Rambod and Rafii (2010), in addition to Mistik, Ünalan, and TokgÖz (2017), which showed that there is a positive relationship between the social support given to the patients and their quality of life.

Recommendations:

This research reinforces the critical role of social support in the perception of the quality of life among renal patients. The following recommendations stem from the findings:

1. Increasing the interest of the community institutions in providing social and psychological programs and activities for patients with renal failure, which contribute to increasing their social effectiveness and improving their mental health
2. The Palestinian Ministry of Health needs to adopt, in its annual programs, psychological support for patients in order to overcome psychological distress during the treatment. This would reinforce the positive psychological health.
3. Health institutions should take appropriate measures to help patients with renal failure improve their quality of life.
4. Further studies and research should be conducted on the patients of renal failure with other variables, such as anxiety, depression, optimism, and spiritual well-being.

Conclusion

The study concluded that renal failure patients need to improve their quality of life, while the Palestinian Ministry of Health and institutions need to continue providing social support for them, especially institutions dealing with renal failure patients. This would greatly improve patients' mental health, especially those at the early stages of the disease.

References:

- Abdel-Kader, K., Unruh, M., & Weisbord, S.(2009). Symptom Burden, Depression, and Quality of Life in Chronic and End-Stage Kidney Disease. Clinical Journal of the American Society of Nephrology,(4), 1057–1064.Doi: 10.2215/.00430109.
- Aggarwal, D., Jain, S., Pawar, R., & Yadav, K. (2016). Health-related quality of life in different stages of chronic kidney disease. QJM: An International Journal of Medicine, 109(11),711 -716, Doi.org/10.1093
- Ahrari, SH., Moshki, M., & Bahrami, M.(2014)The Relationship Between Social Support and Adherence of Dietary and Fluids Restrictions among Hemodialysis Patients in Iran. Journal of Caring Sciences, 3(1):11-19, Doi:10.5681/jcs.2014.002.
- Akkari, K. (2013). Projecting requirements for end stage renal disease services in Libya 2014-2024. Ibnosina Journal of Medicine and Biomedical Sciences,5(6): 354-362. Doi: 10.4103/1947-489X.210570.
- Akyüz, A., Sayın, CB., Erdal, R., Özcan, C., & Haberal, M.(2018). Influence of Social, Economic, Familial, Marital Status, and Disease Adaptation on the Physical and Mental Health Dimensions of Patients Who Are Candidates for Renal Transplant. Journal of Experimental and Clinical Transplantation, Mar(16), (Suppl 1),112-116. Doi: 10.6002/ect.
- Alexopoulou,M., Giannakopoulou, N., Komna, E., Alikari,V., Toulia, G., & Polikandrioti, M. (2016). The Effect of Perceived Social Support on Hemodialysis Patients' Quality of Life. Mater Sociomed, Oct; 28(5): 338–342. Doi: 10.5455/.2016.28.

Table 10.

Less Statistically Significant Difference Test (LSD) for Comparisons of the Posteriori of the Level of Quality of Life (total tool) Due to the Duration of the Disease.

The Duration of the Disease	Less than one year average (3.70)	1-5 years average (3.41)	More than 5 years average (3.34)
Less than one year average (3.70)	--------	.29383*	35574*
1-5 years average (3.41)		--------	.06191
More than 5 years average (3.34)			-------

Table 10 indicates the differences between the responses regarding the quality of life in total due to the duration of the disease. Differences were noted among the patients who had the disease for less than one year, and who had it for 1-5 years, and who had it for more than 5 years. A positive indication was for patients of less than a year, with answers average 3.70, compared to the averages of the patient who had it for 1-5 years and more than 5 consecutive years, 3.41, 3.34, respectively.

It appears that the duration of the disease plays a major role in the degree of quality of life among patients with renal failure. When the disease impact patients, they continue to maintain physical and psychological health to some extent. The side effects accompanying the disease evolve over time and with the frequency of the dialysis process. The patient at the beginning of the illness receives a lot of support and help from parents, friends, or the medical staff, but with time the side effects of the disease worsen and the patient loses much of his/her daily functions and responsibilities. Social life, family functioning, and professional performance are influenced significantly. With the progress of the disease, the patient becomes unable to perform many daily duties, affecting his mental situation and leading to a feeling of helplessness, anxiety, and fear of death. This leads to the inability to meet the patient own needs. He/she becomes increasingly dependent on others, especially when commuting between the house and the hospital (Abdel-Kader, Unruh & Weisbord, 2009; Gerogianni, 2003). This result is consistent with Tashtoush and Kechar's study (2017) and Sepúlveda, Poínhos, Constante, Pais-Ribeiro, Freitas, and Carvalho's study (2015).

- **The fifth hypothesis:**

There is no statistically significant relationship at the level a≤ 0.05 in the level of perceived social support and the quality of life among patients with renal failure.

To examine the existence of a correlation between the level of perceived social support and the quality of life, the Pearson correlation coefficient test was calculated. Results are presented in Table 11.

Table 11.

Results of the Pearson Correlation Coefficient Test between the Level of Perceived Social Support and the Level of the Quality of Life.

The Level of Quality of Life		
.280**	Correlation Coefficient	The level of Perceived Social Support
0.002	The Level of Significance	
123	Number	

** The value of Pearson's correlation coefficient function at the level of statistical significance ($\alpha \leq 0.01$).

It is evident from Table 11 that there is a positive relationship between perceived social support and the quality of life among patients with renal failure, where the level of significance reached 0.002. The null hypothesis is rejected because higher levels of perceived social support among patients with renal failure were correlated with a higher quality of life. The researcher explains that patients always need social support from family, friends, or medical staff. These are the individuals closest to patients while receiving the treatment. Patients need sympathy and social participation to relieve their pain in order to improve their psychological state, acceptance of the disease, compliance with the instructions of the treatment, their sense of importance, and their sense of belonging to a group. This would enhance their self-confidence (Kimmel & Patel, 2006). This support eases loneliness, anxiety,

psychological needs, promote social welfare, and control the disease (Lavdaniti & Tsitsis, 2015; Krinitcyna, Mikhailova & German, 2016). These patients assess their current level of performance compared with their potentials in a positive way (Bottomley, 2002). This result differs from the study of Spasic, Velickovic, Dordevic, Nikola and Tatjana, 2014; Sepúlveda, Poínhos, Constante, Pais-Ribeiro, Freitas and Carvalho (2015), and from the study of Tashtoush and Kechar (2017), which showed differences in favor of males.

