مجلة
جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

مجلة علمية محكمة تصدر كل أربعة أشهر

المجلد الثاني عشر، العدد (34)، آذار 2021 م

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

عـدد خـــاص

مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية
المجلد الثاني عشر، العدد (34)
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. (12) - No. (34) - March 2021

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

Special Issue

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

Triannual Scientific Refereed Journal
Vol. (12) - No. (34) - March 2021

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. ©2021

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

مجلة جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

مجلة علمية محكمة تصدر كل أربعة أشهر
المجلد (12) - العدد (34) - آذار 2021 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 2021©

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. جمال رباح

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 (12) العدد (34) (عدد خاص)

المحتويات

الأبحـــــاث

الترقيم	الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحة
1	د. سائد محمد ربايعة د. إباء عبد الرحمن خريوش	أثر إدارة المعرفة على دور المرشد التربوي في قسم الإرشاد في مديريتي تربية جنين وقباطية	1
2	أ. هدى جميل المقبل د. حنان إبراهيم الشقران	العلاقة بين جودة الحياة وأعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى النساء المعنّفات في الأردن	16
3	أ. نور محمد أبو مسامح أ. د.أحمد عبد الله الشريفين د. عبير محمد الرفاعي	القدرة التنبؤية للخوف من الشفقة والشفقة بالذات بالاكتئاب المبتسم لذوي المسميات الوظيفية العليا	29
4	د. لؤي أحمد خويله د. دعاء خليل أبو سعده	عادات العقل المتضمنة في كتب الجغرافيا للمرحلة الأساسية في الأردن (دراسة تحليلية)	46
5	أ.د. محمد أحمد شاهين أ. إسراء بلالو	المشكلات النفسية والاجتماعية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى المراهقين الملتحقين بالمؤسسات الإيوائية في الضفة الغربية	55
6	د. محمد علي السوالمه د. زين صالح الكايد د. عايد محمد ملحم د. هيثم يوسف أبو زيد	مستويات الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام العاملين بمراكز التربية الخاصة في الأردن في ضوء بعض المتغيرات.	71
7	د. زهير عبد الحميد النواجحة	القابلية للاستهواء وعلاقتها بالاتجاه نحو الهجرة لدى طلبة الجامعة المقبلين على التخرج	86
8	د. فضل علي ديك	القيم المتضمنة في سورة الجمعة وانعكاساتها التربوية	98
9	د. سامر عدنان عبد الهادي	القدرة التّنبّؤيّة لفاعليّة الذّات الانفعاليّة في العافية النّفسيّة الشّخصيّة لدى عينة من طلبة مرحلتي البكالوريوس والماجستير في جامعة الفلاح	105
10	د. ميرفت سالم الخوالدة أ.د. شادية أحمد التل	أثر الذاكرة الزائفة وطريقة العرض في حل المشكلات القائم على الاستبصار	123

مجلة جامعة القدس المفتوحة

للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد (12) العدد (34) (عدد خاص)

الترقيم	الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحة
11	د. رندة الشيخ نجدي د. خضر عيسى الرجبي	دور الصفوف المصغّرة في التخفيف من القلق لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة القدس المفتوحة قبيل بدء التدريب في المدارس	135
12	د. أنور عبد العزيز العبادسة	فاعلية العلاج المعرفي - السلوكي في خفض الاكتئاب لدى المترددين على عيادة مركز الإرشاد النفسي بالجامعة الإسلامية	147
13	د. محمد مفضي الدرابكة	الثقة بالنفس وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في منطقة حائل.	162
14	أ.د. نبيل جبرين الجندي أ. حنان سامي طنطاوي	الخصائص السيكومترية لمقياس "نيف" للتعاطف الذّاتي على طلبة الجامعات الفلسطينية	174
15	د. إيلاف هارون رشيد شلول	الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة الأردنية في الأردن	184
16	د. محمد رفيق محمد الأحمد	المرونة النفسية وصورة الجسم لدى عينة من الطلبة المراهقين في المرحلة الأساسية العليا ذوي الوزن الزائد	198
17	أ. ميادة نظمي القرعان أ.د. أحمد عبدالله الشريفين د. عبير محمد الرفاعي	القدرة التنبؤية للكبح السلوكي باضطراب الاكتئاب الجسيم لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية	209
18	أ.د. خالد خميس السر	درجة ممارسة عادات العقل المنتج لحل المسائل الرياضية وعلاقتها التنبؤية بالذات الأكاديمية والمهنية لدى طلبة الرياضيات بجامعة الأقصى بغزة	224
19	أ. رعد علي الحموري د. عمر مصطفى الشواشرة	فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى النظرية الوجودية في تحسين جودة الحياة والاتجاهات نحو الزواج لدى عينة من المكفوفين في مدينة إربد	239
20	أ.د. حسين سالم الشرعه أ. آلاء محمد الشويات	مساهمة عناصر رأس المال النفسي وقوة الأنا في التنبؤ بالضغط النفسي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن	258

أثر إدارة المعرفة على دور المرشد التربوي في قسم الإرشاد في مديريتي تربية جنين وقباطية

Impact of Knowledge Management by Guidance Department in Effectiveness Role of Educational Counselor

سائد محمد ربايعة
أستاذ مشارك / جامعة القدس المفتوحة / فلسطين

Saed Mohammad Rabaia
Associated Professor./ AL- Quds Open University / Palestine
srabaia@qou.edu

إباء عبد الرحمن خريوش
أستاذ مساعد / جامعة القدس المفتوحة / فلسطين

Ibaa Abdulrahman Khraiwesh
Assistant Professor/ AL- Quds Open University / Palestine
ekrewish@qou.edu

Received: 23/02/2020, **Accepted:** 09/05/2020
DOI: 10.33977/1182-012-034-001
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

تاريخ الاستلام: 2020/02/23، تاريخ القبول: 2020/05/09
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر تطبيق إدارة المعرفة في قسمي الإرشاد في مديريتي تربية جنين وقباطية على دور المرشد التربوي، ولتحقيق هذا الهدف اتبعت الدراسة المنهج الوصفيّ، حيث قام الباحثان بتطوير أداة للدراسة شملت قسمين رئيسين؛ الأول لقياس درجة تطبيق إدارة قسم الإرشاد للمعرفة، بينما الثاني لقياس دور المرشد التربوي، وزعت على عينة تكونت من (93) مرشداً ومرشدة من المرشدين العاملين في مدارس مديريتي تربية جنين وقباطية، فبَعدَ جمع البيانات وتحليلها أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) بين كل بُعد من أبعاد إدارة المعرفة، وكل بُعد من أبعاد دور المرشد التربوي، كما تبين وجود أثر لتطبيق إدارة المعرفة بأبعادها على دور المرشد ككل ودوره مع الحالات الفردية، والجماعات المدرسية، والتنظيمات المدرسية والمحلية.

الكلمات المفتاحية: الإرشاد، المعرفة، المرشد التربوي.

Abstract

The study aimed at identifying the effect of Knowledge management by Guidance Department in role of educational counselor. The study followed the descriptive approach. The researchers developed a study tool that consists of two main sections: The first was to measure the degree of Knowledge management by Guidance Department, while the second was to measure the role of educational counselor. The researchers distributed (93) questioner to educational counselor in the schools in Jenin and Qabatiya districts. After the data were collected and analyzed, the results showed a positive correlation between the dimension of knowledge management and the dimension of the role of educational counselor. It also showed an effect of Knowledge management by Guidance Department in role of educational counselor with; Individual cases, school groups, School and local organizations.

Keywords: *Counseling, Knowledge, Educational counselor*.

المقدمة

بات الإرشاد النفسي والتربوي يحظى بأهمية كبيرة في المؤسسات التربوية بكل مستوياتها، وأصبحت الخدمات الإرشادية مكوناً رئيسًا وداعمًا للخدمات التربوية والتعليمية التي يتلقاها الأفراد المتعلمون، وكل ذلك بهدف بناء الشخصية الإنسانية المتكاملة والمتزنة في مختلف جوانبها، ولتكون قادرة على مواجهة متطلبات عصر تتغير فيه الاحتياجات بتسارع كبير، وتزداد وتتعاظم فيه التحديات.

إن الفرد والجماعة بحاجة إلى التوجيه والإرشاد النفسي في مراحل نموهم المختلفة خصوصا في ظل التغيرات الأسرية والاجتماعية، والتقدم العلمي والتكنولوجي، والتطور الحاصل في التعليم ومناهجه، وزيادة أعداد الطلبة في المدارس، ناهيك عن التعقيدات التي طرأت على الأعمال والمهن، والقلق الذي يعيشه الناس في هذا العصر (عبد الهادي والغرة، 2004)، فخدمات التوجيه والإرشاد في المدارس أضحت وسيلة ضرورية في ظل عصر تتغير فيه الاحتياجات، وتتعاظم فيه المشكلات المدرسية والعائلية والاجتماعية والحياتية، فهي أداة تربوية نفسية شاملة تساعد على إشباع حاجات التلاميذ وإثارة دافعيتهم وتوجيهها، وتسهم في تحقيق النمو السوي والسليم لديهم بما يلبي ويشبع ميولهم ورغباتهم ويتلاءم ومستوى قدراتهم واستعداداتهم، كما أنها تقدم لهم إرشادات تساعدهم على حل مشكلاتهم الدراسية بأسلوب علمي تربوي، وتجنيهم الشعور بالفشل وعدم القدرة على التكيف الدراسي، وتجنهم الشعور بالنقص (بلقاسم وهامل، 2017).

وتأكيداً على ما سبق فقد ذكر بلقاسم وهامل (2017) بأن نجاح العملية التعليمية التعلمية لا يمكن لها أن يتحقق إلا بنجاح العملية الإرشادية في المدرسة، ونجاح المرشد التربوي في القيام بدوره بشكل فعال، ومن خلال امتلاكه لكفايات شخصية ومهارات أدائية مناسبة، والعمل على تطويرها بشكل مستمر من خلال الاكتساب والتعديل عن طريق التدريب بمختلف أنواعه سواء كان قبل الخدمة أو خلالها، كما أكد العاجز (2001) حسب ما ورد في شاهين (2010) بأن نجاح العمل الإرشادي لا يمكن له أن يتحقق إلا من خلال فاعلية المرشد وأدائه لدوره بصورة سليمة، هذه الفاعلية التي ترتبط بعوامل عدة منها ما يتعلق به شخصيا؛ ككفاياته الشخصية والأدائية ودرجة امتلاكه لمهارات الاتصال والتواصل، وحرصه على التطور والنمو المهني، إضافة عوامل أخرى تتعلق بالعمليات الإدارية وجودتها؛ كتوفير البيانات المتعلقة بواقع العمل الإرشادي واحتياجاته، وأورد أبو أسعد (2003) بأن أهم ما يمتلكه المرشد في المدرسة أو خارجها يتمثل في أمرين رئيسين هما: الجانب النظري المتمثل في الإطار المعرفي الذهني الذي يعمل كخلفية علمية ينطلق منها المرشد في عمله، والجانب التطبيقي (المهاري) المتمثل في المهارات الأساسية التي تفيده على المستوى المهني أو الشخصي المتعلق بتطويره لذاته.

وفي نفس السياق فقد ذكر Paisley and McMahon (2001) بأن دور المرشد يتضمن توفير الدعم لتسهيل عملية التعليم والتعلم والإسهام في تطوير العملية بكل عناصرها، إضافة إلى تقديم المشورة للمتعلمين من خلال الاستشارات الفردية، أو الإرشاد الجماعي، حيث يمتد هذا الدور ابعد من ذلك ليطال التعاون والتشاور مع المعلمين وأولياء الأمور كذلك، والعمل على إشراك المنظمات غير الحكومية ومؤسسات المجتمع المدني بهدف تطوير العملية التعليمية التعلمية، حيث ينطلق المرشد التربوي في عمله غالبا من قاعدة معرفية نظرية، يمكنه الحصول عليها وتكوينها من المراجع والمصادر المتوفرة والمتاحة، بالرغم من عدم ملائمة بعض التجارب والخبرات المتضمنة فيها مع واقع المشكلات التي يعيشها الطلبة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2009). كما أن الإشراف الكفء لابد وأن يستند إلى مجموعة فريدة من المعارف والمهارات المكتسبة من خلال التدريب المتخصص، والعمل الميداني الخاضع للإشراف والتوجيه

المستمرين، ومن خلال تعامل المرشدين مع الطلبة وأولياء الأمور (Magnuson, Black & Norem, 2004)، ويمكن حصر أدوار المرشد بما يلي:

أولاً: أدوار مهنية تتعلق بالعمل مع الحالات الفردية كالعمل مع التلاميذ الذين يعانون من مشكلات فردية، وتؤثر على مستوى تحصيلهم العلمي سواء أكانت أسبابها ذاتية أو بيئية أو ترتبط بظروف أسرية صعبة، والتعامل مع التلاميذ ذوي القدرات الخاصة، والمتميزة (Magnuson, Black & Norem, 2004).

ثانياً: أدوار مهنية تتعلق بالممارسة المهنية على مستوى الجماعة كوضع خطة شاملة لتنظيم العمل في الجماعات المدرسية وتوظيفها لخدمة التلاميذ، وتحقيق أهداف العمل مع الجماعات، وتصميم سجلاً للجماعة المدرسية (زهران، 2002).

ثالثاً: أدوار مهنية تتعلق بالممارسة على مستوى المجتمع، كمساعدة التنظيمات المدرسية على أداء أدوارها على أكمل وجه، ومنها مجلس إدارة المدرسة، ومجلس الآباء، واتحاد التلاميذ الذي يمثل حلقة الوصل بين اهتمامات الأسر والمدرسة، ومساعدة المدرسة على تحقيق أهدافها وأداء أدوارها (Webb., Brigman., and Campbell, 2005).

وتعد إدارة المعرفة على درجة كبيرة من الأهمية في ظل ما يشهده العصر الحالي من تغيرات معرفية، وتطورات تقنية متسارعة، الأمر الذي يتطلب من جميع المؤسسات على اختلافها تحمل مسؤولية ابتكار المعرفة وتوليدها، ونشرها وحسن إدارتها (البيلاوي وحسين، 2007م)، حيث يرى معايعة (2006، ص100) بأن إدارة المعرفة تعد أحد أهم المؤشرات التي يمكن من خلالها قياس مدى تقدم المجتمعات، مؤكدا على أهمية إدارة المعرفة ودورها في رفع مستوى العملية التعليمية وتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي، والإسهام في تحقيق أهدافها بعوائد أفضل وتكلفة أقل، فالالتزام بتطبيق مبادئ إدارة المعرفة بأبعادها يعد من ضرورات البقاء لمؤسسات لتعليم العالي.

في حين أشار فياض (2015) إلى أن إدارة المعرفة تستمد أهميتها من دورها في المحافظة على كيان المؤسسة، ودفعها باتجاه تحقيق أهدافها من خلال الاعتماد على المعرفة وتراكمها ومشاركتها مع جميع العاملين في المؤسسة لتحسين العمليات وتحقيق الإبداع. فإدارة المعرفة تشكل أحد أهم المتطلبات المنهجية والعلمية لاتخاذ القرارات السليمة، وسبيلاً لتحقيق التميز والإبداع (المدلل، 2012).

ويعتقد بعض الكتاب بأن إدارة المعرفة تعد من مطلبا للمؤسسات والمنظمات التي تسعى نحو التحول إلى منظمات تعلم؛ وذلك من خلال تطوير ثقافة ونظام فيها يدفع باتجاه إنتاج المعرفة واكتسابها، والسيطرة على المعرفة الصريحة والضمنية خاصة بعد اقتران إدارة المعرفة بشبكة الإنترنت وتطبيقاتها (الجنابي، 2013)، فالمعلومات والبيانات وحدها لا تعد ذات قيمة ما لم تُغن، وتحويلها إلى معارف وخبرات من خلال عمليات مختلفة تسهم في تفسيرها وتوضيحها، وتجعلها أكثر منفعة ودلالة، فإدارة المعرفة تشتمل على عمليات وأبعاد عدة منها بحسب (Oyekan, 2008)؛ تكوين المعرفة، وتخزينها واسترجاعها، ونقلها وتقاسمها، واستخدامها وتوظيفها، أما نجم (2008) فقد أشار إلى أن عمليات إدارة المعرفة تتمثل في استقطاب المعرفة والاستحواذ عليها، وتوليدها وإنتاجها، وتقاسمها، وتوزيعها ونشرها، بينما لخص Bouthillier & Shearer (2002) عمليات إدارة المعرفة بإنتاج المعرفة واكتسابها، وتنظيم المعرفة وتخزينها، ونقل المعرفة ونشرها، وتطبيقها.

رغم ما تقدم يلحظ بأن هناك وعياً في مجال الإدارة عموماً بأن إدارة المعرفة والتصرف في المعلومات من الممكن أن تشكل أدوات ففاعلة بالنسبة للمؤسسات وتطورها، إلا أن اتجاه كثير من أطراف العملية التربوية نحو إدراك أهمية استخدام المعلومات وتوظيفها في خلق بيئة تعليمية فعالة لم يظهر إلا في الآونة الأخيرة، ففي واقع البحث العلمي والتربوي تلعب عملية التقييم التي تبدأ من البيانات إلى المعلومات، ثم من المعلومات إلى المعرفة دوراً رئيسا في وضع السياسات الخاصة بكل المؤسسات التي تسير على أساسها في التخطيط والتطوير، ولعل من أهم المؤسسات المدعوة للاهتمام بالمعرفة وإدارتها هي المؤسسات التربوية وفي مقدمتها المؤسسات التابعة لوزارة التربية والتعليم، وذلك على مستوى الدوائر والأقسام المختلفة وصولا إلى المدارس وكل موظفيها بما فيهم المرشدين التربويين حيث أكدCollins (2014) بأن رؤساء أقسام الإرشاد التربوي يلعبون دوراً حساساً وحاسماً في عملية إعداد وتدريب المرشدين التربويين، إذ يتوجب على رؤساء أقسام الإرشاد التربوي توسيع معارفهم وخبراتهم ومهاراتهم بشكل مستمر غاية تلبية الاحتياجات المستقبلية للمرشدين وتحقيق متطلبات النجاح في عملهم، وكل ذلك يؤكد على أهمية المعرفة وإدارتها في نجاح العمل الإرشادي وتحقيق أهدافه وهذا ما أشار إليه Kurniawan (2014) مؤكداً على أهمية دور المعرفة الصريحة والضمنية في التوجيه والإرشاد المدرسي.