- **The fourth hypothesis:**

There are no statistically significant differences at the level a≤ 0.05 in the mean of the sample responses to the level of quality of life due to the duration of the disease.

To examine this hypothesis, the mono variance analysis test was conducted. The results obtained are shown in Table 9.

Table 9.

Analysis of Mono Variance Test Results to Test the Level of Significance of Differences Due to the Duration of the Disease Variable.

The Dimension	Source of Variation	Sum of Squares	Degrees of Freedom	Average Squares	Value of Alpha	The Level of Significance
Physical Health	Between groups	3.683	2	1.841	2.557	0.082
	Inside groups	86.411	120	.720		
Psychological Health	Between groups	4.789	2	2.394	4.062	0.020
	Inside groups	70.737	120	.589		
Social Relationships	Between groups	.260	2	.130	.213	0.808
	Inside groups	73.279	120	.611		
Environment	Between groups	2.868	2	1.434	2.530	0.084
	Inside groups	68.023	120	.567		
Quality Of Life (Total Tool)	Between groups	2.908	2	1.454	3.404	0.036
	Inside groups	51.251	120	.427		

It is seen from Table 9 that there are no statistically significant differences at the level of significance α≤ 0.05, in the averages of the sample responses to the level of quality of life due to duration of disease, including the dimensions of physical health, social relations, and environment, which have significance level at 0.082, 0.808, 0.084. These values are greater than 0.05, which means the null hypothesis is not accepted. The level of quality of life does not differ among patients with renal failure due to the duration of their disease, in the dimensions of physical health, social relations, and the environment.

There are statistically significant differences at the level of α≤ 0.05, in the averages of the sample responses to the level of quality of life due to the duration of the disease, and the level of quality of life in total, including the dimension of mental health, which have significance level of 0.036, 0.020 respectively, which is smaller than 0.05. This means that the null hypothesis is not accepted in terms of these two dimensions. Quality of life is different among patients with renal failure due to the duration of their disease and the level of quality of life in total related to mental health symptoms.

To identify the differences in the quality of life in total due to the duration of the disease and to determine its destination, the less statistically significant test (LSD) was conducted for the dimensional comparisons. The results are shown in Table 10.

of family, friends, and others reached the level of significance 0.748, 0.764, 0.504, 0.525. These values are greater than 0.05, which means the null hypothesis is accepted; the level of perceived social support among patients with renal failure is not different due to the duration of their disease.

Patients need social support at all stages of the disease. At diagnosis, the patient endures a psychological shock due to health deterioration and starting dialysis. They are in urgent need of support from friends, family, and the medical staff so that they can accept the disease and positively comply with treatment regimes. When the disease worsens, the patient may need more support and assistance to overcome feelings of anxiety, fear, and fear of death. The patient may become more dependent on others to fulfill his/her physical needs and carry out daily functions. This may generate a sense of guilt, where the patient feels that they are a burden on the family (Thong, Kaptein, Krediet, Boeschoten & Dekker, 2007). This was confirmed by Silva, Braido, Ottavian, Gesualdo, Zazzetta, and Orlandi (2016), who focused on the importance of social support during treatment and adaptation to the disease process. The result of this study differs from the study of al-Shagran & al-Karaki (2016), which showed that social support was beneficial only for female cancer patients, whose duration of the disease was 8 months or less. It also differs from Tashtoush's study (2015), which showed that the level of social support for female breast cancer patients was beneficial for patients whose duration of the disease was three years and above.

- **The third hypothesis:**

There are no statistically significant differences at the level of a≤ 0.05 in the mean of the sample responses to the level of quality of life due to the variable of gender.

To examine this hypothesis, a T-test for independent samples was conducted, and the results are shown in Table 8:

Table 8.

Test Results for Independent Samples to Test the Level of Significance of Differences According to the Gender Variable.

The Dimension	Gender	Average	Standard Deviation	Degree of Freedom	Calculated Value of "T"	Statistical Significance
Physical Health	Male	3.13	.833	121	.143	0.887
	Female	3.10	.891			
Psychological Health	Male	3.59	.791	121	.520	0.604
	Female	3.51	.787			
Social Relationships	Male	4.30	.643	121	1.501	0.136
	Female	4.09	.881			
Environment	Male	3.52	.709	121	-.187-	0.852
	Female	3.55	.819			
Quality of Life (total tool)	Male	3.51	.622	121	.356	0.723
	Female	3.47	.712			

As seen in Table 8, there are no statistically significant differences at the level of α≤ 0.05 in the averages of the sample responses to the level of quality of life due to gender, and on the level of quality of life in total. Each of its dimensions is represented by physical health, mental health, social relations, and the environment, which reached the level of significance 0.723, 0.887, 0.604, 0.136, 0.852, which is greater than 0.05. This means that the null hypothesis is accepted; the level of the quality of life does not differ among patients with renal failure due to gender. Patients with renal failure, both male and female, live in a society of similar living, health, and cultural conditions. Patients also have feelings of general satisfaction about their lives, illness, and the services provided to them. They are able to perform everyday activities that meet their physical and

Table 6.

Test Results for Independent Samples to Test the Level of Significance of Differences According to the Gender Variable.

The Dimension	Gender	Average	Standard Deviation	Degree of Freedom	The Value of "T" Calculated	Statistical Significance
Family	Male	4.34	.722	121	0.279	1.088
	Female	4.16	1.066			
Friends	Male	3.39	.934	121	0.555	.593
	Female	3.27	1.270			
Others	Male	4.57	.909	121	0.818	-.231-
	Female	4.61	.769			
Perceived Social Support (Total tool)	Male	4.10	.717	121	.717	0.475
	Female	4.02	.777			

As seen from Table 6, there are no statistically significant differences at the level of significance $\alpha \leq 0.05$, in the averages of the sample responses in the level of perceived social support according to gender, and at the level of perceived social support in total. Each dimension is represented through family, friends, and others. The level of significance reached 0.475, 0.279, 0.555, 0.818. These values are greater than 0.05, which means acceptance of the null hypothesis; the perceived social support level is not different among patients with renal failure due to gender. It appears that all patients, regardless of gender, are receiving social support commensurate with their sickness. Friends, family, and others provide support because patients are in need of support, and they do not differentiate between males and females. This shows a humane aspect and that the goal is to help and encourage the patient.

- **The second hypothesis:**

There are no statistically significant differences at the level of $a \leq 0.05$ in the mean of the sample responses to the level of perceived social support due to the duration of the disease.

To examine this hypothesis a mono variance analysis test was conducted. The results obtained are shown in Table 7.

Table 7.

Results of the Mono Variance Analysis Test for the Level of Significance of the Duration Variable.

The Dimension	Source of Variation	Sum of Squares	Degrees of Freedom	Average Squares	Value of Alpha	The Level of Significance
Family	Between groups	.454	2	.227	0.764	.269
	Inside groups	101.046	120	.842		
Friends	Between groups	1.717	2	0.504	.690	0.504
	Inside groups	149.366	120	1.245		
Others	Between groups	.915	2	0.525	.647	0.525
	Inside groups	84.775	120	.706		
Perceived Social Support (total tool)	Between groups	.270	2	.135	.291	0.748
	Inside groups	55.654	120	.464		

As seen from the Table 7, there are no statistically significant differences at the level of $\alpha \leq 0.05$, in the averages of the sample responses to the level of perceived social support due to the variable of the duration of the disease, and at the level of perceived social support in total. All dimensions

Table 3.

The Values of Stability for the Dimensions of Perceived Social Support Coefficient.

No	Perceived Social Support Dimension	Number of Paragraphs	The Alpha Value
1.	Family	4	0.846
2.	Friends	4	0.856
3.	Others	4	0.929
Total Perceived Social Support		12	0.837

Table 3 shows the values of the reliability coefficient of the dimensions of perceived support. Combined or separate, dimensions were higher than 84%, which is an accepted stability ratio.

Quality of Life Scale:

The researcher used the quality of life scale prepared by Tashtoush and Kechar (2017), consisting of 26 items distributed over four dimensions: Physical health, mental health, social relationships, and environment. The scale is answered by a five-point Likert scale: Always: 5, Often: 4, Sometimes: 3, Rarely: 2, and Never: 1.

To verify the quality of life scale, we used the construct validity method. The researcher calculated the coefficients of the degree of correlation of each of the dimension paragraphs and the overall degree of the dimension. The following table is extracted:

Table 4.

Vocabulary Correlation Coefficients to the Overall Degree of Quality of Life.

Correlation Coefficient	No.	Correlation Coefficient	No.	Correlation Coefficient	No.
.708**	1	.672**	7	.657**	13
.736**	2	.747**	8	.757**	14
.651**	3	.690**	9	.680**	15
.764**	4	.709**	10	.711**	16
.662**	5	.775**	11	.721**	17
.737**	6	.664**	12	.801**	18
.691**	25	.800**	22	.684**	19
.703**	26	.683**	23	.790**	20
		.741**	24	.719**	21

It is clear from Table 4 that all correlation coefficients for the quality-of-life scale paragraphs and its overall grade were statistically significant at $\alpha \leq 0.05$, ranging from 0.65 to 0.80, meaning that the quality-of-life scale had an appropriate degree of internal consistency.

In order to verify the degree of stability of the quality of life scale, a measure of internal consistency was calculated using the stability equation alpha Cronbach (Cronbach's alpha). The values of reliability coefficients measure the overall quality of life and its dimensions are shown in Table 5.

Table 5.

The Values of Reliability Coefficient of the Dimensions of the Quality of Life.

No	The Dimensions of The Quality of Life	Number of Paragraphs	The Value of Alpha
.1	Physical Health	8	0.831
.2	Psychological Health	7	0.782
.3	Social Relationships	3	0.769
.4	Environment	Environment	0.795
The combined dimensions of the quality of life		26	0.911

Table 5 illustrates that the combined values of the reliability coefficient of the dimensions of the quality of life and each dimension were higher than 76%, which is an acceptable stability ratio.

Results and Discussion:

- **The first hypothesis:**

There are no statistically significant differences at the level $a \leq 0.05$ in the mean of the sample responses for the perceived level of social support due to gender.

To examine this hypothesis, a T-test for two independent samples was conducted, and the results are shown in Table 6.

group of friends or co-workers, who provide him/her with love, respect, and moral and emotional support (Tashtoush, 2015).

It is defined procedurally by the degree of which the respondent receives on the social support measure used in this study.

Quality of life: The individual's sense of happiness and satisfaction with life, through balancing the health, psychological, social, study, environmental, and economic aspects, as well as the degree of compatibility with oneself and others (Tashtoush & al-Qashar, 2017:134.(

It is defined procedurally by the degree of which the respondent receives on the quality of life scale used in this study.

Renal Failure is the inability of the kidneys to dispense toxins and maintain the internal balance of water and minerals in the body (Azab & al-Basha, 2015).

Methods:

The researcher used the descriptive analytical correlational method to achieve the objectives of the study, using appropriate and statistical methods.

Study Population:

The study population consisted of 136 patients with renal failure who are attending Khalil Suleiman Governmental Hospital in Jenin city.