كما أفاد Rock & Remley & Range (2017) بأن زيادة التعاون وتبادل الخبرات والمعارف، وحسن إدارتها بين المرشدين ومديري المدارس عادة ما يعمل على تحسين المناخ التعليمي في المدرسة، ويدفع باتجاه تحسين تحصيل طلبتها، في ضوء حاجة المرشدين إلى معارف وبيانات وخبرات تمكنهم من القيام بدورهم في التعامل مع الأفراد والجماعات التي تتلقى الإرشاد، مما يسهل عليهم التعامل مع جميع أطراف العملية التربوية بفاعلية (شاهين، 2010).

مما تقدم يمكن القول بأن نموذج إدارة المعرفة قد يشكل أحد النماذج التي يمكن أن تسهم في تسهيل العمل الإرشادي وإدارته في حال تبنيه من قبل أقسام الإرشاد ومديريها، حيث أكد عدد من الأكاديميين إضافة إلى نتائج الدراسات السابقة وذلك حسب ما أورد السرحاني (2016) على الدور الايجابي لإدارة المعرفة في تحسين ظروف العمل وتيسيره في الكثير من المؤسسات؛ فهي وسيلة تعليم وتنوير للأفراد، من خلال تقاسم المعرفة ومشاركتها الأمر الذي يدفع باتجاه التعلم مما تم إنجازه، والإسهام في تكوين مجتمعات الممارسة المهنية التي تعد أداة فاعلة لبناء وتكوين المجتمعات المهنية، وأكدت دراسة Mjelve (2017) على أهمية الإرشاد التشاركي لنجاح عمل المرشدين، في حين بين (2010)

Shipp أن إدارة المعرفة ومشـاركتها وتبادلها على وجه التحديد يتيح للمرشـدين دمج معارفهم الذاتية بالمعرفة الجماعية للمهنة ومن ثم التوليف بينهما، والاستفادة من خبرات الآخرين في مجال الإرشاد، مما يتيح نقل الخبرات عبر الأجيال والمحافظة عليها من الاندثار، كما يتيح للمرشدين في المناطق النائية والمعزولة الوصـول إلى معرفة الآخرين والحصـول عليها بسهولة.

وهناك الكثير من الدراسـات التي بحثت في إدارة المعرفة وجوانبها المختلفة وأدوار المرشـدين التربويين، مقابل ندرة الدراسـات التي بحثت عن علاقة كل منهما بالآخر –وذلك حسـب علم الباحثان- حيث أجرت الدهش (2018) دراسة هدفت التعرف إلى واقع إدارة عمليات المعرفة وفقًا لمعايير الجودة الشـاملة لمدرسـي الإحياء في محافظة القادسـية العراقية، وتكونت عينة الدراسـة من (80) معلماً ومعلمةً اختيروا بطريقة عشـوائية وزعت عليهم اسـتبانة ضـمت ثلاثة أبعاد هي: توليد المعرفة وخزنها ونشـرها، بينت نتائج الدراسـة وجود اهتمام بعمليات إدارة المعرفة لدى مدرسـي الإحياء في ضـوء معايير الجودة يعود إلى عوامل الاسـتقرار الاجتماعي والاقتصـادي، وأوصى الباحث بضرورة دعم الإدارات المدرسية للمدرسين وتشجيعهم على نشر نتاجاتهم العلمية وبحوثهم.

في حين قام سـالم والقضـاة (2017) بدراسـة هدف الكشـف عن واقع ممارسـة عمليات تبادل المعرفة بين وزارة التربية والتعليم والجامعات الأردنية من وجهة نظر مديري المدارس والمشـرفين التربويين في محافظة جرش في ضـوء بعض المتغيرات الديموغرافية، وذلك على عينة بلغ حجمها (128) مشـرفًا ومديرًا، وزع عليهم اسـتبانة من خمسـة أبعاد، وبينت نتائج الدراسـة أن ممارسـة عمليات تبادل المعرفة بين وزارة التربية والتعليم والجامعات الأردنية كانت بدرجة متوسـطة، وبينت عدم وجود فروق بين تقديرات أفراد العينـة لحجم التبـادل المعرفي بحسـب كل من الجنس والمسمى الوظيفي.

أما بلقاسـم وهامل (2017) فقد سـعت دراسـتهما إلى معرفة مستوى المهارات الإرشادية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الجزائر، ولتحقيق ذلك صـمم الباحثان مقياسًـا خاصًـا بالمهارات الإرشـادية، طبق على عينة عشـوائية بلغ عدد أفرادها (60) مسـتشـارًا من ولايات مسـتغانم وأدرار وغليزان الجزائرية. كشـفت نتائج الدراسـة أن مستوى المهارات الإرشادية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مرتفع، وبينت وجود أثر لمتغير التخصص الأكاديمي على المهارات الإرشـادية لديهم، وعدم جود أثر لمتغير سنوات الخدمة.

واتجهت دراسـة Mjelve (2017) لتطوير وتصـنيف المعرفة الأسـاسية للكفايات الإرشـادية في خدمات الإرشـاد النفسي والتربوي، وذلك من خلال إجراء مقابلة شـبه منظمة مع سـتة مرشـدين، ومن ثم تصـنيف الكفايات إلى صـنفين شَـمل الأول على ثلاث فئات هي: التأكيد على أهمية الإرشـاد التشـاركي، ووعي المرشـدين، ومواجهة التحديات بصـفتها عناصـر رئيسـة للكفايات العملياتية للمرشـدين، في حين اشـتمل الثاني على فئتين هما: المعرفة الإرشـادية، والملكية بصـفتهما تشـكلان الخبرة المعرفية، وأكدت النتائج على أهمية قيام المرشدين بنشر معارفهم التخصصية.

في حـين سـعـت دراسـة Ebizie., Enajedu., and Nkechi (2016) إلى التعرف على فوائد برنامج الإرشاد المدرسي، وتحديد مجالات عمل المرشـدين وأهداف الإرشـاد ودوره، وذلك من خلال مراجعة الأدب والإطار النظري السـابق ذي الصـلة، وتوصـلت الدراسـة إلى أن أهم فوائد برنامج الإرشـاد تتمثل في إعداد الطلبة لمواجهة التحديات الأكاديمية والمهنية والشـخصـية والاجتماعية للقرن الواحد والعشـرين، وإكسـابهم مهارتي اتخاذ القرار وحل المشـكلات، وصـنفت أدوار المرشـد الرئيسـة في الإرشاد الفردي والجماعي والاختيارات المهنية والاختبارات النفسية.

أما شـاهين والقسـيس (2017) فقد قاما بدراسـة هدفت إلى تقصي درجة امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسـطينية للمهارات الإرشـادية، وعلاقتها بالصـعوبات التي يواجهونها، على عينة بلغ حجمها (333) مرشـداً ومرشـدة يعملون في مدارس محافظات الضـفة الغربية، بينت نتائج الدراسة امتلاك المرشـدين للمهارات الإرشـادية بدرجة مرتفعة، ومسـتوى متوسـط للصـعوبات التي يواجهونها، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية سـالبة دالة بين درجة امتلاك المهارات الإرشـادية والصعوبات التي يواجهها المرشد التربوي.

وأجرى كل من (Konstam, et al, 2015) دراسـة بهدف تحديد العوامل التي تضـمن اسـتمرارية التطور والنمو المهني للمرشـدين التربويين في المدارس، من خلال فحص العلاقة بين الخبرة المهنية الذاتية (الشخصية)، والنمو المهني للمرشد، في ضوء الدعم التنظيمي القائم على الأدلة العملية كمتغير وسـيط، ولتحقيق ذلك قام الباحث بجمع البيانات من (85) مرشداً تربوياً من المنتسبين للجمعية الأمريكية للمرشدين، بينت النتائج عدم وجود علاقة بين الخبرة المهنية الذاتية (الشـخصـية)، والنمو المهني للمرشد وذلك بسبب نقص الدعم التنظيمي والمدرسي المقدم لهم.

وفي السـياق نفسـه قام Yousefi., Taherkhani., and Ghardashkhani, et al, 2014) بدراسـة هدفت التعرف إلى أثر إدارة المعرفة على المنظمة المتعلمة والأداء في الكليات التربوية في مقاطعة أبهر (Abhar) الإيرانية، من خلال تطبيق اسـتبانتين لقياس درجة توافر إدارة المعرفة، ودرجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة، وتكونت عينة الدراسـة من (71) موظفا وموظفة، وبينت نتائج الدراسـة وجود تأثير لإدارة المعرفة في المنظمة المتعلمة.

كما هدفت دراسـة (Daniels, 2013) التعرف إلى دور المرشـد التربوي في دعم التعليم والتعلم في مدارس تعليم المهارات في غرب مقاطعة كيب في جنوب إفريقيا، وأُجريت الدراسـة على عينة من المعلمين بلغت (68) معلما ومعلمة، ومقابلة ثلاثة مديرين ونائب مدير واحد وجميع المرشـدين في المدارس الأربعة، بينت نتائج الدراسـة أن هناك دورا مركزيا للمرشدين في مساعدة المتعلمين على تخطي الحواجز والصعوبات النفسية والاجتماعية التي تواجههم، ودعم أفراد المجتمع المدرسـي، ودعم عملية التدريس والإدارة، وتمثلت أهم العقبات التي تحد من دورهم الإرشادي بقلة أعدادهم وعبء العمل الكبير الملقى على عاتقهم، مقابل قلة الدعم الذي يتلقونه، وأوصى الباحث بضرورة قيام مكتب الإرشـاد في المقاطعة بتقديم

الدعم للمرشـــدين في المدارس بصـــورة أكبر ليتمكنوا من القيام بدورهم بصورة أفضل.

واتـــجـــهـــت دراســـــة (Anagbogu., Nwokolo., Anyamene., Anyachebelu., and Umezulike, 2013) نحو فحص التحديات المهنية لممارسـة مهنة الإرشـاد في المدارس الابتدائية في ولاية أنامبرا في نيجيريا، طبقت الدراســة على عينة بلغ حجمها (441) مرشداً وموظفا في قسم الإرشاد. بينت الدراسة وجود تحديات مهنية تواجه المرشـــدين في المدارس الابتدائية مثل: عدم توفر مكاتب إرشـــادية ملائمة، ونقص أجهزة الحاسوب المعدة لتخزين البيانات للمرشدين، وقلة المرشدين المدربين على اســتخدام الإرشــاد عبر الانترنت، والثقافة الســائدة لأفراد المجتمع نحو خدمات الإرشـاد، كما توصـلت الدراسـة إلى عدة سـبل يمكن من خلالها دفع عملية الإرشـاد نحو الأفضـل مثل: زيادة فرص التواصـل ما بين المرشـــدين وتبادل الخبرات تحقيقا للتكامل، تشـجيع المرشـــدين لعقد نـدوات وورش عمـل إرشـــادية عبر الانترنـت، إلحـاق المرشـــدين بنـدوات ومؤتمرات دولية لتتكامل خبراتهم مع الخبرات الخارجية ومتطلبات العولمة.

أما دراســة (Kibrink & Bjurulf, 2013) فبحثت في مدى نقل المعرفة الســابقة والإفادة منها في المدارس الثانوية المهنية في الســويد، شـــملت عينة الدراســة (24) معلما ومشـــرفًا، وبينت نتائج الدراســة أن المعرفة المنقولة تتبلور في أربعة محاور هي: المعارف الأســاســية، والمهارات والمبادئ الشخصية، والمواد المكتوبة والخبرات الحياتية، والخبرات العملية والوظيفية، كما وبينت نتائج الدراسـة بأن العوامل التي تسـهم في تسـهيل نقل المعرفة تكمن في القدرة على التواصـل ووسـائل الاتصـالات المتوفرة، والإمكانات المالية والمادية المتاحة، والتأمل في الممارسة.

وسعت دراسة (Mikaye, 2012) إلى استكشاف مدى فاعلية خدمات التوجيه والإرشاد في المدارس الثانوية الحكومية في مقاطعة كابوندو (Kabondo) في كينيا، وتكونت عينة الدراسة من (184) مديرًا ومدارسًا ومرشدًا وطالبًا، وخلصت الدراسة إلى أن خدمات التوجيه والإرشاد تتوافر في هذه المدارس بدرجة جيدة، وأكد (82.4%) من المديرين على أهمية هذه الخدمات مع افتقارها للمواد المســاعدة والمعلومات والبيانات الضرورية اللازمة للعملية الإرشادية.

كما هدفت دراســة (Shipp, 2010) إلى اســتكشــاف درجة ممارسة المرشدين التربويين لمشاركة المعرفة والفوائد التي يمكن أن يتحصل عليها المرشـدون من مشـاركة المعرفة وأثرها في عملهم الإرشـادي، من خلال إجراء مقابلات مع (7) مرشـدين، وإجراء نقاش مع (6) مرشـدين آخرين من مدارس مدينة غرينزبورو في ولاية كاليفورنيا الشمالية ، بينت نتائج الدراسة أن المرشـــدين يتشـــاركون المعرفة من حين لآخر ويدركون أهميتها ودورها في تقديم خدمات إرشـادية أفضـل وذات مدى أوسـع، وأنها تقوي التعاون ما بين المدرســة والمجتمع، وأن مشـــاركة المعرفة قد تمتد لتشـــمل المديرين والزملاء والأقسام الإدارية للإرشاد ومسؤولي الإرشاد على مستوى المديرية والمقاطعة.

من خلال الدراسات السابقة يتضح بأن كثير من الأكاديميين على المســتوى العالمي والعربي والمحلي قد اهتموا بدراســة إدارة المعرفة بأبعادها وأهمية تطبيقها في الميدان التربوي ومؤسـســاته، حيث أكدت غالبية هذه الدراســات على جدوى توظيف إدارة المعرفة وفائدتها لتســهيل ظروف العمل، وتحسين المخرجات لهذه المؤسسات ومن هذه الدراسات: دراسة الدهش (2018)، ودراسة (Yousefi, et al, 2014)، كذلك تناولت الدراســات الســابقة العملية الإرشــادية وأهميتها لنجاح العمل التربوي، وأكدت على أدوار المرشـد وكفاياته في محاور عدة كالعمل مع أفراد المجتمع المحلي، والإدارة والتنظيمات المدرســية، والعمل مع الأفراد، وإعداد الطلبة لمواجهة التحديات الأكاديمية والمهنية والشـخصـية والاجتماعية للقرن الواحد والعشـرين، كدراسـة (Ebizie et al, 2016)، ويلحظ أيضـا ندرة الدراسات التي تناولت مفهومي إدارة المعرفة والإرشاد التربوي والعلاقة بينهما بصورة مباشرة، ولكن هناك بعض الدراسات التي أشارت بصورة غير مباشـرة إلى أهمية المعرفة وإدارتها لتفعيل دور المرشـدين التربويين كدراسـة (Mjelve, 2017) التي أكدت على أهمية الإرشاد التشاركي، وأهمية قيام المرشـدين بنشـر معارفهم التخصـصـية، ودراسـة (Konstam, et al, 2015) التي بينت أن هنـاك قلـة في الـدعم التنظيمي والمدرســي المقـدم للمرشـدين المنتسبين للجمعية الأمريكية للمرشدين، ودراسة (Daniels, 2013) التي وأوصـت بضـرورة قيام مكتب الإرشـاد في مقاطعة كيب في جنوب إفريقيا بتقديم الدعم للمرشـدين في المدارس بصـورة أكبر ليتمكنوا من القيام بدورهم بصـورة أفضـل، ودراسـة (Anagbogu, et al. 2013) التي بينـت أن من أهم المعيقـات التي تحـد من دور المرشـــدين الأكاديميين تمثل بنقص أجهزة الحاســوب المعدة لتخزين البيانات، وقلة المرشـــدين المـدربين على اســتخـدام الإرشـــاد عبر الانترنـت، ودراســـة (Mikaye, 2012) التي بينت أن من أهم المعيقات التي تحد من دور المرشـد التربوي تتمثل بقلة المعلومات والبيانات الضـرورية اللازمة للعملية الإرشـادية، ودراسـة (Shipp, 2010) التي بينت إدراك المرشـدين لأهمية المعرفة ومشـاركتها في عملهم الإرشـادي، وتأكيدهم على أن من أهم العوامل التي تدفعهم لمشاركة المعرفة تتمثل بقاعدة المعلومات التي يمتلكونها، ودعم المديرين، ومسؤولي قسم الإرشاد، والجمعيات المتخصصة.

وتلتقي الدراسـة مع الدراسـات السـابقة في منهجها وأدواتها إلا أنها تنفرد بربطها مـا بين مفهومي إدارة المعرفـة والإرشـــاد التربوي بصـــفتهما مفهومين مهمين في المجال النفسي والتربوي، وتتجه نحو فحص تأثير نموذج إدارة المعرفة بأبعاده في تحســين مســتوى أداء المرشــدين التربويين، وقد اسـتفادت هذه الدراسـة من الدراسـات السـابقة في بناء وتطوير أداتي جمع البيـانـات، والتعرف إلى محـاور وأبعـاد متغيرات الـدراســـة المتمثلـة بـإدارة المعرفة ودور المرشـــد التربوي، إضـــافة إلى إفادة الدراســـة من المنهج الذي اتبعته بعض هذه الدراسات والمتمثل بالمنهج الوصفي الارتباطي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يشـــار إلى أن الأدوار المهنيـة التي يمارســـهـا المرشـــد التربوي أو الأخصـائي الاجتماعي في المجال المدرسـي تتمحور غالبا حول ثلاثة أدوار هي العمل مع الحالات الفردية كالعمل مع التلاميذ الذين يعانون من مشـكلات فرديـة، أو مع ذوي القـدرات الخـاصـــة (Magnuson, Black &

Norem, 2004)، والممارسة المهنية على مستوى الجماعة داخل المدرسة (الجماعات المدرسية)، وهناك دور ثالث يتعلق بالممارسة على مستوى المجتمع، كمساعدة التنظيمات المدرسية على أداء أدوارها على أكمل وجه، ومنها مجلس الآباء، ومؤسسات المجتمع المدني (Webb., Brigman., and Campbell, 2005).