Sample Study:

The study sample consisted of 123 male and female patients with renal failure who were selected by the simple random sampling method, according to two variables, gender and duration of the disease. The following table shows the distribution of the sample

Table 1.

Distribution of Respondents by Gender and Duration of the Disease.

Variable	Variable levels	Number	Percentage
Gender	Male	61	49.6%
	Female	62	50.4%
The duration of the disease	Below one year	41	%33.3
	1-5 years	45	36.6%
	More than 5 years	37	%30.1

Study Measures:

Perceived Social Support Scale:

The researcher used the Perceived Social Support Scale (Tashtoush, 2015), consisting of 12 items distributed over three dimensions: Family, friends, and others. The answers followed a five-point Likert scale: Always: 5, Often: 4, Sometimes: 3, Rarely: 2, and Never: 1.

The researcher verified the validity of the perceived social support scale using construct validity.

Table 2.

Vocabulary Correlation Coefficients for the Total Degree of Perceived Social Support Dimension.

No	Correlation Coefficient.	No.	Correlation Coefficient
1	.633**	4	.707**
2	.684**	5	.621**
3	.589**	6	.622**
7	.654**	10	.573**
8	.596**	11	.750**
9	.735**	12	.585**

It is clear from Table 2 that all correlation coefficients of the items of the perceived social support measure with the total score were statistically significant at $\alpha \leq 0.05$ and ranged between 0.57-0.75, which means that the perceived social support measure has an appropriate degree of internal consistency.

The researcher also verified the degree of stability of perceived social support through the measure. Internal consistency was calculated using the Cronbach alpha formula for internal consistency. The values reached reliability coefficients in this way to measure overall perceived social support. Its dimensions are shown in Table 3.

Study Problem and Questions

Renal failure in Palestine is one of the chronic diseases that require consistent and stable medical care .The current prevalence of renal failure in Palestine is 1739 patients (West Bank 1119, Gaza Strip 620). There are 11 dialysis units in the West Bank, sponsored by the Ministry of Health (Palestinian Health Information Center, 2017).

Patients with chronic renal failure frequently constitute a significant economic burden, both directly in terms of the use of resources and indirectly in terms of lost productivity and quality of life (Aggarwal, Jain, Pawar & Yadav, 2016). Patients with renal failure suffer renal related mental disorders, including anxiety, depression, pain, fatigue, difficulty in sleeping and reduced sexual function, and an increased risk of death as a result of dialysis, that may last for years (Itai, Amayasu, Kuribayashi, Kawamura, Okada, Momose, Tateyama, Narumi, Uematsu, & Kaneko, 2000; Abdel-Kader, Unruh, & Weisbord, 2009; Gerogianni, 2003). Social support for the patient may affect the patient's acceptance and adaptation to their medical condition and impacted functions (Spiridi, Iakovakis & Kaprinis, 2008; Cohen, Sharma, Acquaviva, Peterson, Patel, & Kimmel, 2007; Akyüz, Sayın, Erdal, Özcan, & Haberal, 2018).

Therefore, the study problem is determined by answering the main question: Is there a statistically significant correlation at the level of significance $\alpha \leq 0.05$ between social support and quality of life among renal failure patients?

From the main question emanate the following four sub-questions:

- Are there statistically significant differences in perceived social support among patients with renal failure due to the gender variable in the study sample?
- Are there statistically significant differences in perceived social support among patients with renal failure due to the variable of the duration of the disease in the study sample?
- Are there statistically significant differences in the quality of life among patients with renal failure due to the gender variable in the study sample?
- Are there statistically significant differences in the quality of life among patients with renal failure due to the variable of the duration of disease in the study sample?

Objectives of the Study

The study seeks to achieve the following objectives:

1. Verify the existence of a relationship between quality of life and social support among patients with renal failure.
2. Identify differences in perceived social support and quality of life among patients with renal failure due to the variables of gender and duration of disease.

The Study Hypotheses

The study states the following assumptions:

1. There are no statistically significant differences at the level $\alpha \leq 0.05$ in perceived social support among patients with renal failure due to the variables of gender and duration of disease.
2. There are no statistically significant differences at the level $\alpha \leq 0.05$ in the quality of life among renal failure patients due to the variables of gender and duration of disease.
3. There is no statistically significant correlation at the significance level $\alpha \leq 0.05$ between the quality of life and social support among patients with renal failure.

Study Limitations:

This study was limited to patients with renal failure attending Khalil Suleiman Hospital in Jenin, in the period between May-June, 2019.

Terms of the Study

Social support: The feeling of the presence of some people close to the patient, whether family, a

have shown that improving the quality of life of patients is becoming increasingly important for survival (Laird, Fallon, Hjermstad, Tuck, Kaasa, Klepstad & McMillan, 2016). It can be said that the quality of life is a state of well-being, which includes the individual's ability to perform daily activities and reflects the physical and psychological requirements for social well-being and satisfaction within the performance levels and control of the disease symptoms (Lavdaniti & Tsitsis, 2015; Krinitcyna, Mikhailova & German, 2016).

One important factor in the quality of life equation is the level of social support available to the patient, in terms of providing assistance and appropriate opportunities for socialization (Silva, Braido, Ottavian, Gesualdo, Zazzetta & Orlandi, 2016). Social support includes an integrated social network covering the deficit in the physical and psychological abilities of the patient and should contribute to improving the level of health, regardless of geography, economy, and location (Gerogianni & Babatsikou, 2014; Yilmaz, Piyal & Akdur, 2017). Social support includes three types: Economic support (provision of resources and material assistance), information support (guidance and information), and emotional support (emotional expression and empathy). It also involves social integration, which includes the active participation of patients in a wide range of activities and social relations (Brissette, Cohen & Seeman., 2000).