وفي ضوء هذه الأدوار، نستطيع القول إن المرشد يضطلع بدور مهم في نجاح وتطوير وتجويد العملية التعليمية التعلمية برمتها، فإضافة إلى تقديمه المشورة الفردية والجماعية للمتعلمين، فان هذا الدور يمتد ليشمل التعاون والتشاور مع المعلمين وأولياء الأمور، بل يتعدى حدود المدرسة ليطال مؤسسات المجتمع المدني والمنظمات غير الحكومية ذات العلاقة.

وعليه فان نجاح هذا المرشد في القيام بأدواره وفي المساهمة في تطوير العملية التعليمية التعلمية، يتوقف على مدى امتلاكه للمعارف النظرية التخصصية، والكفايات الشخصية، والمهارات الأدائية المناسبة، وهذا يرتبط بدوره بجودة العمليات الإدارية في الوحدات الإدارية التي يتبع لها وبخاصة الفنية منها، والمتمثلة هنا بأقسام الإرشاد التربوي، ومدى قدرتها وحرصها على دعمه وتمكينه من تطوير معارفه وكفاياته ومهاراته، وتيسير سبل حصوله عليها وتنظيمها ومشاركتها واقتنائها وتخزينها للعودة إليها عند الحاجة إليها وممارستها.

استنادا على ذلك، ونظرا لشح الدراسات التي اهتمت بهذا الجانب (كما وجد الباحثان)، على الرغم من أهميته، سعى الباحثان إلى تسليط الضوء عليه من خلال دراسة أثر إدارة قسم الإرشاد للمعرفة في دور المرشد التربوي من وجهة نظر مرشدي مدارس مديريتي تربية جنين وقباطية، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الآتي: ما أثر تطبيق قسمي الإرشاد للمعرفة بأبعادها في دور المرشد التربوي، ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

1. ما درجة تطبيق إدارة المعرفة بأبعادها في قسمي الإرشاد في مديريتي تربية جنين وقباطية من وجهة نظر المرشدين التربويين؟
2. ما دور المرشد التربوي في مدارس مديريتي تربية جنين وقباطية من وجهة نظر المرشدين أنفسهم؟
3. هل هناك أثر لدرجة تطبيق إدارة المعرفة بأبعادها (توليد المعرفة واكتسابها، تنظيم المعرفة وتخزينها، مشاركة المعرفة ونشرها، تطبيق المعرفة) في قسمي الإرشاد في دور المرشد التربوي (دور المرشد مع الحالات الفردية، دور المرشد مع الجماعات المدرسية، دور المرشد مع التنظيمات المدرسية والمحلية)؟

فرضيات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة، صيغت الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين درجة تطبيق إدارة المعرفة بأبعادها (توليد المعرفة واكتسابها، وتنظيم المعرفة وتخزينها، ومشاركة المعرفة ونشرها، وتطبيق المعرفة) في قسمي الإرشاد في مديريتي تربية جنين وقباطية، ودور المرشد التربوي بأبعاده (دور المرشد مع الحالات الفردية، ودور المرشد مع الجماعات المدرسية، ودور المرشد مع التنظيمات المدرسية والمحلية).

الفرضية الثانية: يوجد أثر دال إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة تطبيق إدارة المعرفة بأبعادها مجتمعة في قسمي الإرشاد في مديريتي تربية جنين وقباطية، في دور المرشد التربوي بأبعاده.

الفرضية الثالثة: يوجد أثر دال إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) لدرجة تطبيق إدارة المعرفة بأبعادها (توليد المعرفة واكتسابها، وتنظيم المعرفة وتخزينها، ومشاركة المعرفة ونشرها، وتطبيق المعرفة) في قسمي الإرشاد في مديريتي تربية جنين وقباطية، في دور المرشد مع الحالات الفردية.

الفرضية الرابعة: يوجد أثر دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) لدرجة تطبيق إدارة المعرفة بأبعادها (توليد المعرفة واكتسابها، وتنظيم المعرفة وتخزينها، ومشاركة المعرفة ونشرها، وتطبيق المعرفة) في قسمي الإرشاد في مديريتي تربية جنين وقباطية، في دور المرشد مع الجماعات المدرسية.

الفرضية الخامسة: يوجد أثر دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) لدرجة تطبيق إدارة المعرفة بأبعادها (توليد المعرفة واكتسابها، وتنظيم المعرفة وتخزينها، ومشاركة المعرفة ونشرها، وتطبيق المعرفة) في قسمي الإرشاد في مديريتي تربية جنين وقباطية، في دور المرشد مع التنظيمات المدرسية والمحلية.

أهداف الدراسة

تسعى الدّراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى درجة تطبيق إدارة المعرفة بأبعادها (توليد المعرفة واكتسابها، وتنظيم المعرفة وتخزينها، ومشاركة المعرفة ونشرها، وتطبيق المعرفة) في قسمي الإرشاد في مديريتي تربية جنين وقباطية من وجهة نظر المرشدين التربويين؟
2. التعرف إلى دور المرشد التربوي في مدارس مديريتي تربية جنين وقباطية من وجهة نظر المرشدين التربويين.
3. معرفة أثر درجة تطبيق إدارة المعرفة بأبعادها (توليد المعرفة واكتسابها، وتنظيم المعرفة وتخزينها، ومشاركة المعرفة ونشرها، وتطبيق المعرفة) في قسمي الإرشاد في مديريتي تربية جنين وقباطية، في دور المرشد التربوي من حيث العمل مع الحالات الفردية، والعمل مع الجماعات المدرسية، والعمل مع التنظيمات المدرسية والمحلية.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة في شقين اثنين، الأول نظري؛ وذلك من خلال تطرقها إلى مفهومين حديثين (إدارة المعرفة، أدوار المرشد التربوي) بوصفهما من المفاهيم الحديثة في الفكر التربوي، وتناولها لأثر إدارة المعرفة من قبل القائمين على قسم الإرشاد في مديريات التربية والتعليم على دور المرشد التربوي كمدخل لتفعيل وتطوير أداء المرشدين التربويين، باتجاه

تعزيز أدوارهم في العمل مع الأفراد والجماعات المدرسية والمجتمعية، من خلال تفعيل المرشدين باتجاه إنتاج المعرفة وتوليدها، وتخزينها ونشرها ومشاركتها وتوظيفها، وتنبع أهمية هذه الدراسة- أيضا- في ربطها بين المفهومين السابقين، وبحثها العلاقة الثنائية بينهما، وبوصفها إضافة جديدة إلى الدراسات السابقة العربية، التي تناولت المفهومين كلّا على حدة، بينما تمثل الشق الثاني؛ بالأهمية العملية للدراسة في تناولها العلاقة بين المفهومين السابقين (إدارة المعرفة، أدوار المرشد التربوي) في بيئة تعليمية؛ مما يساعد -ذلك- الجهات المعنية في مديريات التربية والتعليم على تبنّي التوصيات، والإفادة منها في تحسين شروط وظروف العمل الإرشادي التربوي.

حدود الدراسة ومحدداتها

تمثلت حدود الدراسة ومحدداتها بالآتي:

- **البشرية**: المرشدون التربويون في مدارس مديريتي تربية جنين، وقباطية.
- **المكانية**: مدارس مديريتي تربية جنين، وقباطية.
- **الزمنية**: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2018/2017).

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

إدارة المعرفة: وتتمثل بمجموع العمليات النظامية التي تساعد المنظمات التربوية على توليد المعرفة وإنتاجها، وتنظيمها وتطبيقها، ونشرها وإتاحتها لجميع أفراد المنظمة، ولكل المستفيدين خارجها (العتيبي، 2007)، **ويعرفها الباحثان إجرائيا** بجملة العمليات والنشاطات التي تساعد المؤسسة التربوية على توليد المعرفة واكتسابها، وتخزينها، ومشاركتها، وتطبيقها، التي سيتم قياسها من خلال إجابات أفراد العينة عن أسئلة القسم المتعلق بمقياس أبعاد إدارة المعرفة في أداة الدراسة.

الإرشاد التربوي: هو عملية تهدف إلى مساعدة الفرد المتعلم في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم وقدراته، وتتفق وميوله وأهدافه بما يحقق له التوافق التربوي (زهران، 2002).

المرشد التربوي: ذلك الشخص الموجود في المدرسة، الذي يحمل مؤهلاً علميا ويعمل على مساعدة وتشجيع الطالب كي يصل إلى تحديد وتحقيق أهداف واضحة تسهم في تحقيق ذاته، وتحقق له الصحة النفسية، والتوافق شخصياً وتربوياً ومهنياً وأسرياً (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2009).

أدوار المرشد التربوي: ويعرفها الباحثان إجرائيا بمجمل الأعمال والمسؤوليات المناطة بالمرشد التربوي المتمثلة بالعمل مع الحالات الفردية والممارسة المهنية على مستوى الجماعة، وعلى مستوى المجتمع التي سيتم قياسها من خلال إجابات أفراد العينة عن أسئلة القسم المتعلق بمقياس أدوار المرشد التربوي في أداة الدراسة..

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: وظف الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق أهداف الدراسة، حيث تم تصنيف البيانات التي جمعت من أفراد العينة، ومن ثم تحليلها باستخدام الطرق والأساليب الإحصائية المناسبة، ومناقشتها وربطها بالإطار النظري والدراسات السابقة.

مجتمع الدراسة وعينتها: لصغر حجم مجتمع الدراسة من المرشدين التربوي المتفرغين للعمل في مدارس محافظة جنين والبالغ عددهم (112) مرشد ومرشدة، بحسب سجلات مديريتي تربية جنين وقباطية للعام (2017/2016) سعى الباحثان إلى تناول جميع أفراد المجتمع بالدراسة (المسح الشامل)، وتم إرسال استبانة لكل واحد منهم، وذلك من خلال تعاون مديريتي تربية جنين وقباطية، ورئاسة قسمي الإرشاد التربوي فيهما، ولاعتذار عدد من المرشدين عن تعبئة الاستبانة تم استرجاع (97) استبانة، وجد أن منها (93) استبانة صالحة للتحليل عدت عينة للدراسة، أي ما نسبته (83%) من المجتمع الأصلي والجدول (1) يوضّح توزيع أفراد العينة حسب متغير المديرية.

جدول (1) توزيع أفراد العينة حسب المديرية

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
المديرية	جنين	57	%61.3
	قباطية	36	%38.7
	المجموع	93	%100

أداة الدراسة: استخدمت الدراسة الأدوات التالية:

1-مقياس إدارة المعرفة

وصف المقياس: بهدف قياس درجة تطبيق إدارة المعرفة بأبعادها في قسمي الإرشاد في مديريتي تربية جنين وقباطية، قام الباحثان بتصميم مقياس ضم في صورته الأولية (36) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، وذلك من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات والأدوات السابقة، كدراسة الدهش (2018)، ودراسة سالم والقضاة (2017)، ودراسة (Kibrink & Bjurulf, (2013.

صدق المقياس: للتحقق من صدق مقياس إدارة المعرفة تم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجتي الماجستير والدكتوراه ويعملون في الجامعات الفلسطينية إضافة إلى رئيسي قسم الإرشاد التربوي في مديريتي تربية جنين وقباطية؛ وتم الأخذ بآرائهم واقتراحاتهم وتعديلاتهم، ليستقر المقياس على (30) فقرة، تم بعد ذلك التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، حيث تمَّ حساب معامل الارتباط بين متوسط كل فقرة من فقرات المقياس مع المتوسط الكلي، وفحص مستوى دلالته، عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ 05.)، وذلك على أفراد عينة الدراسة الفعلي، وكانت نتيجة ذلك كما هو موضح في الجدول (2).

جدول (2) معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس إدارة المعرفة مع الدرجة الكلية ومستوى دلالتها

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.522*	.000	2	.648*	.000
3	.549*	.000	4	.559*	.000
5	.658*	.000	6	.759*	.000
7	.580*	.000	8	.589*	.000
9	.566*	.000	10	.577*	.000
11	.639*	.000	12	.668*	.000
13	.538*	.000	14	.568*	.000
15	.576*	.000	16	.577*	.000
17	.612*	.000	18	.611*	.000
19	.538*	.000	20	.667*	.000
21	.689*	.000	22	.590*	.000
23	.588*	.000	24	.593*	.000
25	.598*	.000	26	.770*	.000
27	.622*	.000	28	.567*	.000
29	.539*	.000	30	.549*	.000

يتضح من خلال الجدول (2) بأن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية تراوحت ما بين (0.52 و0.77)، وكانت هذه القيم دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$).

ثبات المقياس: للتحقق من درجة ثبات مقياس إدارة المعرفة بأبعادهاتم إتباع طريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistency)، باستخدام معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha)، وذلك على عينة الدراسة الفعلية، وقد بلغت قيم معاملات الثبات للمقياس كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3) قيم معامل الثبات لمقياس إدارة المعرفة و أبعادها

الرقم	إدارة المعرفة	عدد الفقرات	قيمة ألفا
1-	توليد المعرفة واكتسابها	8	.821
2-	تنظيم المعرفة وتخزينها	6	.869
3-	مشاركة المعرفة ونشرها	9	.880
4-	تطبيق المعرفة	7	.904
إدارة المعرفة		30	.954

يتضح من الجدول (3) أن قيم معامل الثبات لإدارة المعرفة بأبعادها مجتمعة قد بلغت (.954)، وتراوحت قيم الثبات للأبعاد الفرعية الأربعة ما بين (.821 - .904)، وهي نسب ثبات مقبولة.

2- مقياس دور المرشد التربوي

وصف المقياس: بهدف قياس دور المرشد التربوي في مدارس مديريتي تربية جنين وقباطية، قام الباحثان بتصميم مقياس ضم في صورته الأولية (28) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، وذلك من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات والأدوات السابقة، كدراسة بلقاسم وهامل (2017)، ودراسة Mjelve (2017)، ودراسة شاهين والقسيس (2017)، ودراسة Ebizie., Enajedu., and Nkechi (2016).

صدق المقياس: للتحقق من صدق مقياس دور المرشد التربوي تم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص؛ والأخذ بآرائهم واقتراحاتهم وتعديلاتهم، تم بعد ذلك التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، حيث تمَّ حساب معامل الارتباط بين متوسط كل فقرة من فقرات المقياس مع المتوسط الكلي، وفحص مستوى دلالته، عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وذلك على أفراد عينة الدراسة الفعلي، وكانت نتيجة ذلك كما هو موضح في الجدول (4).

جدول (4) معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس أدوار المرشد التربوي مع الدرجة الكلية ومستوى دلالتها

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.559*	.000	2	.648*	.000
3	.482*	.000	4	.508*	.000
5	.575*	.000	6	.730*	.000
7	.637*	.000	8	.611*	.000
9	.553*	.000	10	.648*	.000
11	.489*	.000	12	.508*	.000
13	.460*	.000	14	.577*	.000
15	.519*	.000	16	.711*	.000
17	.602*	.000	18	.477*	.000
19	.670*	.000	20	.490*	.000
21	.723*	.000	22	.693*	.000
23	.499*	.000	24	.519*	.000

يتضح من خلال الجدول (4) بأن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية تراوحت ما بين (0.46 و 0.73)، وكانت هذه القيم دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$).

ثبات المقياس: للتحقق من درجة ثبات مقياس دور المرشد التربوي بأبعاده تم إتباع طريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistency)، باستخدام معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha)، وذلك على عينة الدراسة الفعلية، وقد بلغت قيم معاملات الثبات للمقياس كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5) قيم معامل الثبات لمقياس دور المرشد التربوي بأبعاده

الرقم	دور المرشد التربوي	عدد الفقرات	قيمة ألفا
1-	دور المرشد مع الحالات الفردية	8	.802
2-	دور المرشد مع الجماعات المدرسية	8	.831
3-	دور المرشد مع التنظيمات المدرسية والمحلية	8	.824
دور المرشد التربوي		24	.913

يتضح من الجدول (5) أن قيم معامل الثبات لأبعاد دور المرشد التربوي مجتمعة قد بلغت (.913)، وتراوحت قيم الثبات للأبعاد الفرعية الثلاثة ما بين (.802 - .831)، وهي نسب ثبات مقبولة.

تفسير النتائج: لتفسير استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياسي إدارة المعرفة بأبعادها، ودور المرشد التربوي تم استخدام المعيار النسبي الآتي:

(الحد الأقصى للاستجابة – الحد الأدنى) ÷ عدد الدرجات

= (5-1) ÷ 5= 4 ÷5= 0.80

وعليه يصبح تقدير توزيع درجات الاستجابة لأفراد العينة على مقياس ليكرت الخماسي حسب ما يتضمنه الجدول (6).