Providing social support for patients contributes to lowering symptoms of depression and increases the positive perception of their disease, which shapes the degree of their general satisfaction with life (Kimmel & Patel, 2006). Social support contributes to improving the mood of patients and reducing symptoms of anxiety, especially when receiving the treatment (Gerogianni & Babatsikou, 2014; Untas, Thumma, Rascle, Rayner, Mapes & Lopes, 2011). This finding was confirmed by Sadeghi, Saeedi, Rahzani, and Esfandiary's study (2015), who demonstrated that patients who have weak levels of social support had increased anxiety of death, compared to their peers who have strong social support systems.

It can be said that social support by family, friends, and caregivers to patients with renal failure plays an important role in helping patients to comply with treatment instructions (Gerogianni & Babatsikou, 2014; Ahrari, Moshki, & Bahrami, 2014). It was indicated through self-report that patients are interested in psychological, social, and spiritual support. The need for support is related to age, level of education, place of residence, difficulties in the family relationships, and anxious personality (Xhulia, Gerta, Dajana, Koutelekos, Vasilopoulou & Skopelitou, 2015). External support is one of the most effective ways to increase the success of long-term treatment and adjust patients' attitudes towards the disease (Theodoritsi, Aravantiou, Gravani, Bourtsi, Vasilopoulou, Theofilou & Polikandrioti, 2016). Eom, Shin, Kim, Yang, Jo, Kweon, Kang, K im, Cho, and Park's study (2013) showed that social support is linked to positive mental health and quality of life due to the direct influence of interventions of social support. However, Ibrahim, TeoNormah, Che Din, Abdul Gafor, and Ismail's study (2015), and Silva, Braido, Ottavian, Gesualdo, Zazzetta and Orlandi's study (2016), in addition to Tchape, Tchapoga, Atuhaire, Priebe, and Cumber's study (2018) indicated that social support contributes to the planning of interventions for patients with renal failure, which would improve the medical outcomes. Karadag, Kilic, and Metni's study (2013) demonstrated that there is a negative correlation between fatigue and social support for renal failure patients, as people who received support reported less fatigue.

Alexopoulou, Giannakopoulou, Komna, Alikari, Toulia, and Polikandrioti's study (2016) and Rambod and Rafii's study (2010) found that there is a positive correlation between social support and quality of life. The more social support patients receive from family and friends, the higher their quality of life. The study of Farahani, Amiri, Karimi, Notash, Amirshekari, and Azizi (2018) recommended designing interventions aimed at helping individuals to enhance their social network and achieve better social relationships, especially with family members.

include: Diabetes, high blood pressure, blockage in the course of the urinary tract, infections, disorders of the blood vessels, toxic substances, and heavy metals such as lead and mercury (Akkari, 2013; Itai, Amayasu, Kuribayashi, Kawamura, Okada, Momose, Tateyama, Narumi, Uematsu & Kaneko, 2000). Renal failure is treated by maintaining the internal balance of fluids and ions in the body by dialysis or kidney transplantation (Meyer & Hastetler, 2007). The treatment seeks to prevent premature death and the progress of renal failure while maintaining the quality of life (Weiner, 2007). The quality of patient's lives is affected dramatically during dialysis treatment, as many changes happen to the habits and daily lifestyle among both patients and their families, which greatly affect physical health, job status, personal relationships, social activities, and economic status (Joshi, 2014; Gerogianni & Babatsikou , 2014). Leung (2003) and Pereira, Fernandes, Melo, Abrita, Grincenkov & Fernandes (2017) indicated that the most common pressures among patients with renal failure are financial difficulties and changes in social and marital relations.

As these challenges accumulate, the quality of life of patients with renal failure decreases significantly over time with the disease (Serda, Bozkurt, Karakoç, Çağlayan, Akdeniz, Oktayoğlu, Varol, & Nas 2015; Kumar, Agarwal, Singh, Pandey, Ranjan & Kumar, 2015). Some studies (Kalender et al., 2007; Perlman et al., 2004) have found that the quality of life decreased among kidney patients in all stages of the disease, where there was a decrease in physical performance (Cruz, Andrade, Urrutia, Draibe, Martins, La. & Sesso,2011). Challenges in participating in social, recreational, and sports activities, affect the self-esteem of the patient and reduce life satisfaction (Gerogianni & Babatsikou, 2014).

The concept of quality of life is an important and multi-faceted concept. It covers all areas of an individual's life, and can be examined in all ages (Ghotra, McIsaac, Kirk & Kuhle, 2016;Krinitcyna, Mikhailova & German 2016). The concept refers to the well-being of individuals and societies in general, including the economic, development, social, health aspects, in addition to living standards, income, education and housing. It is closely linked to ideals of freedom, human rights, the pursuit of happiness, and the transition of society to a state where all citizens are satisfied (Streimikiene, 2015; Kahneman & Krueger, 2006; Ismail, Jabar, Janipha & Razali 2014; Ramya, Aruna & Mangala, 2017). Life satisfaction includes the individual's awareness and expectations of their life, which may vary depending on the individual culture, such as the incidence of chronic diseases. (Yodmai, Phummarak, Sirisuth, Kumar& Somrongthong, 2015; Datta, Datta & Majumdar 2015). The Quality of Life Assessment Group of the World Health Organization defined the concept of quality of life, based on self-indicators, such as human, ideas, behavior, culture, values, and feelings, as well as objective indicators, such as physical and environmental surroundings (Ismail, Jabar, Janipha & Razali, 2014; Aggarwal, Jain, Pawar & Yadav, 2016). All medical, social, economic, psychological, and political interventions generally aim to increase the quality of people's life (Refahi, Bahmani, Nayeric& Nayeri, 2015). The quality of life has been assessed historically on several levels (physical, psychological, economic, spiritual, and social). Some have suggested that the quality of life refers to the individual's satisfaction in general with life and a general sense of personal well-being (Lavdaniti & Tsitsis, 2015; Aggarwal, Jain, Pawar & Yadav, 2016). The concept of quality of life, however, refers to a patient's assessment and satisfaction of their current level of performance compared with their potentials. The larger the gap between the actual and the ideal reality, the lesser the degree of perception of the quality of life for them (Bottomley, 2002).