جدول (6) توزيع درجات الاستجابة لأفراد العينة على مقياس ليكرت الخماسي

الدرجة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المدى للدرجة	5-4.21	4.20-3.41	3.40-2.61	2.60-1.81	1.80-1

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، ونصه "ما درجة تطبيق إدارة المعرفة بأبعادها (توليد المعرفة واكتسابها، وتنظيم المعرفة وتخزينها، ومشاركة المعرفة ونشرها، وتطبيق المعرفة) في قسمي الإرشاد في مديريتي تربية جنين وقباطية من وجهة نظر المرشدين التربويين؟"

للإجابة على هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقدير لكل بعد من أبعاد إدارة المعرفة، ولإدارة المعرفة ككل، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقدير لإدارة المعرفة بأبعادها وللمقياس ككل

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1.	توليد المعرفة واكتسابها	2.98	.722	متوسطة
2.	تنظيم المعرفة وتخزينها	3.25	.543	متوسطة
3.	مشاركة المعرفة ونشرها	3.29	.550	متوسطة
4.	تطبيق المعرفة	3.20	.566	متوسطة
إدارة المعرفة في قسم الإرشاد		3.18	.546	متوسطة

يتضح من الجدول (7) أن درجة تطبيق إدارة المعرفة بأبعادها في قسم الإرشاد قد حصلت على متوسط حسابي بلغت قيمته (3.18)، وبدرجة تقدير متوسطة، بمعنى أن المرشدين التربويين يرون بأن قسم الإرشاد يقوم بتوظيف إدارة المعرفة في العمل بدرجة متوسطة، وفي الحدود الطبيعة، كما يتضح بأن مجال مشاركة المعرفة ونشرها قد حصل على أعلى المتوسطات (3.29)، بمعنى أن قسم الإرشاد يحرص على مشاركة المعرفة التي يتحصل عليها، وينشرها ليفيد منها المرشدون التربويون في الميدان بدرجة متوسطة، تلاه مجال تنظيم المعرفة وتخزينها، أي أن قسم الإرشاد يقوم بتنظيم المعارف التي يمتلكها ويخزنها بحيث يمكن للمرشدين الوصول إليها والإفادة منها، في حين حصل مجالا تطبيق المعرفة وتوليدها وإنتاجها على اقل المتوسطات الحسابية من قبل قسم الإرشاد من وجهة نظر المرشدين التربويين.

وقد يكون سبب النتيجة السابقة متمثلاً بسهولة نشر المعرفة من قبل قسم الإرشاد في ظل وجود الإمكانات المادية والالكترونية التي تمكنه من إيصال هذه المعارف للمرشدين بطرق مختلفة: كالنشرات والأدلة الورقية، والالكترونية، وتوظيف القسم للأدوات التكنولوجية والوسائل الالكترونية في عملية نشر وتوزيع المعرفة، وقيام المسؤولين في القسم بتنظيم المعارف التي يتحصل عليها وتخزينها بالطرق التقليدية كالملفات الورقية، والمستحدثة كأجهزة الحواسيب والأقراص المدمجة الأمر الذي يسهم في تسهيل عملية الرجوع إليها واستخراجها عند الحاجة، حيث بينت دراسة (Anagbogu, et al. 2013) أن من أهم المعيقات التي تحد من دور المرشدين الأكاديميين تمثلت بنقص أجهزة الحاسوب المعدة لتخزين البيانات، وقلة المرشدين المدربين على استخدام الإرشاد عبر الانترنت. أما فيما يخص تطبيق المعرفة، وإنتاجها فان الأمر يحتاج إلى جهود إضافية من قبل القائمين على قسم الإرشاد لتفعيل دوره، ودور المرشدين في القيام بدراسات وأبحاث منتجة للمعرفة وتسهم في إثرائها، ومشاريع بحثية نابعة من ميدان العمل، وإيجاد الظروف المناسبة لتطبيق هذه المعارف على أرض الواقع ووضعها موضع التنفيذ العملي مما يسهم في تطوير أساليب وطرق الإرشاد المتبعة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الدهش (2018) التي بينت وجود اهتمام بعمليات إدارة المعرفة لدى مدرسي الإحياء في محافظة القادسية العراقية في ضوء معايير الجودة الشاملة، ودراسة سالم والقضاة (2017) التي بينت أن ممارسة عمليات تبادل المعرفة بين وزارة التربية والتعليم والجامعات الأردنية كانت بدرجة متوسطة، ونتائج دراسة (Shipp, 2010) التي بينت بأن المرشدين في مدارس مدينة غرينزبورو في ولاية كاليفورنيا الشمالية يتشاركون المعرفة من حين لآخر، ويدركون أهميتها البالغة في عملهم الإرشادي.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، ونصه "ما دور المرشد التربوي في مدارس تربية جنين وقباطية من وجهة نظر المرشدين أنفسهم؟"

للإجابة على هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقدير لكل دور من أدوار المرشد التربوي، وللأدوار مجتمعةً، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقدير لدور المرشد التربوي

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1.	دور المرشد مع الحالات الفردية	3.88	.602	كبيرة
2.	دور المرشد مع الجماعات المدرسية	3.80	.566	كبيرة
3.	دور المرشد مع التنظيمات المدرسية والمحلية	3.85	.574	كبيرة
دور المرشد ككل		3.84	.553	كبيرة

يتضح من الجدول (8) أن دور المرشد التربوي قد حصل على متوسط حسابي بلغت قيمته (3.84)، أي بدرجة تقدير كبيرة، كما يُلحظ تقارب المتوسطات الحسابية للأبعاد الثلاثة لأدوار المرشد، وبشكل عام فقد حصل مجال دور المرشد في العمل مع الحالات الفردية على المرتبة الأولى، تلاه دور المرشد في العمل مع التنظيمات المدرسية والمحلية، ومن ثم دور المرشد في العمل مع الجماعات المدرسية.

وقد يكون سبب حصول دور المرشد مع الحالات الفردية على المرتبة الأولى من خلال حرص المرشدين على متابعة الطلبة ومشكلاتهم باعتباره الدور الأهم بالنسبة لهم، حيث يهتم المرشدون بدورهم الإرشادي مع الحالات الفردية بدرجة أكبر من أدوارهم الإرشادية الأخرى؛ ذلك لأن المشكلات الفردية عادة ما تؤثر على مستوى تحصيل للطلبة وتضعفه، وذلك حسب ما ذكر غباري (2004)، إضافة إلى متابعتهم للطلبة ذوي

القدرات والاحتياجات الخاصة، وكذلك أصحاب القدرات المتميزة والعمل على رعايتها وتنميتها وتدعيمها من خلال تقديم البرامج المميزة لهم، وذلك حسب ما ذكر البخشونجي وإبراهيم (2001)، إضافة إلى أن الحكم على أداء المرشد عادة ما يتم من خلال نجاحه مع الحالات الفردية بدرجة أكبر من أدواره الأخرى، حيث ورد في بلقاسم وهامل (2017) بأن خدمات الإرشاد تعد أداة تربوية نفسية شاملة تساعد على إشباع حاجات التلاميذ وإثارة دافعيتهم وتوجيهها، وتسهم في نموهم السوي والسليم، وتشبع ميولهم ورغباتهم، مع مراعاة مستوى قدراتهم واستعداداتهم، كما أنها تقدم لهم إرشادات تساعدهم على حل مشكلاتهم الدراسية بأسلوب علمي تربوي، وتجنيهم الشعور بالنقص والفشل وعدم القدرة على التكيف الدراسي، وتجنبهم الشعور بالنقص.

كذلك فان حصول دور المرشد مع الجماعات المدرسية على درجة كبيرة أيضًا يعد مؤشرًا ايجابيًا يدل على إدراك المرشدين لأهمية دورهم في هذا الإطار مثل: إعداد الخطط الشاملة لتنظيم عمل الجماعات المدرسية وتوجيهها نحو خدمة الطلبة؛ كمجالس الطلبة ومجالس الأنشطة، والنوادي والجمعيات التعاونية المدرسية، ومساعدة الجماعات المدرسية على تطوير تنظيم داخلي لها يتولى توزيع الأدوار والمسؤوليات، بهدف التدرب على القيادة والتبعية، وتحمل المسؤولية والعمل الجماعي وتشجيع التنافس التعاوني، إضافة إلى دورهم في التوليف بين الجماعات المدرسية المختلفة (السروجي وعلي، 2015). ويمكن تفسير حصول دور المرشد مع التنظيمات المدرسية والمحلية على درجة كبيرة من خلال سعي المرشدين ضمن التوجهات المعاصرة إلى مساعدة المدرسة على تحقيق أهدافها، وسعيهم نحو مساعدة التنظيمات المدرسية أو الموجود منها على أداء أدوارها كمجلس إدارة المدرسة، ومجلس الآباء، واتحاد التلاميذ الذي يمثل حلقة الوصل بين اهتمامات الأسر والمدرسة، وهذه الأدوار والمسؤوليات للمرشدين هي من ضمن ما أكد عليه (Brigman et al, 2005)، إضافة إلى ما سبق يحرص المرشدون عادة على التنسيق والتعاون مع فريق العمل داخل المدرسة من مديرين ومدرسين من خلال إقامة علاقات متينة وقوية مع جميع هذه الأطراف لضمان نجاحهم في أدوارهم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة بلقاسم وهامل (2017) التي بينت أن مستوى المهارات الإرشادية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في ولايات مستغانم وأدرار وغليزان الجزائرية كان مرتفعًا، ونتائج دراسة (Ebizie et al, 2016) التي صنفت أدوار المرشد الرئيسة في الإرشاد الفردي والجماعي والاختبارات المهنية والاختبارات النفسية، ونتائج دراسة شاهين والقسيس (2017) التي بينت امتلاك المرشدين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية بدرجة مرتفعة، ونتائج دراسة (Daniels, 2013) التي بينت وجود دور مركزي للمرشدين في مدارس غرب مقاطعة كيب في جنوب إفريقيا في مساعدة المتعلمين على تخطي الحواجز والصعوبات النفسية والاجتماعية التي تواجههم، وفي دعم أفراد المجتمع المدرسي، ودعم عملية التدريس والإدارة، وتختلف قليلاً مع نتائج دراسة (Mikaye, 2012) التي بينت أن خدمات التوجيه والإرشاد تتوافر في المدارس الثانوية الحكومية في مقاطعة كابوندو (Kabondo) في كينيا بدرجة جيدة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بفحص فرضيات الدراسة

1) النتائج المتعلقة بفحص الفرضية الأولى ونصها: " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين درجة تطبيق إدارة المعرفة بأبعادها (توليد المعرفة واكتسابها، وتنظيم المعرفة وتخزينها، ومشاركة المعرفة ونشرها، وتطبيق المعرفة) في قسمي الإرشاد في مديريتي تربية جنين وقباطية، ودور المرشد التربوي بأبعاده (دور المرشد مع الحالات الفردية، ودور المرشد مع الجماعات المدرسية، ودور المرشد مع التنظيمات المدرسية والمحلية)."

لفحص هذه الفرضية فقد تم إجراء اختبار الارتباط بطريقة بيرسون، لفحص العلاقة بين إدارة المعرفة بأبعادها، ودور المرشد التربوي بأبعاده عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$)، والجدول (9) يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (9) نتائج اختبار الارتباط بيرسون (مصفوفة ماتركس) بين إدارة المعرفة بأبعادها ودور المرشد التربوي بأبعاده

		مع الحالات الفردية	مع الجماعات المدرسية	مع التنظيمات المدرسية والمحلية	دور المرشد ككل
توليد المعرفة واكتسابها	معامل الارتباط	.422*	.353*	.446*	.513*
	مستوى الدلالة	.000	.001	.000	.000
تنظيم المعرفة وتخزينها	معامل الارتباط	.469*	.390*	.478*	.562*
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000
مشاركة المعرفة ونشرها	معامل الارتباط	.439*	.237*	.323*	.422*
	مستوى الدلالة	.000	.022	.002	.000
تطبيق المعرفة	معامل الارتباط	.318*	.297*	.361*	.409*
	مستوى الدلالة	.002	.004	.000	.000
إدارة المعرفة بأبعادها	معامل الارتباط	.551*	.430*	.541*	.640*
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000	.000

يتضح من الجدول (9) الممثل لمصفوفة الارتباط وجود علاقة موجبة (طردية) بين إدارة المعرفة بأبعادها ككل، ودور المرشد ككل، إذ بلغ معامل الارتباط بينهما (.640) وبمستوى دلالة قدرها (.000)، وهذه القيمة أقل من (0.05)، كما ويتضح وجود علاقة موجبة بين كل بُعد من أبعاد إدارة المعرفة؛ توليد المعرفة واكتسابها وتنظيم المعرفة وتخزينها ومشاركة المعرفة ونشرها وتطبيق المعرفة، ودور المرشد ككل، ويتضح أيضاً أن هذه العلاقة قوية وموجبة، وهذا يشير إلى إمكانية فحص وجود الأثر بين هذه المتغيرات.

وقد تفسر هذه النتيجة من خلال أن عمل المرشد التربوي سواء كان مع الحالات الفردية، أو مع الجماعات المدرسية، أو مع التنظيمات المدرسية والمحلية يتطلب إجراء البحوث الإجرائية، والدراسات التشخيصية وغيرها بهدف جمع المعلومات والبيانات، التي تلزم العمل الإرشادي، إضافة إلى ضرورة اطلاعه على النماذج والدراسات السابقة ونتائجها، والحالات المماثلة ليتمكن المرشد من تحديد النموذج الإرشادي الذي قد يتبعه، وكل ذلك قد يَسهُل في ضوء قيام قسم الإرشاد بإدارة المعرفة في بعد توليد المعرفة واكتسابها، وتشجيع المرشدين على إجراء

البحوث والدراسات وتطوير التخصص، إضافة إلى ما سبق فانه ولكي يطور المرشد التربوي خططه العلاجية على أسس ونظريات سليمة معتمدًا على بيانات صحيحة يحتاج إلى الاطلاع على قواعد البيانات والسجلات المختلفة المتعلقة بالطلبة أو غيرهم كي يشكل إطارًا معرفيًا متكاملاً عن الحالات التي قد تكون موجودة لدى طلبته، حيث تتيح إدارة المعرفة في بعد تنظيم المعرفة وتخزينها ذلك، وتسهل وتسرع حصول المرشدين على المعلومات والبيانات التي يريدونها، إذ بينت ودراسة (Anagbogu, et al. 2013) أن من أهم المعيقات التي تحد من دور المرشدين الأكاديميين تمثلت بنقص أجهزة الحاسوب المعدة لتخزين البيانات، كما أن تشجيع نشر المعرفة ومشاركتها وتبادلها بين المرشدين أنفسهم وبين المرشدين وباقي أطراف العملية التعليمية داخل المدرسة يسهم في نجاحهم وأدائهم لأدوارهم بفعالية أكبر، فالعمل التشاركي ومشاركة المعرفة وتبادلها على قدر كبير من الأهمية للمرشدين، حيث بينت دراسة Shipp (2010) أن المرشدين يدركون أهمية المعرفة ومشاركتها في عملهم الإرشادي، ولكن هذه المشاركة محكومة بقاعدة المعلومات التي يمتلكونها ودرجة سعتها، وبدعم المديرين، ودعم موظفي قسم الإرشاد لهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Mjelve, (2017) التي أكدت على أهمية الإرشاد التشاركي، وأهمية قيام المرشدين بنشر معارفهم التخصصية.

2) النتائج المتعلقة بفحص الفرضية الثانية ونصها: " يوجد أثر دال إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة تطبيق إدارة المعرفة بأبعادها مجتمعة في قسمي الإرشاد في مديريتي تربية جنين وقباطية، في دور المرشد التربوي بأبعاده."

لفحص هذه الفرضية فقد تم إجراء اختبار تحليل الانحدار البسيط (Simple Regression)، والجدول (10) يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (10) نتائج تحليل الانحدار البسيط (Simple Regression) لدرجة تأثير إدارة المعرفة بأبعادها، في دور المرشد التربوي بأبعاده

المجال	(B)	(Beta)	قيمة R-square	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
إدارة المعرفة ككل	.663	.640	.409	63.073	.000

قيمة (ف) الجدولية = 3.95

يتضح من الجدول (10) وجود أثر ذو دلالة إحصائية لدرجة توظيف إدارة المعرفة بأبعادها، في دور المرشد التربوي ككل، إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة للاختبار ككل (63.073)، وهي أكبر من قيمة (ف) الجدولية (3.95)، وبمستوى دلالة بلغت قيمته (000.)، وقد بلغ معامل التحديد (r^2 = 0.409)، مما يشير إلى أن درجة توافر إدارة المعرفة بأبعادها تفسّر ما قيمته (40.9%) من دور المرشد التربوي، وفي ذلك تأكيد على أهمية إدارة المعرفة في تسهيل وتحسين عمل المرشدين التربويين.

وقد تفسر هذه النتيجة في ضوء ما تتح إدارة المعرفة من تشجيع على إنتاج المعرفة وإجراء البحوث في التخصص، وحث المرشدين على الاطلاع على كل جديد في مجال العمل الإرشادي، إضافة إلى أن تخزين البيانات وحفظها وتنظيمها، وتسهيل عملية الرجوع إليها واستخراجها بيسر وسهولة، علاوة على حرص إدارة المعرفة على نشر المعارف وتبادلها، وتشجيع الاستفادة من خبرات الآخرين، والاطلاع على حالات النجاح في العمل الإرشادي، والعمل على تطبيق النماذج الإرشادية الحديثة، ووضع المعرفة المكتسبة موضع التنفيذ سواء كانت معرفة ضمنية أو صريحة، كل ذلك يدفع باتجاه تمكين المرشدين ودفعهم باتجاه إتباع أفضل الأساليب والأنماط الإرشادية، ويفتح أمامهم أفاقا جديدة تضمن نجاحهم في القيام بدورهم على أكمل وجه، وحصولهم على التوجيه والدعم المنظم من قبل مديريهم في قسم الإرشاد وتشجيعهم على النمو المهني المستمر، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Konstam, et al, 2015) التي بينت أهمية الدعم التنظيمي والمدرسي المقدم للمرشدين المنتسبين للجمعية الأمريكية للمرشدين في إثراء خبراتهم المهنية الذاتية (الشخصية)، وصولا لدفعهم باتجاه النمو المهني المستمر.

3) النتائج المتعلقة بفحص الفرضية الثالثة ونصها: " يوجد أثر دال إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة تطبيق إدارة المعرفة بأبعادها (توليد المعرفة واكتسابها، وتنظيم المعرفة وتخزينها، ومشاركة المعرفة ونشرها، وتطبيق المعرفة) في قسمي الإرشاد في مديريتي تربية جنين وقباطية، في دور المرشد مع الحالات الفردية."

لفحص هذه الفرضية فقد تم إجراء اختبار تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression Analysis) لأثر درجة توافر إدارة المعرفة بأبعادها في دور المرشد مع الحالات الفردية، والجدول (11) يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (11) نتائج تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression Analysis) لأثر درجة تطبيق إدارة المعرفة بأبعادها في دور المرشد مع الحالات الفردية

المتغيرات المستقلة		توليد المعرفة واكتسابها	تنظيم المعرفة وتخزينها	مشاركة المعرفة ونشرها	تطبيق المعرفة
قيمة (B)		.192	.311	.280	.018
T المحسوبة		2.235	2.747	2.568	.156
قيمة (Beta)		.230	.281	.256	.017
مستوى الدلالة (Sig)	.000	.028	.007	.012	.877
R-square	.336				
Adjusted R2	.306				
F المحسوبة	11.123				

قيمة (ف) الجدولية = 3.95

قيمة (ت) الجدولية = 1.987

يتضح من الجدول (11) وجود أثر ذي دلالة إحصائية لنموذج تطبيق إدارة المعرفة بأبعادها في دور المرشد التربوي في العمل مع الحالات الفردية من وجهة نظر المرشدين، إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة للاختبار (11.123)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (000.)، وبلغ معامل التحديد (336.) مما يشير إلى أن إدارة قسم الإرشاد للمعرفة بأبعادها تفسّر ما قيمته (33.6%) من دور المرشد التربوي في العمل مع الحالات الفردية، أما على مستوى أثر أبعاد إدارة المعرفة كل على حدة، يبن الجدول (11) وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05$.) لثلاثة أبعاد هي: توليد المعرفة واكتسابها، تنظيم المعرفة وتخزينها، مشاركة المعرفة ونشرها

في دور المرشد التربوي في العمل مع الحالات الفردية، إذ كانت قيم (ت) لكل بعد من هذه الأبعاد على التوالي (2.235 ، 2.747 ، 2.568)، وجميع هذه القيم هي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (1.987)، بمستوى دلالة قدره على التوالي (028. ، 007. ، 012.) لكل منها، مما يشير إلى وجود أثر لكل منها في دور المرشد التربوي في العمل مع الحالات الفردية. في حين تبين عدم وجود أثر لبعد تطبيق المعرفة في دور المرشد التربوي في العمل مع الحالات الفردية، حيث بلغت قيمة (ت) لهذا البعد (156.)، وهي أصغر من قيمة (ت) الجدولية (1.987)، وبمستوى دلالة (877.) وهي أكبر من (0.05)، أي أن إدارة قسم الإرشاد للمعرفة في بعد تطبيق المعرفة لا يؤثر في دور المرشد التربوي في العمل مع الحالات الفردية.

وقد تفسر النتيجة المتمثلة في أثر توليد المعرفة واكتسابها في دور المرشد التربوي في العمل مع الحالات الفردية من خلال أن قيام المرشدين بإجراء الدراسات والبحوث والاطلاع على نتائج الدراسات الحديثة ومدهم بالنشرات والأدلة ونتائج وتوصيات المؤتمرات وورش العمل المتخصصة يجعلهم أكثر قدرة على تحديد النظرية الإرشادية الأكثر ملائمة للمشكلة التي يعاني منها الطالب، ويزيد من قدرتهم على وضع الخطط النمائية والوقائية والعلاجية، حيث أكدت نتائج دراسة (Shipp, 2010) أن المعرفة وقاعدة المعلومات التي يمتلكها المرشدون، إضافة إلى ما يقدمه المديرين، ومسئولي قسم الإرشاد، والجمعيات المتخصصة من دعم وتوجيه للمرشدين تعد من أهم العوامل التي تدفعهم باتجاه توظيف ما لديهم من خبرات في إرشاد طلبتهم. كما يمكن من خلال تنظيم المعرفة وتخزينها بطرق ووسائل ورقية أو الكترونية ضمان عدم ضياعها وسهولة عودة المرشدين إليها، والحصول على معلومات وبيانات دقيقة عن طلبتهم؛ الأمر الذي يختصر الوقت ويقلل الجهد، ويدفع باتجاه تطوير الخطط العلاجية ضمن رؤية واضحة تستند إلى معطيات وبيانات حقيقية، وفي هذا السياق أوصت دراسة Daniels (2013) بضرورة قيام مكتب الإرشاد بتقديم الدعم المنظم للمرشدين في المدارس ليتمكنوا من القيام بدورهم بصورة أفضل.

كذلك فان ما تتيحه إدارة المعرفة من نشر للمعرفة والحرص على تبادلها ومشاركتها ونقل الخبرات والمعارف يتيح للمرشد الفرصة للإفادة من خبرات الآخرين، والحصول على البيانات والمعلومات من خلال التواصل والتعاون مع فريق العمل المتواجد في المدرسة من إداريين ومعلمين وخارجها، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Mjelve, 2017) التي بينت وعي المرشدين لأهمية الإرشاد التشاركي، وأهمية قيام المرشدين بنشر معارفهم التخصصية، ونتيجة دراسة Kibrink & Bjurulf, (2013) التي بينت أن القدرة على التواصل، إضافة إلى وسائل الاتصالات المتوفرة هي التي تسهل عملية نقل المعرفة من قبل المرشدين، ونتائج دراسة (Shipp, 2010) التي بينت بأن المرشدين يتشاركون المعرفة ويدركون أهميتها لعملهم الإرشادي وإسهامها في تقوية التعاون ما بين المدرسة والمجتمع، وأن مشاركة المعرفة قد تمتد لتشمل المديرين والزملاء والأقسام الإدارية للإرشاد ومسئوليه، وأكد المرشدون على أن قاعدة المعلومات التي يمتلكونها، ودعم المديرين، ومسئولي قسم الإرشاد، والجمعيات المتخصصة تعد من أهم العوامل التي تدفعهم باتجاه مشاركة المعرفة.

4) النتائج المتعلقة بفحص الفرضية الرابعة ونصها: " يوجد أثر دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ 05.) لدرجة تطبيق إدارة المعرفة بأبعادها (توليد المعرفة واكتسابها، وتنظيم المعرفة وتخزينها، ومشاركة المعرفة ونشرها، وتطبيق المعرفة) في قسمي الإرشاد في مديريتي تربية جنين وقباطية، في دور المرشد مع الجماعات المدرسية."

لفحص هذه الفرضية فقد تم إجراء اختبار تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression Analysis) لأثر درجة تطبيق إدارة المعرفة بأبعادها في دور المرشد مع الجماعات المدرسية، والجدول (12) يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (12) نتائج تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression Analysis) لأثر درجة تطبيق إدارة المعرفة بأبعادها في دور المرشد مع الجماعات المدرسية

المتغيرات المستقلة		توليد المعرفة واكتسابها	تنظيم المعرفة وتخزينها	مشاركة المعرفة ونشرها	تطبيق المعرفة
قيمة (B)		.156	.276	.035	.074
T المحسوبة		1.767	2.360	.315	.638
قيمة (Beta)		.199	.264	.034	.074
مستوى الدلالة (Sig)	.000	.081	.021	.754	.525
R-square	.204				
Adjusted R2	.167				
F المحسوبة	5.623				

قيمة (ف) الجدولية = 3.95

قيمة (ت) الجدولية = 1.987

يتضح من الجدول (12) وجود أثر ذي دلالة إحصائية لنموذج تطبيق إدارة المعرفة بأبعادها في دور المرشد التربوي في العمل مع الجماعات المدرسية من وجهة نظر المرشدين، إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة للاختبار (5.623)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (000.)، وبلغ معامل التحديد (204.) ما يشير إلى أن إدارة المعرفة بأبعادها في قسم الإرشاد تفسّر ما قيمته (20.4%) من دور المرشد التربوي في العمل مع الجماعات المدرسية، أما على مستوى أثر أبعاد إدارة المعرفة كل على حدة، يبن الجدول (12) وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 05.) لبعد واحد من أبعاد إدارة المعرفة هو بعد تنظيم المعرفة وتخزينها في دور المرشد التربوي في العمل مع الجماعات المدرسية، إذ كانت قيم (ت) له (2.360)، وهذه القيمة أكبر من قيمة (ت) الجدولية (1.987)، بمستوى دلالة قدره (021.) وهذه القيمة أصغر من (05.)، مما يشير إلى وجود أثر لبعد تنظيم المعرفة وتخزينها فقط في دور المرشد التربوي في العمل مع الجماعات المدرسية. في حين تبين عدم وجود أثر للأبعاد: توليد المعرفة واكتسابها، ومشاركة المعرفة ونشرها، وتطبيق المعرفة في دور المرشد التربوي في العمل مع الجماعات المدرسية، حيث بلغت قيمة (ت) لهذه الأبعاد على التوالي (1.767،315.، 638.)، وجميع هذه القيم هي أصغر من قيمة (ت) الجدولية (1.987)، بمستوى ومستوى دلالة على التوالي (081.، 754.، 525.) وجميع هذه القيم أكبر من (05.)، أي أن إدارة قسم الإرشاد للمعرفة في الأبعاد المذكورة لا تؤثر في دور المرشد التربوي في العمل مع الجماعات المدرسية.

وقد يكون سبب وجود أثر لبعد تخزين المعرفة وتنظيمها فقط في دور المرشد التربوي في العمل مع الجماعات المدرسية من خلال عمل قسم

الإرشـــاد على جدولة البيانات والمعلومات وتخزينها بواســـطة الوســـائط الالكترونيـة، وقيـامـه بـالرصـــد المنظم للمعرفـة المتـاحـة والمتجـددة من مصادرها المختلفة، وحث المرشدين على الاحتفاظ بسجلات عمل وخطط؛ الأمر الذي يمكن المرشـدين التربويين من وضـع الخطط الشـاملة لتنظيم عمل الجماعـات المدرســية وتوظيفهـا لخـدمـة الطلبـة، وإعـداد اللجـان المدرســية والإشــراف عليها، وتفعيل الجـانـب الاجتمـاعي بين أفراد هـذه الجماعات، وإيجاد تنظيم داخلي ذاتي لها، وتشجيع التنافس الايجابي فيما بينها.

وتتفق هـذه النتيجـة مع نتـائج دراســة (Konstam, et al, 2015) التي بينت أهمية الدعم التنظيمي والمدرســي المقدم للمرشــدين المنتســبين للجمعية الأمريكية للمرشــدين في إثراء خبراتهم المهنية الذاتية (الشـخصـية)، وصـولا لدفعهم باتجاه النمو المهني المسـتمر، ونتائج دراسـة (Anagbogu, et al. 2013) التي بينـت وجـود نـقـص في أجـهـزة الحاســوب المعدة لتخزين البيانات المتاحة للمرشــدين، ونتائج دراســة (Mikaye, 2012) التي بينت افتقار خدمات الإرشاد المقدمة للمرشدين في المدارس الثانوية الحكومية في مقاطعة كابوندو (Kabondo) للمواد المساعدة، والمعلومات والبيانات الضرورية اللازمة للعملية الإرشادية.

5) النتائج المتعلقة بفحص الفرضـية الخامسـة ونصـها: يوجد أثر دالة إحصـائيا عند مسـتوى الدلالة الإحصـائية ($\alpha \geq$ 05.) لدرجة تطبيق إدارة المعرفة بأبعادها (توليد المعرفة واكتسـابها، وتنظيم المعرفة وتخزينها، ومشاركة المعرفة ونشرها، وتطبيق المعرفة) في قسـمي الإرشاد في مديريتي تربية جنين وقباطية، في دور المرشــد مع التنظيمات المدرســية والمحلية."

لفحص هذه الفرضـية فقد تم إجراء اختبار تحليل الانحدار المتعـدد (Multiple Regression Analysis) لأثر درجـة تطبيق إدارة المعرفة بأبعادها في دور المرشــد مع التنظيمات المدرســية والمحلية، والجدول (13) يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (13) نتائج تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression Analysis) لتأثير درجة تطبيق إدارة المعرفة بأبعادها في دور المرشد التربوي في العمل مع التنظيمات المدرسية والمحلية

المتغيرات المستقلة		توليد المعرفة واكتسابها	تنظيم المعرفة وتخزينها	مشاركة المعرفة ونشرها	تطبيق المعرفة
قيمة (B)		.206	.328	.087	.071
T المحسوبة		2.484	2.989	.822	.647
قيمة (Beta)		.259	.310	.083	.070
مستوى الدلالة (Sig)	.000	.015	.004	.413	.519
R-square	.316				
Adjusted R2	.285				
F المحسوبة	10.170				

قيمة (ف) الجدولية = 3.95

قيمة (ت) الجدولية = 1.987

يتضـح من الجدول (13) وجود أثر ذي دلالة إحصـائية لنموذج تطبيق إدارة المعرفة بأبعادها في دور المرشد التربوي في العمل مع التنظيمات المدرسـية والمحلية من وجهة نظر المرشـدين، إذ بلغت قيمة (ف) المحسـوبة للاختبار (10.170)، وهي دالة عند مسـتوى الدلالة (000.)، وبلغ معامل التحديد (316.) ما يشـير إلى أن إدارة قسـم الإرشـاد للمعرفة بأبعادها تفسّر ما قيمته (31.6%) من دور المرشد التربوي في العمل مع التنظيمات المدرســية والمحلية، أما على مســتوى أثر أبعاد إدارة المعرفة كل على حدة، يبن الجدول (13) وجود أثر دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$0.05) لبعدين فقط من أبعاد إدارة قسـم الإرشـاد للمعرفة في دور المرشـد التربوي في العمـل مع التنظيمـات المـدرســيـة والمحليـة همـا: بعـد توليـد المعرفـة واكتسـابها، وبعد تنظيم المعرفة وتخزينها، إذ كانت قيم (ت) لهذين البعدين على التوالي (2.484 ، 2.989)، وهـاتـان القيمتـان أكبر من قيمـة (ت) الجدولية (1.987)، بمسـتوى دلالة على التوالي (015. ، 004.)، وهاتان القيمتان أصغر من (0.05)، مما يشير إلى وجود أثر للبعدين المذكورين في دور المرشد التربوي في العمل مع التنظيمات المدرسية والمحلية، في حين تبين عدم وجود أثر لبعدي مشـاركة المعرفة ونشـرها، تطبيق المعرفة و في دور المرشــد التربوي في العمل مع التنظيمات المدرســية والمحلية، حيث بلغت قيمة (ت) لهذين البعدين على التوالي (822. ، 647.)، وهاتان القيمتان هما أصغر من قيمة (ت) الجدولية (1.987)، وبمستوى دلالة على التوالي (413. ، 519.) وهاتان القيمتان أكبر من (0.05)، أي أن إدارة قسـم الإرشــاد للمعرفة في البعدين المذكورة لا تؤثر في دور المرشــد التربوي في العمل مع التنظيمات المدرسية والمحلية.

وقد يكون سبب وجود أثر لبعدي توليد المعرفة واكتسابها، وتنظيم المعرفة وتخزينها فقط في دور المرشــد التربوي في العمل مع التنظيمات المدرسـية والمحلية نابعًا من تشـجيع قسـم الإرشـاد للحوار العلمي بـــين المرشــدين، وتوفير ميزانية مناســبة لدعم مشــاريع بحوث علمية تتعلق بالإرشـاد التربوي، وتبني قسـم الإرشـاد سياسـات عمل داعمة لحرية البحث العلمي وتشــجيع المرشــدين على القيام بالأبحاث الإجرائية وكل ذلك من خلال جدولة البيانات والمعلومات لتسـهيل وصـول المرشـدين إليها، وتوفير قسـم الإرشـاد لنظام فعال لتكنولوجيا المعلومات، والرصـد المنظم للمعرفة المتاحـة والمتجـددة من مصــادرها المختلفة، مما يســهل على المرشــدين التواصـل مع التنظيمات المدرسـية والمسـتويات الإدارية الأعلى، إضـافة إلى تسهيل تواصل المرشد مع منظمات المجتمع المدني التي تدعم العمل التربوي والإرشــادي وتبادل الخبرات معهم لما فيه صــالح الإرشــاد التربوي من جهة، وتـدعـيم موارد المـدرســة واكتشــاف موارد جـديـدة لهـا بغرض مواجهـة المشكلات المختلفة ومنها المشكلان المادية التي تواجه الطلبة وأسرهم.وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراســة (Daniels, 2013) التي بينت وجود دور مهم للمرشــدين في مدارس تعليم المهارات في غرب مقاطعة كيب في جنوب إفريقيا في دعم أفراد المجتمع المدرسي، ودعم التنظيمات الإدارية فيها الأمر الذي يحتاج إلى قيام مكتب الإرشـاد في المقاطعة بتقديم الدعم للمرشـدين في المدارس بصورة أكبر مما هو عليه.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1. اهتمام قسم الإرشاد بعمليات إدارة المعرفة من خلال تقديم الحوافز للمرشدين اللذين يقومون بإجراء الدراسات والأبحاث المتعلقة بعملهم لتوليد المعرفة واكتسابها.
2. عمل مديريات التربية وأقسام الإرشاد على توفير الأدوات والأجهزة التي تكفل حفظ المعرفة وتخزينها، وتسهل عملية الرجوع إليها وإتاحتها للمرشدين التربويين في المدارس.
3. تشجيع قسم الإرشاد للمرشدين على تبادل المعرفة وتبادل الخبرات المهنية فيما بينهم من خلال تنظيم لقاءات دورية وزيارات متبادلة بينهم.
4. حث المرشدين على تطبيق نتائج الدراسات والأبحاث الحديثة المتعلقة بالعمل الإرشادي التربوي، والاطلاع على كل جديد في هذا الإطار.
5. انشاء صفحة الكترونية يمكن للمرشدين نشر حالات النجاح من خلالها، وأن تحوي بيانات ومعلومات يمكن للمرشدين الإفادة منها والرجوع إليها عند الحاجة.
6. عقد وتنظيم دورات تدريبية للعاملين في قسم الإرشاد وللمرشدين التربويين في المدارس لتعزيز قدراتهم باتجاه توظيف إدارة المعرفة لتسهيل العمل الإرشادي، مع ضرورة تبادل الخبرات على المستويين النظري والتطبيقي.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- أبو أسعد، أحمد. (2003). المهارات الإرشادية. دار الميسر، جامعة مؤتة.
- البخشونجي، حمدي وإبراهيم، سيد. (2001). ممارسة الخدمة الاجتماعية في المدرسة. المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
- بلقاسم، محمد وهامل، منصور. (2017). مستوى المهارات الإرشادية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني. مجلة التنمية البشرية، 1(7)، 60-82.
- البيلاوي، حسن وحسين، سلامة. (2007). إدارة المعرفة في التعليم. دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، إربد، الأردن.
- الجنابي، أكرم. (2013). إدارة المعرفة في بناء الكفايات الجوهرية. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمّان.
- دهش، إنعام. (2018). إدارة عمليات المعرفة في ضوء معايير الجودة الشاملة لأداء مدرسي الإحياء. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، (37)، 531-539.
- زهران، حامد. (2002). التوجيه والإرشاد التربوي. عالم الكتب، القاهرة.
- السرحاني، عبد الله. (2016). إدارة المعرفة في منظمات القطاعين العام والخاص. مكتبة الرشد، الرياض.
- سالم، حسني والقضاة، أمين. (2017). واقع ممارسة عمليات تبادل المعرفة بين وزارة التربية والتعليم والجامعات الأردنية من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين في محافظة جرش. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 31(7)، 1230-1256.
- شاهين، محمد. (2010). درجة امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 15(3)، 183-208.
- شاهين، محمد والقسيس، إلين. (2017). درجة امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية وعلاقتها بالصعوبات التي يواجهونها. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 5(18)، 245-264.
- عبد الهادي، جودة والغرة، عزت. (2004). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- غباري، محمد. (2004). أدوار الأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- فياض، عدي. (2015). درجة ممارسة العمادات والدوائر الإدارية بالجامعة الإسلامية لإدارة المعرفة وعلاقتها بمستوى فاعلية اتخاذ القرار لديها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- المدلل، عبد الله. (2012). تطبيق إدارة المعرفة في المؤسسات الحكومية الفلسطينية وأثرها على مستوى الأداء. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- معايعة، عادل. (2006). إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي: تجارب عالمية. مجلة دراسات المعلومات، جمعية المكتبات والمعلومات السعودية، (3)، 99-128.
- نجم، عبود. (2008). إدارة المعرفة: المفاهيم والاستراتيجيات والعمليات (ط2). دار الوراق للنشر والتوزيع، عمّان.
- وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة. (2009). دليل المرشد التربوي الجديد، بدعم من صندوق الأمم المتحدة للسكان، رام الله، فلسطين.