The concept of quality of life varies between individuals as well. Those who have variable expectations will perceive quality, even if they have the same health status (Datta, Datta& Majumdar, 20152015; Lavdaniti & Tsitsis, 2015). The individual's sense of dissatisfaction with the quality of life affects his/her psychological ability to adapt with the social environment, as well as the feelings of happiness and well-being (al-Sheerawi, 2015). Clinical experiments

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الدعم الاجتماعي المدرك ونوعية الحياة لدى مرضى الفشل الكلوي، إذ تكونت عينة الدراسة من (123) مريضاً ومريضةً في محافظة جنين. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد العينة في مستوى الدعم الاجتماعي المدرك بحسب متغيري الجنس ومدة الإصابة بالمرض، وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في متوسطات استجابات أفراد العينة في مستوى نوعية الحياة بحسب متغير الجنس، في حين تبين وجود فروق بحسب متغير مدة الإصابة بالمرض على مستوى نوعية الحياة (الأداة الكلية) وبُعدِ الصحة النفسية لصالح المريض أقل من سنة.

كما أظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة خطية موجبة دالة إحصائياً بين مستوى الدعم الاجتماعي المدرك ومستوى نوعية الحياة لدى مرضى الفشل الكلوي.

الكلمات المفتاحية: الدعم الاجتماعي المدرك، نوعية الحياة، الفشل الكلوي.

Abstract:

The study sought to demonstrate the relationship between perceived social support and quality of life among patients with renal failure. The study sample consisted of 123 patients from Jenin Governorate. The study results indicated a lack of statistically significant differences at the level of $\alpha \leq 0.05$ in the average levels of perceived support due to the variables of gender and duration of disease. There were no statistically significant difference also at $\alpha \leq 0.05$ in the responses related to quality of life due to gender. There were however statistically significant differences in quality of life due to the duration of the disease and mental health, in favor of the patients who had the disease for less than one year.

Results also showed a positive linear relationship, statistically significant, between the level of perceived social support and the quality of life among patients with renal failure.

Keywords: Perceived Social Support, Quality of Life, Renal Failure.

Introduction:

At the present time, society reaps the benefits of science, progress, and technology in all aspects of daily life. However, this does not prevent psychological and health pressures, as well as the spread of diseases, especially among developing nations with limited economic stability and geo-political conflict. This would, in turn, increase the potential for poverty, ignorance, and disease. These factors lead to the inability to provide necessary health care for citizens, especially in the case of chronic diseases (renal failure), which require stable health care systems,

There are two types of renal failure:

- Acute renal failure: This occurs during a short period of time, ranging from hours to days, after which the kidneys recover their functions after the treatment (al-Suwaidaa', 2010:25).
- Chronic renal failure: This failure is a public health problem affecting 5-10% of the world's population with adverse consequences (Aggarwal, Jain, Pawar & Yadav, 2016). Chronic Renal failure is a comprehensive term that describes a group of disorders that affect the structure and function of the kidney (Ibrahim, TeoNormah, Che Din, Abdul Gafor & Ismail, 2015). Kidneys lose their functions gradually over time (Weiner, 2007), leading to the inability of the body to release metabolic waste and toxins (Gerogianni & Babatsikou, 2014), after which the use of blood purification system is required to remove toxins. When kidney function is reduced to less than 15 mm/min, it is called hemodialysis and kidney transplant becomes a therapeutic alternative for kidney failure (al-Suwaidaa', 2010; Miqdad, 2015). At this stage, the kidneys lose their functions completely, and it is considered the final stages of the disease, and life becomes unsustainable (Tzanakaki, Boudouri, Stavropoulou, Stylianou, Rovithis & Zidianakis, 2014; Gerogianni & Babatsikou, 2014).

Primary causes of chronic renal failure

Perceived Social Support and Its Relationship to the Quality of Life Among Patients with Renal Failure in Palestine: An Applied Study in Jenin Governorate

الدعم الاجتماعي المدرك وعلاقته بنوعية الحياة لدى مرضى الفشل الكلوي في فلسطين (دراسة تطبيقية في محافظة جنين)

Rihab Aref Al-Sadi
Assistant Professor/ Al-Istiqlal University/ Palestine
Rihab_alsadi@yahoo.com

رحاب عارف السعدي
أستاذ مساعد/ جامعة الاستقلال/ فلسطين

Received: 5/ 8/ 2019, **Accepted:** 23/ 12/ 2019.
DOI: 10.33977/1182-011-031-015
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

تاريخ الاستلام: 5/ 8/ 2019م، **تاريخ القبول:** 23/ 12/ 2019م.
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Journal of Al-Quds Open University

for Educational & Psychological Research & Studies

Vol. (11) - No.(31)

Contents

Perceived Social Support and Its Relationship to the Quality of Life Among Patients with Renal Failure in Palestine: An Applied Study in Jenin Governorate
Dr. Rihab Aref Al-Sadi 1

Six- Scientific Research Ethics:

The researcher must:

1. Commit to high professional and academic standards during the whole process of conducting research papers, from submitting the research proposal, conducting the research, collecting data, analyzing and discussing the results, and to eventually publishing the paper. All must be conducted with integrity, neutralism and without distortion.
2. Acknowledge the efforts of all those who participated in conducting the research such as colleagues and students and list their names in the list of authors, as well as acknowledging the financial and morale support utilized in conducting the research.
3. Commit to state references soundly, to avoid plagiarism in the research.
4. Commit to avoid conducting research papers that harm humans or environment. The researcher must obtain in advance an approval from the University or the institution he/she works at, or from a committee for scientific research ethics if there is any, when conducting any experiments on humans or the environment.
5. Obtain a written acknowledgement from the individual/individuals who are referred to in the research, and clarify to them the consequences of listing them in the research. The researcher has also to maintain confidentiality and commit to state the results of his/her research in the form of statistical data analysis to ensure the confidentiality of the participating individuals.