ثانياً: ترجمة المصادر والمراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية

- *Abu Asaad, Ahmed. (2003). counseling skills. Dar almayser, Mu'tah University.*
- *Al-Bakhshonji, Hamdi & Ibrahim, Syed. (2001). Practicing social work at school. Modern University Office, Alexandria.*
- *Belkacem, Mohamed & Hamel, Mansour. (2017). The level of counseling skills for school and vocational guidance. Human Development Journal, 1(7), 60-82.*
- *Al-Bilawi, Hassan & Hussein, Salama. (2007). Knowledge management in education. Dar Al-Wafaa for Printing, Publishing and Distribution, Irbid, Jordan.*
- *Janabi, Akram. (2013). Knowledge management in building core competencies. Al-Warraq Institution for Distribution and Publishing, Amman.*
- *Dahsh, Anaam. (2018). Knowledge Operations management in light of total quality standards for the performance of the Biology teachers. College of Basic Education for Educational and Human Sciences Journal, University of Babel, (37), 531-539.*
- *Zahran, Hamed. (2002). Educational guidance and counseling. Book World, Cairo.*
- *Al-Sarhani, Abdullah. (2016). Knowledge management in public and private sector organizations. Al-Rushd Library, Riyadh.*

- *Daniels, D. (2013). The role of school counsellors in supporting teaching and learning in Schools of skills in the Western Cape. (Masters Education Thesis), University of the Western Cape, pp:12-108.*
- *Ebizie E., Enajedu E., and Nkechi E. (2016). The role of Guidance and Counselling in effective teaching and learning in schools. International Journal of Multidisciplinary Studies, I(2) 36-48.*
- *Kilbrink, N., andBjurulf, V. (2013). Transfer of knowledge in technical vocational education: A narrative study in Swedish upper secondary school. International journal of technology and design education, 23(3), 519-535.*
- *Konstam, V., Cook, L., Tomek, S., Mahdavi, E., Gracia, B., and Alexander, H. (2015). What Factors Sustain Professional Growth among School Counselors?. Journal of School Counseling, 13(3).*
- *Kurniawan, Y. (2014). The Role Of Knowledge Management System In School: Perception Of Applications And Benefits. Journal of Theoretical and Applied Information Technology, 61(1), 169-174.*
- *Magnuson, S., Black, L., andNorem, K. (2004). Supervising School Counselors and Interns: Resources for Site Supervisors. Journal of Professional Counseling: Practice, Theory & Research, 32(2).*
- *Mikaye, D. (2012). The influence of guidance and counselling services in public secondary schools students' discipline in Kabondo Division. (unpublished master thesis) University of Nairobi, Kenya. pp:1-85*
- *Mjelve, L. H. (2017). Process Competence and Expert Knowledge: Educational and Psychological Counseling Service vis-a-vis kindergartens and schools. Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk, 2(1), 1-15.*
- *Oyekan, J. (2008). The usage of the intranet and its impact on organizational knowledge sharing: an exploratory investigation of a public hospital (Doctoral Dissertation).*
- *Paisley, O., and McMahon, G. (2001). School counseling for the 21st century: Challenges and opportunities. Professional School Counseling, 5(2).*
- *Rock, D., Remley, P., & Range, M. (2017). Principal-Counselor Collaboration and School Climate. NASSP Bulletin, 101(1), 23-35.*
- *Shipp, E. (2010). An exploration of school counselors' knowledge sharing practices using diffusion of innovation theory, social exchange theory, and theory of reasoned action. The University of North Carolina at Greensboro.*
- *Webb, D., Brigman, A., and Campbell, C. (2005). Linking school counselors and student success: A replication of the Student Success Skills approach targeting the academic and social competence of students. Professional School Counseling, 407-413.*
- *Yousefi, R., Taherkhani, S., and Ghardashkhani, N. (2014). The effect of knowledge management on organization learning and performance of education department of abhar country. Kuwait Chapter of Arabian Journal of Business and Management Review, 3(12), 55-59.*
- *Salem, Hosni & Qdah, Amin. (2017). The reality of practicing knowledge exchanges between Ministry of Education and Jordanian universities from the viewpoint of school principals and educational supervisors in Jerash Governorate. An-Najah University Journal for Research (Humanities), 31 (7), 1230-1256*
- *Shaheen, Muhammad. (2010). The degree of educational counselors acquisition in Palestinian public schools for counseling skills. Journal of Educational and Psychological Sciences, 15(3), 183-208*
- *Shaheen, Muhammad and Qasis, Elaine. (2017). The degree of educational counselors acquisition in Palestinian public schools for counseling skills and their relationship to the difficulties they face. Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies, 5(18), 245-264.*
- *Abdel Hadi, Goda & El-Ghora, Ezzat. (2004). counseling and psychotherapy Theories. The Culture House for Publishing and Distribution, Amman, Jordan*
- *Ghbari, Muhammad. (2004). The roles of the social worker in the school field. Dar al maa'refa , Alexandria.*
- *Fayyad, Uday. (2015). The degree of practice of the deanships and administrative departments of the Islamic University for Knowledge Management and its relationship to the level of effectiveness of decision-making. Unpublished Master Thesis, Islamic University, Gaza.*
- *Al Mudalal, Abdullah. (2012). The knowledge management implementation at Palestinian government institutions and its impact on the level of performance. Unpublished Master Thesis, Islamic University, Gaza.*
- *Mayaa', Adel. (2006). Knowledge management in higher education institutions: global experiences. Journal of Information Studies, Saudi Library and Information Association, (3), 99-128.*
- *Najm, Aboud. (2008). Knowledge management: concepts, strategies and operations. Dar Al-Warraq for Publishing and Distribution, Amman.*
- *The Palestinian Ministry of Education and Higher Education, Public Administration of Guidance and Special Education. (2009). Directory of the new educational guide, with support from the United Nations Population Fund, Ramallah, Palestine.*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Anagbogu, M., Nwokolo, C., Anyamene, A., Anyachebelu., F. and Umezulike R. (2013). Professional challenges to counselling practice in primary schools in Anambra State, Nigeria: The way forward. International Journal of Psychology and Counselling, 5(5), 89-96.*
- *Bouthillier, F., and Shearer, K. (2002). Understanding knowledge management and information management: the need for an empirical perspective. Information research, 8(1), 8-1.*
- *Collins, P. (2014). Addressing Mental Health Needs in Our Schools: Supporting the Role of School Counselors. Professional Counselor, 4(5), 413-416.*

العلاقة بين جودة الحياة وأعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى النساء المعنّفات في الأردن

The Relation Between Quality of Life and Post-Traumatic Stress Disorder Among Violated Women in Jordan

هدى جميل المقبل
طالبة دكتوراه/جامعة اليرموك/ الاردن

حنان إبراهيم الشقران
أستاذ مشارك/ جامعة اليرموك/ الأردن

Huda Jamil Al Meqbel
PhD. Student/ Yarmouk University/ Jordan
hudaalmqbel@gmail.com

Hanan Ibrahim Al Shogran
Associate Professor/ Yarmouk University/ Jordan
hanan.i@yu.edu.jo

Received: 23/11/2019, **Accepted**: 08/06/2020
DOI: 10.33977/1182-012-034-002
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

تاريخ الاستلام: 2019/11/23، تاريخ القبول: 2020/06/08
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى جودة الحياة ومستوى أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة والعلاقة بينهما لدى النساء المعنفات في ضوء متغيرات (العمر، الحالة الاجتماعية، المؤهل العلمي، العمل). ولتحقيق أهداف الدراسة طُور مقياسي جودة الحياة وأعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، وطبقت أداتي الدراسة على عينة مكونة من (279) أنثى اخترن بالطريقة المتيسرة، من النساء اللواتي تلقين خدمات الدعم النفسي والاجتماعي في عدد من المؤسسات الرسمية وغير الرسمية في الأردن، وقد استُخدِم المنهج الوصفي الارتباطي. أظهرت النتائج أن مستوى كل من جودة الحياة وأعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة كان متوسطًا، أما فيما يتعلق بأبعاد مقياس جودة الحياة، فقد جاء البعد المعرفي في المرتبة الأولى ضمن المستوى المرتفع، يليه البعد النفسي، ثم البعد الجسمي، والبعد الاجتماعي على التوالي ضمن المستوى المتوسط. كما كشفت النتائج وجود علاقة ارتباط سلبيه داله إحصائياً بين جودة الحياة وأعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، في حين لم تُظهر النتائج أي فروق في مستوى العلاقة بين جودة الحياة وأعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة تُعزى لمتغيرات (العمر، الحالة الاجتماعية، المؤهل العلمي، العمل).

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة، أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، النساء المعنفات.

Abstract

This study aimed at identifying the relation between quality of life and symptoms Post-Traumatic Stress Disorder among violated women and its relation to age, marital status, educational qualification, and work variables. To achieve the study objective, a sample consisting of 279 females received psychosocial support services in a number of official and non-official institutions in Jordan. The researcher designed two scalas: Quality of life and PTSD that were applied to the sample. The results showed that the level of quality of life and symptoms of PTSD in these women were moderate. As for the quality of life standard, the cognitive dimension came within a high level, while the psychological dimension, physical dimension, and social dimension came all within the moderate level. The results also showed that there was a negative correlation between the quality of life and the symptoms of PTSD. On the other hand, the results showed no statistically significant differences in the quality of life and the symptoms of PTSD due to age, marital status, qualification, and work variables.

***Keywords**: Quality of Life, Symptoms of Post-Traumatic Stress Disorder, Violated Women.*

المقدمة

تُعد جودة الحياة مطلباً أساسياً للجميع منذ القِدم، إذ يسعى كل فرد إلى تحسين مستوى حياته وزيادة جودتها، بكل مجالاتها، المادية وغير المادية، وترتبط جودة الحياة على الصعيد الفردي، بتقدير الفرد لمستوى السعادة التي يعيشها، ودرجة تمتعه بالاحتياجات المهمة لحياته، فجودة الحياة لا تعكس فقط مستوى معيشة الفرد المادية، إنما ترتبط بتوافر البيئة المناسبة للفرد، وصحته البدنية والعقلية والنفسية، والتعليم، والترفيه، وامتلاك وقت الفراغ، والتمتع بالعلاقات الاجتماعية، كما وتعكس الفرق أو الفجوة بين آمال الفرد وتوقعاته مع تجربته المعاشة حالياً (Sharma & Kaur, 2012).

ومن المنظور النفسي، أصبح يُنظر لفهم الفرد وإدراكه لمستوى جودة حياته؛ كقضية محورية تتداخل مع الجوانب الأخرى لجودة الحياة، حيث أن لجودة الحياة جوانب متعددة؛ بيئية واقتصادية ومعاشيه وبدنية ونفسية، باعتبار أن الجانب النفسي من أهم العوامل الأساسية المُساهمة في بناء جودة الحياة للفرد، ومن ثم المساعدة على حسن استشعار ما لدى الفرد من طاقات وإمكانات، وتؤثر بصورة مباشرة على سعادته واستقراره وتكيفه ومدى إيجابيته أو سلبيته في أداء أدواره الطبيعية في الحياة (نورس وخرفية، 2016).

يُعد مفهوم جودة الحياة ذا مضمون نسبي، فهو يحمل دلالات تختلف من فرد لآخر، تِبعاً لتباين ظروفهم (بن غضبان، 2015). كما وأنه مفهوم مرن وشامل لكل جوانب صحة الفرد، حيث لا يوجد صورة مثالية أو نموذج عالمي لتحديد جودة الحياة، فهو مفهوم نسبي يتأثر بالعديد من العوامل، لعل أولها طبيعة القيم المعيارية –الأخلاقية للفرد، المستمدة من دينه، أو فلسفته الخاصة، أو النظم الاجتماعية والثقافية الأخرى التي يعيش الفرد في ظِلها، وثانيها مستوى تلبية الاحتياجات الأولية للفرد، إذ ينظم الفرد حياته ويحدد طموحاته بالاعتماد على ما هو مُتاح له من متطلبات حياتية رئيسة، ومستوى تلبية احتياجاته الشخصية، بالإضافة إلى تجارب الفرد التي تُعد عاملاً حاسماً تنعكس تأثيراتها على نظرة الفرد وتقييمه لذاته ولحياته فيما إذا كانت جيدة ومرغوبة أو مؤلمه وقاسية (Ruzevicius, 2014).

ومن هنا، ذهبت منظمة الصحة العالمية لمحاولة تحديد مفهوم جودة الحياة؛ بأنها إدراك المرء لمكانته وموقعه في الحياة، وصحة المرء ومستوى سعادته، وإشباع حاجاته ورغباته، وتقديره لذاته في سياق الثقافة والقيم المجتمعية التي يعيش فيها، وربطها مع أهدافه الخاصة وتوقعاته ومعتقداته واهتماماته (World Health Organization, 2013).

وعَرفَ كوستانزا وآخرون (Costanza et al, 2007) جودة الحياة: بأنها مستوى تلبية الاحتياجات البشرية للفرد، ومدى رضاه أو عدم رضاه عن مختلف مجالات حياته. في حين يُعرفها بيكوقو وآخرون (Bicego et al; 2009) بأنها: المتعة والراحة العامة في حياة الفرد. أما رزونكا وبين وودويواك وسزيمانسيكيوبالوس (Rzonca,Bien,Wdowiak,Szymanski & Palus 2018).

فيعرفون جودة الحياة بأنها: تصور الفرد لحياته الخاصة في سياق نظام الثقافة الذي يعيش به وما يسود أفراد هذه الثقافة من أهداف ومعايير ومخاوف.

وتُلخص الباحثة مفهوم جودة الحياة بأنه: درجة إدراك الفرد لذاته وإمكاناته وقدرته على تحقيق أهدافه، في ظل مجموعة الظروف المادية والقيمية السائدة في مجتمعه، ودرجة رضاه وسعادته عن ذاته ومحيطه، ومستوى سلامة صحته النفسية والجسمية والمعرفية والاجتماعية.

وهناك العديد من الاتجاهات المُفسرة لجودة الحياة، أبرزها ما يلي:

الاتجاه الفلسفي: يربط هذا الاتجاه بين السعادة وجودة الحياة، ويرى أن جودة الحياة هي الدافع الرئيس لسلوك الفرد. وبحسب الفيلسوف "أرسطو" فإن على الفرد التحلي بالفضائل لكي يصل بحياته إلى السعادة ويشعر بجودتها، كما أشار "الفارابي" إلى أن جودة الحياة هي السعادة التي ترتبط بالمال والحياة عموماً لوصول الفرد إلى غايته والمتمثلة بتحقيق السعادة. أما "ابن سينا"، فيرى أن جودة الحياة تتأتى من خلال قدرات الفرد وطريقة تدبيره لشؤون العائلة، فإذا ما نجح في سياسة نفسه، فإنه يتمكن من أن يؤسس مدينة بأكملها، بمعنى أن جودة الحياة يصنعها الفرد بذاته من خلال ما يستشعره من سعادة وبما يمتلكه من قدرات ذاتيه تؤهله لتحقيق أهدافه (دليلة، 2017).

الاتجاه النفسي: يركز هذا الاتجاه على الاحتياجات الإنسانية وإشباعها، وكذلك الاعتماد على رؤية الفرد وأحاسيسه ومشاعره، فشعور الفرد بأن الأحوال حسنة أو سيئة يتوقف على مدى شعوره بإشباع حاجاته. وبالتالي؛ فإن مؤشرات جودة الحياة تستند على إدراك الفرد لنفسه وتقييماته ومشاعره واتجاهاته نحو الحياة ككل أو نحو أحد جوانبها، على أن ذلك يعتمد على مستوى تلبية الفرد لحاجاته المادية، إذ يرى "ماسلو" أن الحاجات الفيزيقية في ارتباطها بالحاجات الحيوية تؤلف الأساس في دراسة جودة الحياة، وأن الفرد يُشبع حاجاته وفق نظام صاعد من الحاجات الأدنى إلى الأعلى، وأن إشباع تلك الحاجات بالنسبة للفرد قد يتعرض للتعقيد أو التيسير بسبب المجتمع أو البيئة، بما يجعل لذلك دورا كبيرا في شعور الفرد بجودة حياته (حسن، 2008).

الاتجاه الإنساني: يرى رواد هذا الاتجاه، أن فكرة جودة الحياة تستلزم دائماً الارتباط بين عنصرين رئيسين، هما: وجود الكائن الحي الملائم، وتوافر البيئة الجيدة ، إذ إنّ ظاهرة الحياة تبرز إلى الوجود من خلال التفاعل المتبادل بين هذين العنصرين، وأن عنصر البيئة، ينقسم بدوره إلى بيئة اجتماعية وطبيعية وثقافية، فالبيئة الاجتماعية تضبط سلوك الأفراد وفقاً للعادات والتقاليد والمعايير والقيم السائدة في المجتمع، أما البيئة الطبيعية؛ فهي تشكل مقومات حياة الفرد، في حين أن البيئة الثقافية تقيس مدى قدرة الفرد على صنع بيئة حضارية بشقها المادي والمعنوي (ثامر، 2016).

الاتجاه الطبي: يربط رواد هذا الاتجاه بين جودة الحياة والصحة الجسدية والنفسية للفرد، ومن ثم، فإن تحسين جودة حياة الأفراد الذين يعانون من أمراض جسدية، أو عقلية، أو نفسية، يتأتى من خلال توفير العلاج المناسب لهم، ومن ذلك البرامج الإرشادية، كما وأن غياب العناية الطبية المناسبة يؤدي إلى تخفيض مستويات جودة الحياة، كما وتعطي جودة الحياة وفق هذا الاتجاه، مؤشراً للمخاطر الصحية التي من الممكن أن تكون جسدية، أو نفسية، وذلك في ظِل غياب العلاج الطبي اللازم (دليلة، 2017).

الاتجاه الاجتماعي: أبدى علماء الاجتماع من أمثال "دور كاهيم" و"ماكس فيبر"، اهتماماً كبيراً في تحليل وتفسير حياة الأفراد والمجتمعات، من خلال تحليل الأبنية الكلية للمجتمع، كوسائل الإنتاج، وأشكال التضامن الاجتماعي، في تحديد نوعية الحياة وجودتها للأفراد والمجتمعات، وكيفية إدراك الأفراد للواقع الذي يعيشونه، إضافة إلى الاهتمام بعدد من المؤشرات الفرعية؛ كالطبقة الاجتماعية، والتغير الاجتماعي، وتقسيم الوقت، والقيم السائدة، حيث تعبر هذه المؤشرات عن الملامح التي يمكن تحديها بسهولة في المجتمع وقياسها، وهي تختلف من مكان إلى آخر ومن زمان إلى آخر، ولكنها تُعبر عن جوانب الحقيقة الاجتماعية في المجتمع والتي تعكس مستوى جودة حياة المجتمع وأفراده، فهذه المؤشرات تلعب دوراً محورياً في دراسة جودة الحياة (حسن، 2008).

ولقد لخصت دليلة (2017) أبرز العوامل المؤثرة في جودة حياة الفرد، بدرجة تحقيق الفرد لذاته وتقديرها: إذ يعني تقدير الذات؛ نظرة الفرد الإيجابية تجاه نفسه وشعوره بالرضا والسعادة والكفاءة، ومدى إشباع الحاجات الأساسية؛ ليكون قادراً على تحقق أهدافه وطموحاته في مجالات حياته المختلفة والرئيسة، بالإضافة إلى مدى شعور الفرد بمعنى حياته وفهم رسالته في هذا العالم، فمهمة الإنسان تكمن في البحث عن المعنى واكتشافه، إلى جانب صحة الفرد البدنية والنفسية، ودرجة الحرية التي يشعر بها في تفاعله مع البيئة المحيطة به.

في حين يذكر أبو يونس (2013) أن لجودة الحياة ثلاثة مكونات رئيسة، أولها: المكون الذاتي الذي يعني التقييم الشخصي من خلال الرضا والسعادة، وثانيها: المكون الموضوعاتي الذي يشمل التقييم الوظيفي وملاحظة المشاركة، والظروف والأحداث البيئية، والتفاعل في الأنشطة اليومية، وتقرير المصير، والتحكم الشخصي، وأوضاع الدور، والتعليم، والمهنة، والسكن، وثالثها: المكون الخارجي: يُشير إلى المنبئات الاجتماعية، ومستوى المعيشة، ومستوى العمل، وتوقعات الحياة.

إن الأفراد الذين تعصف بهم الحروب والأزمات والمشكلات الحياتية الجسيمة، يكونون في مرمى الإصابة بالمشكلات النفسية أكثر ممن لم يختبروا تلك الظروف العصيبة، وإن استمرار التعرض لمثل تلك الظروف يؤدي إلى عجز الفرد عن التحمل والاحتواء، بما يوقعه ضحية للإصابة بالضغوط النفسية، وبالتحديد اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، الذي ينشأ عن التعرض لحدث أو موقف صادم غير مألوف، كالاعتداء البدني أو الجنسي، أو الاختطاف أو التعذيب، أو الأمراض المزمنة، أو بسبب الكوارث الطبيعية؛ كالفيضانات والزلازل، أو الكوارث البشرية كحوادث المرور، وغير ذلك من الصدمات (الغرايبة، 2014).

لذا، فإن الألم الجسدي أو النفسي يُعد ذا تأثير سلبي شامل على جميع جوانب جودة الحياة للمرأة، ومن ذلك الجانب النفسي؛ كزيادة حِدة

الاضطرابات النفسية والعاطفية، والاكتئاب (Michaelis, Kristianses & Norredam, 2015). كما تُعد أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة أحد أبرز الآثار السلبية الناجمة عن تعرض المرأة للعنف القائم على أساس النوع الاجتماعي، وذلك على النحو الذي أوضحته بعض الدراسات مثل دراسة (ضمرة، 2011) التي كشفت نتائجها عن شيوع أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى النساء المعنفات في الأردن.

وقد عرف الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية الصادر عن الرابطة الأمريكية للطب النفسي(DSM – 5, 2016)، مصطلح اضطراب ما بعد الصدمة؛ بأنه: فئة من فئات اضطراب القلق الذي يصيب الفرد بعد تعرضه لحد ضاغط نفسي أو جسمي غير عادي يتعرض له الفرد بصورة مباشرة في بعض الأحيان وفي أحيان أخرى قبل ثلاثة أشهر أو أكثر بعد التعرض لتلك الضغوط، ومن أعراض الإصابة بهذا الاضطراب: الاسترجاع المستمر لخبرة الحدث، وتجنب المنبهات المرتبطة بالصدمة أو تعذر الاستجابة العامة للفرد، ومظاهر الاستثارة الزائدة، وتتضمن الصدمة تحديداً معايشة الفرد لخبرة حدث من الأحداث أو مشاهدته أو مواجهته، وهذا الحدث يتضمن موتاً أو أذى متيقنًا أو مهددًا للتكامل الجسمي للفرد أو لأشخاص آخرين، مع حدوث رد فعل يؤدي إلى الشعور بالخوف الشديد أو العجز أو الرعب.

ووفق بوجات (Bogat, 2008)، فإن اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، هي: متلازمة إعادة التجربة المؤلمة، والتجنب العاطفي، وفرط الحساسية التي تحدث لدى بعض الأفراد في أعقاب التعرض لحدث مؤلم، وهذا الحدث المؤلم يُشير إلى تجربة أو مشاهدة حديث يتضمن تهديدًا للحياة أو السلامة الجسدية، مما يؤدي إلى الشعور بالخوف أو العجز أو الرعب.

وتُعرِف الباحثة مفهوم اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، بأنه: جملة الاختلالات والاضطرابات النفسية التي تلحق بالفرد نتيجة تعرضه لموقف صادم هدد حياته أو أمنه أو سلامته؛ بطريقة تجعله غير قادر على نسيانها أو التعامل معها بالشكل المألوف.

وأعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة هو اضطراب قلق شائع عند النساء بعد تعرضهن لأحداث مؤلمة، ومعدل انتشار هذه الأعراض عند النساء يفوق معدل انتشاره لدى الرجال بمقدار الضعف، ومن أبرز أسباب ظهور هذه الأعراض لدى النساء هو تعرضهن بشكل أو بآخر من أشكال العنف القائم ضد المرأة، كالاعتداء الجسدي والاغتصاب، إذ إنّ ما نسبته أكثر من (50%) من النساء اللواتي تعرضن للاغتصاب لديهن أعراض اضطراب ما بعد الصدمة، فهذه الأعراض منتشرة لدى النساء نتيجة تعرضهن للعنف لاسيما من الشريك الحميم (Butterfield, Becker & Marx,2002).

ولما كان العنف القائم ضد المرأة من العوامل المؤثرة على جودة حياة المرأة المعنفة، إذ إنّ هناك ارتباط بين العنف ضد المرأة ومستوى جودة حياتها، أي أن مستوى جودة حياة المرأة المعنفة يكون منخفضاً بالمقارنة مع المرأة غير المعنفة على النحو الذي أكده لوسينا وفيانا وناسكيمنتو وكامبوس وأولفيرا" (Lucena, Vianna, Nascimento, Campos & Oliveira, 2017). لذا، فإن رفع مستوى جودة الحياة للمرأة المعنفة له تأثير إيجابي على تحسين بعض جوانب صحتها النفسية، وذلك وفق ما أظهرته دراسة قيلوم وسوليفان وبيي" (Gillum, Sullivan & Bybee, 2006).

قام أسدي وميرقافورفاد ويافاريكيا وجاراندابي ونيكان (Asadi, Mirghafourvad, Yavarikia, Charandabi & Nikan, 2017)، بدراسة هدفت للتعرف إلى علاقة جودة الحياة للمرأة الإيرانية بالعنف الأسري ضد المرأة في سن الإنجاب. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (558) امرأة معنفة في مدينة تبريز الإيرانية. أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين العنف الأسري، ونوعية الحياة للمرأة المعنفة، كما تبين أن ارتفاع مستوى العنف الجسدي والنفسي والجنسي الذي تتعرض له المرأة في الأسرة يؤدي إلى انخفاض جودة الحياة للمرأة المعنفة بشكل كبير، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية للتفاوض العاطفي وجودة الحياة للمرأة المعنفة.

في حين هدفت دراسة لوسينا وآخرون (Lucena et al; 2017) للتعرف إلى علاقة جودة الحياة للمرأة المعنفة بالعنف الأسري ضد المرأة في البرازيل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. بلغت عينة الدراسة (424) امرأة بعمر (18) سنة فأكثر من جواو البرازيلية، وكشفت النتائج وجود ارتباط بين العنف الأسري الموجه ضد المرأة على جودة الحياة لهؤلاء المعنفات، بحيث أن ذلك العنف يُسهم في الحد من جودة حياتهن.

وأجرت نورس وخرفية (2016) دراسة للتعرف إلى مستوى جودة الحياة وعلاقتها بمستوى الصحة النفسية لدى الطالبات الجامعيات في الجزائر. ولتحقيق هذه الغاية، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، فقد جرى إعداد استبيان خاص بذلك، طُبِقَ على عينة بلغت (100) طالبة من جامعة زيان عاشور الجزائرية، أظهرت النتائج وجود مستوى متدنٍ من جودة الحياة لدى أفراد العينة، ووجود مستوى متدنٍ أيضاً للصحة النفسية لهؤلاء الطالبات، كما تبين وجود علاقة ارتباط قوية بين مستوى جودة الحياة والصحة النفسية للطالبات.

وأجرى جاب الله (2016) دراسة هدفت للتعرف إلى علاقة معنى الحياة ببعض المتغيرات النفسية؛ (الشعور بالوحدة النفسية، والرضا عن الحياة)، لدى النساء غير المتزوجات في الجزائر، ومقارنة تلك العلاقة بين المرأة العانس العاملة والمرأة العانس غير العاملة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. بلغت العينة (143) امرأة عانس من مدينة سطيف في الجزائر. وأظهرت النتائج أن معنى الحياة مرتفع لدى كل من المرأة العانس الماكثة في البيت، والمرأة العانس العاملة، ووجود مستوى مرتفع للشعور بالوحدة النفسية ومستوى الرضا عن الحياة، لدى المرأة العانس العاملة والماكثة في البيت، كما أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين معنى الحياة والشعور بالوحدة النفسية، ووجود علاقة طردية إيجابية بين معنى الحياة والرضا عن الحياة للمرأة العانس.

أما دراسة مبارك (2012)، فهدفت للتعرف إلى علاقة جودة الحياة بالسلوك الاجتماعي لدى النساء المتأخرات عن الزواج في بغداد – العراق، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. بلغت العينة

(400) امرأة من النساء العاملات في بعض مؤسسات الدولة ومن ربات البيوت، المتأخرات عن الزواج، وأظهرت النتائج أن النساء المتأخرات عن الزواج ليس لديهن شعور بجودة الحياة، في حين تبين أن السلوك الاجتماعي لهؤلاء النساء يمتاز بالإيجابية، وبالتالي أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ذات دالة إحصائية بين جودة الحياة والسلوك الاجتماعي لدى النساء المتأخرات عن الزواج.

أما فيما يخص الدراسات التي تعلقت باضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، فقد سعت دراسة خطاطبة (2018) للكشف عن العلاقة بين مهارات التعبير عن الذات وأعراض الاضطرابات السيكوسوماتية لدى المعنفات في مدينة الرياض. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت العينة (200) امرأة معنفة من مدينة الرياض في السعودية. كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاضطرابات السيكوسومترية للمعنفات تعزى للاختلاف في نوع العنف الذي تعرضت إليه المعنفة، ووجود تأثير للقوة التنبؤية لمهارات التعبير عن الذات للاضطرابات السيكوسومترية لدى المعنفات.

وأجرى ضمرة (2011) دراسة هدفت لاستقصاء أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى المعنفات في الأردن، تبعاً لمتغير العنف. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت العينة (211) امرأة. منهن (141) معنفة، و(70) امرأة غير معنفة. أظهرت النتائج شيوع أعراض اضطراب ما بعد الصدمة بشكل متوسط لدى النساء المعنفات، وبشكل منخفض لدى النساء غير المعنفات.

أما دراسة الإبراهيم (2010)، فهدفت للتعرف إلى مستوى الصحة النفسية لدى النساء المعنفات الأردنيات، والتعرف إلى الفروق في الصحة النفسية لديهن بحسب متغيرات: (الوضع المهني، الحالة الاجتماعية، مصدر العنف، المستوى التعليمي) على مستوى الصحة النفسية للمعنفات. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت العينة (215) امرأة مُعنفة أردنية في عدد من فروع اتحاد المرأة الأردنية. أظهرت النتائج أن مستوى الصحة النفسية للمعنفات جاء متوسطاً، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة النفسية للمعنفات تعزى لمتغيرات: المستوى التعليمي، والحالة الاجتماعية، ومصدر العنف، في حين أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى الصحة النفسية للمعنفات تعزى لمتغير الوضع المهني، لصالح النساء العاملات.

وهدفت دراسة ديجونقي وآي (Dejonghe & Eye, 2008) للتعرف إلى علاقة أعراض اضطراب ما بعد الصدمة بالعنف ضد المرأة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الاستقرائي، أظهرت النتائج أن النساء اللواتي يتعرضن للعنف من شركائهن الرجال، يكنّ عرضة بشكل كبير للإصابة بأعراض اضطراب ما بعد الصدمة، بما يؤدي إلى آثار سلبية على صحة المرأة المعنفة، وأطفالهن، كما تبين أن العوامل التي تقلل من إصابة المرأة المعنفة بأعراض اضطراب ما بعد الصدمة، أو تخفيف حِدة تلك الأعراض للمرأة المعنفة، هو الدعم الاجتماعي والنفسي، بالإضافة إلى الاستعانة ببعض الأدوية.

وأجرى سيدات وستين وكاري (Seedat, Stein & Carey, 2005) دراسة هدفت للتعريف بأعراض اضطراب ما بعد الصدمة، وعواقبه وطرق علاجه. ولتحقيق ذلك، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الاستقرائي. أظهرت النتائج أن أعراض اضطراب ما بعد الصدمة يظهر نتيجة لتعرض الفرد لحدث صادم قد يكون جسدي أو نفسي، كما تبين أن النساء أكثر من الرجال عُرضه للإصابة بأعراض اضطراب ما بعد الصدمة، كما تبين أن العنف القائم على أساس النوع الاجتماعي، مهما كان نوعه، جسدياً أم جنسياً أم نفسياً، يعتبر من أهم العوامل المؤدية لإصابة المرأة المعنفة بأعراض اضطراب ما بعد الصدمة، لاسيما العنف الذي تتعرض له المرأة من شريكها الحميم، سواءً أكان زوجها أم صديقها المُقرب، كما أن النساء أكثر عرضة للإصابة بتلك الأعراض لما بعد الصدمة نظراً لأنظمتها الهرمونية التي المعنية بمواجهة الإجهاد، بما يختلف عما هو موجود عند الذكور، كما تبين أن أعراض اضطراب ما بعد الصدمة يؤثر بشكل سلبي كبير على جميع جوانب حياة المرأة، والذي قد يستمر أثره لمدى الحياة، إن لم يتم معالجته، ولعل من وسائل العلاج هو الحد من ظاهرة العنف ضد المرأة، وبناء استراتيجيات سلوكية وإدراكية مناسبة للمرأة المُصابة بأعراض اضطراب ما بعد الصدمة، وتحسين نوعية حياة المرأة، وفي الختام أوصت الدراسة بضرورة إجراء المزيد من الدراسات المختصة في هذا المجال.