Seven- Intellectual Property Rights:

1. The editorial board confirms its commitment to the intellectual property rights.
2. Researchers also have to commit to the intellectual property rights.
3. The research copyrights and publication are owned by the Journal once the researcher is notified about the approval of the paper. The scientific materials published or approved for publishing in the Journal should not be republished unless a written acknowledgment is obtained by the Deanship of Graduate Studies & Scientific Research.
4. Research papers should not be published or republished unless a written acknowledgement is obtained from the Deanship of Graduate Studies & Scientific Research.
5. The researcher has the right to accredit the research to himself, and to place his name on all the copies, editions and volumes published.
6. The author has the right to request the accreditation of the published papers to himself.

- References and resources should be arranged at the end of the paper in accordance to the alphabetical order starting with surname name of author, first name, title of the book or the research, place of publication, publisher, edition, year of publication, and volume number or issue number. The list should not include any reference that is not mentioned in the text.
- In case there is no specified edition, the researcher writes (N.A).
- In case the publication company is in not available, the researcher writes (N.P).
- In case there is no author, the researcher writes (A).
- In case the publication date is missing, the researcher writes (N.D).

2. Opaque terms or expressions are to be explained in endnotes where the terms in the text are associated with small numbers placed above the line, then the same number is mentioned in the endnotes with further explanation of the term. The list of endnotes should be placed before references and resources list.

Note: for more information about using APA style for documenting please check the following link:

https://journals.qou.edu/recources/pdf/apa.pdf

Five- Peer Review & Publication Process:

All research papers are forwarded to a group of experts in the field to review and assess the submitted papers according to the known scientific standards. The paper is accepted after the researcher carries out the modifications requested. Opinions expressed in the research paper solely belong to their authors not the journal. The submitted papers are subject to initial assessment by the editorial board to decide about the eligibility of the research and whether it meets the publication guidelines. The editorial board has the right to decide if the paper is ineligible without providing the researcher with any justification.

The peer review process is implemented as follows:

1. The editorial board reviews the eligibility of the submitted research papers and their compliance with the publication guidelines to decide their eligibility to the peer review process.
2. The eligible research papers are forwarded to two specialized Referees of a similar rank or higher than the researcher. Those Referees are chosen by the editorial board in a confidential approach. They are specialized instructors who work at universities and research centers in Palestine and abroad.
3. Each referee must submit a report indicating the eligibility of the research for publication.
4. In case the results of the two referees were different, the research is forwarded to a third referee to settle the result and consequently his decision is considered definite.
5. The researcher is notified by the result of the editorial board within a period ranging from three to six months starting from the date of submission. Prior to that, the researcher has to carry out the modifications in case there are any.
6. The researcher will receive a copy of the journal in which his/her paper was published, as for researchers from abroad, a copy of the Journal volume will be sent to the liaison university office in Jordan and the researcher in this case will pay the shipping cost from Jordan to his/her place of residency.

3. The paper should not exceed 25 (A4) pages or (7000) words including figures and graphics, tables, endnotes, and references, while annexes are inserted after the list of references, though annexes are not published but rather inserted only for the purpose of arbitration.
4. The research has to be characterized by originality, neutrality, and scientific value.
5. The research should not be published or submitted to be published in other journals, and the researcher has to submit a written acknowledgment that the research has never been published or sent for publication in other journals during the completion of the arbitration process. In addition, the main researcher must acknowledge that he/she had read the publication guidelines and he/she is fully abided by them.
6. The research should not be a chapter or part of an already published book.
7. Neither the research nor part of it should be published elsewhere, unless the researcher obtains a written acknowledgement from the Deanship of Graduate Studies & Scientific Research.
8. The Journal preserves the right to request the researcher to omit, delete, or rephrase any part of his/her paper to suit the publication policy. The Journal has also the right to make any changes on the form/ design of the research.
9. In case the research is written in Arabic, the researcher should include a list of references translated into English, in addition to the original list of the references in Arabic.
10. The research must include two research abstracts, one in Arabic and another in English of (150-200) words. The abstract must underline the objectives of the paper, statement of the problem, methodology, and the main conclusions. The researcher is also to provide no more than six keywords at the end of the abstract which enable an easy access in the database.
11. The researcher has to indicate if his research is part of a master thesis or a doctoral dissertation as he/she should clarify this in the cover page, possibly inserted in the footnote.
12. The research papers submitted to the Deanship of Graduate Studies & Scientific Research will not be returned to the researchers whether accepted or declined.
13. In case the research does not comply with the publication guidelines, the deanship will send a declining letter to the researcher.
14. Researchers must commit to pay the expenses of the arbitration process, in case of withdrawal during the final evaluation process and publication procedures.
15. The researchers will be notified with the results and final decision of the editorial board within a period ranging from three to six months starting from the date of submitting the research.

Four- Documentation:

1. The researcher must use APA Style while making citations in scientific or applied research as follows:

- References should be mentioned immediately after the quotation in the text in accordance to the following order, "surname of the author, year of publication, number of page."

Second- Submission Guidelines:

1. The Researcher should submit a letter addressing the Head of Editorial Board in which he/she requests his paper to be published in the Journal, specifying the specialization of his/her paper.
2. The researcher should submit a written pledge that the paper has not been published nor submitted for publishing in any other periodical, and that it is not a chapter or a part of a published book.
3. The researcher should submit a short Curriculum Vitae (CV) in which she/he includes full name, workplace, academic rank, specific specialization and contact information (phone and mobile number, and e-mail address).
4. Complete copy of the data collection tools (questionnaire or other) if not included in the paper itself or the Annexes.
5. No indication shall be given regarding the name or the identity of the researcher in the research paper, in order to ensure the confidentiality of the arbitration process.

Third- Publication Guidelines:

The editorial board of the journal stresses the importance of the full compliance with the publication guidelines, taking into note that research papers that do not meet the guidelines will not be considered, and they will be returned to the researchers for modification to comply with the publication guidelines.

1. Papers are accepted in Arabic and English only, and the language used should be well constructed and sound.
2. Application for publishing the research paper should be submitted through the website of the Journal, on the following link:

https://journals.qou.edu/index.php/nafsia in Microsoft Word format, taking into consideration the following

- For papers written in Arabic: Font type should be Simplified Arabic, and the researcher should use bold font size 16 for head titles, bold font size 14 for subtitles, font size 12 for the rest of the text, and font size 11 for tables and diagrams.
- For papers written in English: Font type should be Times New Roman, and the researcher should use bold font size 14 for head titles, bold font size 13 for subtitles, font size 12 for the rest of the text, and font size 11 for tables and diagrams.
- the text should be single-spaced.
- Margins:

For papers written in Arabic and English margins should be set to: 2 cm top, 2.5 cm bottom, 1.5 cm left and right.

Publication & Documentation Guidelines

First- Requirements of preparing the research:

The research must include the following:

1. A cover page which should include the title of the research stated in English and Arabic, including the name of researcher/researchers, his/her title, and email.
2. Two abstracts (English and Arabic) around (150-200 word). The abstract should include no more than 6 key words.
3. The research must include the following components:
   - ♦ An introduction that includes a theoretical context and mentioning of previous studies on the topic.
   - ♦ The research problem, objectives, research questions and/or hypothesis.
   - ♦ The importance of the study and its limitations and determinants.
   - ♦ Definition of key terms including theories and methodologies.
   - ♦ The study methodology should include: the sample, the tools, definitions of the related terminology and methodologies, the viability of the used tools and the method of data analysis.
   - ♦ Discussion and results: this section includes data analysis and discussion of results.
   - ♦ Recommendations.
   - ♦ footnotes.
   - ♦ Bibliography and References and their classification based on the used language.
   - ♦ Annexes and appendix, if there are any.
4. Graphs and diagrams should be placed within the text, serially numbered, and their titles, comments or remarks should be placed underneath.
5. Tables should be placed within the text, serially numbered and titles should be written above the tables, whereas comments or any remarks should be written underneath the tables.

Journal of Al-Quds Open University

for Educational & Psychological Research & Studies

Vision

Achieving leadership, excellence and innovation in the field of open learning, community service, and scientific research, in addition to reinforcing the University leading role in establishing a Palestinian society built on knowledge and science.

Mission

To prepare qualified graduates equipped with competencies that enable them to address the needs of their community, and compete in both local and regional labor markets. Furthermore, The University seeks to promote students' innovative contributions in scientific research and human and technical capacity-building, through providing them with educational and training programs in accordance with the best practices of open and blended learning approach, as well as through fostering an educational environment that promotes scientific research in accordance with the latest standards of quality and excellence. The University strives to implement its mission within a framework of knowledge exchange and cooperation with the community institutions and experts.

Core Values

To achieve the University's vision, mission and goals, the University strives to practice and promote the following core values:

- Leadership and excellence.
- Patriotism and nationalism.
- Democracy in education and equal opportunities.
- Academic and intellectual freedom.
- Commitment to regulations and bylaws.
- Partnership with the community.
- Participative management.
- Enforcing the pioneer role of women.
- Integrity and Transparency.
- Competitiveness.

The Journal

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research and Studies is a triannual scientific refereed journal issued every four months by the Deanship of Graduate Studies and Scientific Research. The first issue of the Journal was published in April 2013. The journal publishes original research papers and studies conducted by researchers and faculty staff at QOU and by their counterparts at local and overseas universities, in accordance with their academic specializations. The Journal also publishes reviews, scientific reports and translated research papers, provided that these papers have not been previously published in any conference book or in any other journal.

The Journal managed to obtain the Arab Impact Factor and the International Standard Serial Number (E- ISSN: 2307-4655), (P– ISSN: 2307-4647).

Journal of Al-Quds Open University

for Educational & Psychological Research & Studies

GENERAL SUPERVISOR

Prof. Younes Morshed Amr

President of the University

The Advisory Board

CHAIRMAN OF THE ADVISORY BOARD

Prof. Mohammed Ahmed Shaheen

MEMBERS OF THE ADVISORY BOARD

Prof. Sherif Ali Hammad
Prof. Saleh Mohammed Al-Rawadia
Prof. Ahmed "Abdel-Latif" Abu Asaad
Prof. Ahmed Sulaiman Al-Zaghalil
Prof. Ahmed Abdullah Al-Sharifin
Prof. Nawaf Mousa Shatnawi
Prof. Mohammed Ismail Abu Shaira
Prof. Mohammad Ibrahim Al-Safsafa
Prof. Ahmed "Abd Al-Haleem" Arabiyat
Prof. Adel Gorege Tannous

Dr. Basem "Mohammad Ali" Dahadha

Editorial Board

EDITOR IN CHIEF

Prof. Majdi Ali Zamel

SUPERVISING EDITOR

Prof. Husni Mohamad Awad

MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD

Prof. Mazouz Jaber Alawneh
Prof. Mohammed "Abdel Fattah" Shaheen
Prof. Ahmed Issa Al-Tawisi
Prof. Mohammed Nazih Hamdi
Dr. Rida Salama Al-Mawadia
Dr. Kamal "Abdel Hafez" Salama
Dr. Omar Talib Al-Rimawi
Dr. Fayez Aziz Mahameed
Prof. Ziad Amin Ghanem
Prof. Ibrahim Abdullah Al-Zureikat
Prof. Ghassan Husein Al-Helou
Prof. Jamal Ali Al-Dahshan
Dr. Tamer Farah Suhail
Dr. Ahmed Ghoneim Abu Al-Khair
Dr. Kamel Hassan Katlo
Dr. Majdi Rashed Jayyousi

EDITOR FOR ARABIC LANGUAGE RESEARCHES

Dr. Zaher Hanani

EDITOR FOR ENGLISH LANGUAGE RESEARCHES

Adel Z'aiter Translation & Languages Center