من خلال الاطلاع على مضمون الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة الحالية، لوحظ ما يأتي:

أولًا: فيما يتعلق بالمجموعة الأولى التي تضمنت الدراسات المتعلقة بجودة الحياة، يُلاحظ وجود اتفاق بين الدراسات السابقة في وجود علاقة بين جودة الحياة والعنف الموجة نحو المرأة، مثل: دراسة أسدي وآخرين(Asadi et al; 2017)، التي أشارت إلى وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة والعنف ضد المرأة، بحيث يؤثر هذا العنف سلباً على جودة حياة المعنفات، ودراسة لوسينا وآخرين (Lucena et al; 2017)، التي كشفت عن وجود ارتباط بين العنف ضد المرأة وجودة الحياة لهؤلاء المعنفات، بحيث أن ذلك العنف يُسهم في الحد من جودة حياتهن. ومن جهة أخرى أشارت بعض الدراسات السابقة إلى وجود تأثير لجودة الحياة على الصحة النفسية للمرأة، مثل: دراسة نورس وخرفية (2016)، التي أشارت نتائجها إلى أن انخفاض مستوى جودة الحياة للمرأة يؤدي إلى انخفاض مستوى الصحة النفسية لهن، وأن ارتفاع مستويات الصحة النفسية للمرأة يؤدي إلى تحسين مستوى جودة حياتها، ودراسة جاب الله (2016)، التي أظهرت وجود علاقة بين معنى الحياة وبعض المتغيرات النفسية، وهي: "الشعور بالوحدة النفسية، والرضا عن الحياة"، لدى النساء. في حين لم تظهر دراسة مبارك (2012)، وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة والسلوك الاجتماعي لدى النساء المتأخرات عن الزواج.

ثانيًا: فيما يتعلق بالمجموعة الثانية التي تضمنت الدراسات المتعلقة بمتغير أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، فقد تبين شيوع أعراض اضطراب ما بعد الصدمة بشكل متوسط لدى النساء المعنفات، وبشكل منخفض لدى النساء غير المعنفات حسب ما أشارت إليه دراسة

(ضمرة، 2011)، وجد أن النساء اللواتي يتعرضن للعنف يرتفع لديهن فرصة الإصابة بأعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، وأن ذلك يؤدي إلى آثار سلبية على صحة المرأة المعنفة كما بينت نتائج دراسة (Dejonghe & Eye, 2008). أما فيما يتعلق في النوع الاجتماعي، فقد أظهرت الدراسات أن النساء أكثر عرضة للإصابة بأعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة من الرجال، وأن العنف القائم على النوع الاجتماعي مهما كان نوعه يعتبر العامل الأهم لإصابة المرأة بأعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة كما في دراسة (Seedat, Stein & Carey, 2005). كما كشفت دراسات أخرى أن مستوى الصحة النفسية جاء متوسطا للنساء المعنفات، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة النفسية للنساء المعنفات تعزى إلى لمتغيرات (المستوى التعليمي، الحالة الاجتماعية، ومصدر العنف)، في حين يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (الوضع المهني) لصالح النساء العاملات كما ورد في نتائج دراسة (الإبراهيم، 2018).

وبالنظر إلى الدراسات السابقة. وبحسب عِلم الباحثة لم يكن هناك دراسات أشارت إلى وجود علاقة مباشرة بين جودة الحياة وأعراض اضطرابات ضغوط ما بعد الصدمة لدى النساء المُعنفات، لذا جاءت الدراسة الحالية محاولةً الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة وأعراض اضطرابات ضغوط ما بعد الصدمة لدى المُعنفات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تبرز مشكلة الدراسة الحالية من خلال اطلاع الباحثة على الأدب النظري والدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية، والمتمثلة في جودة الحياة وأعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، بعد أن لاحظت الباحثة أثناء عملها مع النساء المعنفات مُعاناة معظمهن من أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، وأن هذه الأعراض تتأثر بمستوى جودة الحياة التي تعيشها المرأة المعنفة، وهو الأمر الذي دفع الباحثة لاختبار العلاقة بين جودة الحياة وأعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة للنساء المعنفات، بطريقة علمية منظمة. وعليه، يُمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى جودة الحياة لدى النساء المعنفات في الأردن؟

السؤال الثاني: ما مستوى أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى النساء المعنفات في الأردن؟

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباط بين جودة الحياة وأعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى النساء المُعنفات في الأردن؟

السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في العلاقة بين جودة الحياة وأعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى النساء المُعنّفات في الأردن، تعزى للاختلاف في متغيرات: العمر، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي، العمل؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة الحالية من أهمية متغيراتها. وتظهر في جانبين، هما:

الأهمية النظرية: تكمن الأهمية النظرية للدراسة الحالية في توفير مرجعية علمية يُمكن الاستناد عليها من قِبل المعنيين من طلبة وباحثين وغيرهم، في زيادة معارفهم حول متغيرات الدراسة الحالية والعلاقة بينهما، وتقديم أدلة حول أثر العوامل الديمغرافية على ارتفاع مستوى جودة الحياة وأعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة وانخفاضه.

الأهمية التطبيقية: تقدم الدراسة الحالية نتائج تكشف عن مستويات جودة الحياة للنساء المُعنفات في الأردن، ومستوى إصابتهن بأعراض ضغوط ما بعد الصدمة، ومدى وجود علاقة بينهما، واتجاه تلك العلاقة إن وجدت، ومساعدة المعنيين والمختصين على إعداد برامج وأساليب إرشادية قادرة على المُساهمة في رفع مستوى جودة الحياة للمرأة المعنفة، بما يؤدي إلى الحد من مستوى إصابتهن بأعراض ما بعد الصدمة.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتحد إمكانية تعميم نتائج الدراسة بكل مما يأتي:

الحدود البشرية: النساء المعنفات اللواتي تلقين خدمات الدعم النفسي والاجتماعي في عدد من المؤسسات الرسمية وغير الرسمية المعنية بشؤون المرأة المُعنفةّ وحمايتها ومؤسسة حماية الأسرة، حيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (279) أنثى.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018/ 2019م.

أدوات الدراسة: تتحدد نتائج هذه الدراسة بدلالات صدق وثبات الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة، ومدى مناسبتها لأفراد الدراسة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت هذه الدراسة على المصطلحات الآتية:

جودة الحياة (Quality of Life): عرف باويه (2017) جودة الحياة بأنها: كل ما يحمله الفرد من إدراكات لقدراته وإمكاناته التي تساعده على تحقيق أهدافه بشكل عام، بما يؤدي إلى الإحساس بالسعادة والرضا والراحة الشخصية. **وتعرف إجرائياً** أنها: الدرجة التي تحصل عليها المستجيبة على مقياس جودة الحياة المستخدم في هذه الدراسة.

أعراض اضطراب ما بعد الصدمة (Post-Traumatic Stress Disorder): هي حالة الفوضى طويلة المدى للحياة النفسية للفرد والتي تؤثر على تفكيره وسلوكه، فهو الحالة النفسية التي تتضمن ظواهر عقلية وعصبية متعددة نتيجة التعرض لصدمة عاطفية شديدة، أو في أعقاب حوادث وكوارث ما، ينتج عنها ردود فعل تنطوي على الخوف الشديد والرعب أو العجز، بالإضافة إلى استمرار إعادة تجربة الحدث الصادم، والتجنب المستمر للمؤثرات المرتبطة بالصدمة والتخدير من الاستجابة، وزيادة الإثارة باستمرار (محمد، 2017). **وتعرف إجرائياً**

بأنها: الدرجة التي تحصل عليها المستجيبة على مقياس أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة المستخدم في هذه الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك لملاءمته لطبيعة أهداف الدراسة الحالية.

عينة الدراسة: تمثلت عينة الدراسة بالسيدات المعنَّفات اللواتي تلقين خدمات الدعم النفسي والاجتماعي في عدد من المؤسسات الرسمية وغير الرسمية، المعنية بحقوق المرأة في الأردن، وبلغ عددهن (300) أنثى من المؤسسات المعنية بشؤون وحماية الأسرة والمرأة في محافظات المملكة (عمان، إربد، عجلون، الشونة الجنوبية)، تم استبعاد (21) استبانة منهنّ لعدم اكتمال الاستجابات. وبذلك أصبح العدد النهائي لعينة الدراسة (279) أنثى. والجدول (1) يبين توزيع أفراد الدراسة حسب المتغيرات الديمغرافية.

جدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
العمر	27 عام فأقل	98	35.1
	من 28-39عام	117	41.9
	من 40عام فأكثر	64	22.9
الحالة الاجتماعية	متزوجة	195	69.9
	غير متزوجة	84	30.1
المستوى التعليمي	الثانوية فما دون	171	61.3
	بكالوريوس	92	33.0
	ماجستير فأعلى	16	5.7
العمل	أعمل	96	34.4
	لا أعمل	183	65.6
	المجموع	279	100.0

أدوات الدراسة

أولا: مقياس جودة الحياة: قامت الباحثة بتطوير مقياس جودة الحياة بالرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية (صفوري، 2018؛ Marrero & Ingersoll, 1991). تكون المقياس بصورته الأولية من (38) فقرة موزعة إلى أربعة أبعاد، هي: البعد الجسدي، والبعد النفسي، والبعد المعرفي، والبعد الاجتماعي، تكون الإجابة عنها وفق تدريج ليكرت الخماسي.

صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين:

صدق المحتوى: تم التحقق من صدق المقياس بعرضه على (9) محكمين، في تخصصات الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والتربية الخاصة؛ للحكم على مدى انتماء الفقرات للبعد، ومدى وضوح الفقرات، وسلامة الصياغة اللغوية. وقد أخذت الملاحظات التي أجمع عليها (80%) من المحكمين، حيث جاءت معظم الملاحظات في إعادة صياغة بعض الفقرات. وبذلك، بقي المقياس بصورته النهائية كما هو مكون من (38) فقرة، موزعة على النحو الآتي:

البعد الأول: الجسدي، والمكون من (10) فقرات، وتمثله الفقرات (1-10).

البعد الثاني: النفسي، والمكون من (11) فقرة، وتمثله الفقرات (11-21).

البعد الثالث: المعرفي، والمكون من (9) فقرات، وتمثله الفقرات (22-30).

البعد الرابع: الاجتماعي، والمكون من (8) فقرات، وتمثله الفقرات (31-38).

مؤشرات صدق البناء: تم التحقق من صدق البناء للمقياس، وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية بلغ عددها (21) أنثى من خارج عينة الدراسة الحالية، وحسب معامل ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، وبالمقياس ككل. على النحو الذي يوضحه الجدول (2).

جدول (2) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والبُعد التي تنتمي إليه لمقياس جودة الحياة

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة
1	.79(**)	.58(**)
2	.68(*)	.53(**)
3	.66(**)	.51(*)
4	.67(**)	.57(**)
5	.71(**)	.49(*)
6	.58(**)	.51(*)
7	.76(**)	.61(**)
8	.68(**)	.66(**)
9	.64(**)	.46(*)
10	.62(**)	.64(**)
11	.78(**)	.65(**)
12	.38(*)	.37(*)
13	.81(**)	.75(**)
14	.66(**)	.72(**)
15	.77(**)	.75(**)
16	.80(**)	.72(**)
17	.68(**)	.56(**)
18	.64(**)	.77(**)
19	.79(**)	.61(**)
20	.83(**)	.54(*)
21	.82(**)	.64(**)
22	.75(**)	.61(**)
23	.68(**)	.69(**)
24	.81(**)	.64(**)
25	.80(**)	.71(**)
26	.71(**)	.52(*)
27	.91(**)	.74(**)
28	.78(**)	.80(**)
29	.87(**)	.84(**)
30	.85(**)	.74(**)
31	.69(**)	.67(**)
32	.80(**)	.67(**)
33	.83(**)	.75(**)
34	.76(**)	.62(**)
35	.66(**)	.64(**)
36	.64(**)	.57(**)
37	.79(**)	.80(**)
38	.49(*)	.43(*)

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يتضح من الجدول (2) أن معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل قد تراوحت ما بين (0.37-0.84)، بحيث حصلت الفقرة رقم (29) على أعلى معامل ارتباط وهو (0.84)، في حين أن الفقرة رقم (12) على أقل معامل ارتباط بلغ (0.37)، كما تبين أن معاملات ارتباط الفقرات مع البعد تراوحت (0.38-0.91)، ومن ثم، فإن جميع معاملات الارتباط

كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، وذلك بالمقارنة مع معاملات الصدق للمقاييس التي جرى تطوير مقياس جودة الحياة للدراسة الحالية على أساسها، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات

أما عن معاملات ارتباط أبعاد مقياس جودة الحياة مع بعضها ومع المقياس ككل، فيوضحها الجدول (3).

جدول (3) معاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضها والدرجة الكلية

	البعد الجسدي	البعد النفسي	البعد المعرفي	البعد الاجتماعي	جودة الحياة
البعد الجسدي	1				
البعد النفسي	.633(**)	1			
البعد المعرفي	.666(**)	.690(**)	1		
البعد الاجتماعي	.818(**)	.703(**)	.755(**)	1	
جودة الحياة	.858(**)	.883(**)	.873(**)	.910(**)	1

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يتضح من الجدول (3) أن جميع أبعاد مقياس جودة الحياة الأربعة ترتبط مع بعضها البعض بمعاملات ارتباط تتراوح ما بين (0.63-0.86)، كما يتبين أن جميع تلك الأبعاد ترتبط مع المقياس ككل بمعاملات ارتباط تراوحت ما بين (0.86-0.91)، وهي معاملات ارتباط مقبولة.

ثبات المقياس: للتحقق من دلالات ثبات المقياس، طبق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (21) أنثى من خارج عينة الدراسة الحالية، ثم حسب معامل ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Alpha Cronpach). والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) معامل الاتساق الداخلي لمقياس جودة الحياة كرونباخ الفا

الأبعاد	معامل الاتساق الداخلي
البعد الجسدي	.85
البعد النفسي	.90
البعد المعرفي	.92
البعد الاجتماعي	.85
جودة الحياة	.95

يتضح من الجدول (4) أن معامل الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس جودة الحياة قد تراوحت، بين (0.85-0.92)، بحيث حصل البعد المعرفي على أعلى معامل ثبات بلغ (0.92)، بينما حصل البعد الاجتماعي على أقل معامل ثبات بلغ (0.85)، كما يتبين أن معامل الثبات لمقياس جودة الحياة ككل قد بلغ (0.95) وهو معامل ثبات مقبول لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس: تستجيب المفحوصة على كل فقرة من فقرات المقياس وفق تدريج خماسي يبدأ بموافق بشدة، وتأخذ خمس درجات، إلى غير موافق بشدة، وتعطى درجة واحدة، أما في حالة الفقرات السالبة فتأخذ العكس، الفقرات السالبة، هي: (2، 3، 5، 8، 9، 12، 19، 20، 21، 36، 38)، وبالتالي فإن أعلى درجة تحصل عليها المفحوصة على البعد الأول (50) وأدنى درجة (10)، وأعلى درجة على البعد الثاني (55) وأدنى درجة (11)، وأعلى درجة على البعد الثالث (45) وأدنى درجة (9)، وأعلى درجة على البعد الرابع (40) وأدنى درجة (8). وبناءً على ذلك تراوحت الدرجة الكلية للمقياس ما بين (190) كأعلى درجة يمكن أن تحصل عليها المفحوصة، و(38) كأدنى درجة. ويتم الحكم على مستوى جودة الحياة وعلى كل بعد من أبعاد المقياس عند المفحوصة، حسب المعيار الآتي: الدرجات ما بين (1- 2.33) مستوى منخفض، الدرجات ما بين (2.34 -3.67) مستوى متوسط ، الدرجات ما بين (3.68–5) مستوى مرتفع.

ثانياً-مقياس أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة: فقد طوّر مقياس أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة بالرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية (ضمرة، 2011؛ المومني، 2008). تكون المقياس بصورته الأولية من (21). تتم الإجابة عنها وفق تدريج ليكرت الخماسي.

صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس، على النحو الآتي:

1- **صدق المحتوى:** تم التحقق من صدق المقياس بعرضه على (9) محكمين في تخصصات الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والتربية الخاصة؛ للحكم على مدى انتماء الفقرات للبعد، ومدى وضوح الفقرات، وسلامة الصياغة اللغوية. وقد أخذ بالملاحظات التي أجمع عليها (80%) من المحكمين، حيث جاءت معظم الملاحظات في إعادة صياغة بعض الفقرات. وبذلك، بقي المقياس بصورته النهائية كما هو مكون من (21) فقرة.

2- **صدق البناء:** تم التحقق من صدق البناء للمقياس، وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية بلغ عددها (21) أنثى من خارج عينة الدراسة الحالية، وحسب معامل ارتبط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، وبالمقياس ككل. على النحو الذي يوضحه الجدول (5).

جدول (5) معاملات الارتباط بين الفقرات ومقياس أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة
1	.48(*)
2	.84(**)
3	.80(**)
4	.43(*)
5	.53(*)
6	.78(**)
7	.74(**)
8	.77(**)
9	.75(**)
10	.68(**)
11	.60(**)
12	.44(*)
13	.69(**)
14	.69(**)
15	.86(**)
16	.73(**)
17	.70(**)
18	.76(**)
19	.77(**)
20	.66(**)
21	.51(*)

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

يتضح من الجدول (5) أن معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل، وقد تراوحت بين (0.43-0.86)، بحيث حصلت الفقرة رقم (15)

على أعلى معامل ارتباط بلغ (0.86)، بينما حصلت الفقرة رقم (4) على أقل معامل ارتباط بلغ (0.43)، ونلاحظ بأن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً.

ثبات المقياس: للتحقق من دلالات ثبات المقياس، طبق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (21) أنثى من خارج عينة الدراسة الحالية، ثم حسب معامل ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Alpha Cronpach)، إذ بلغ (0.93)، واعتبرت هذه النسبة مناسبة لغايات هذه الدراسة.

تصحيح المقياس: تستجيب المفحوصة على كل فقرة من فقرات المقياس وفق تدريج خماسي يبدأ بموافق بشدة؛ وتأخذ خمس درجات، موافق؛ وتأخذ أربعة درجات، غير متأكد؛ وتأخذ ثلاث درجات، غير موافق؛ وتأخذ درجتين، غير موافق بشدة؛ وتعطى درجة واحدة. علمًا أن جميع فقرات مقياس أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة إيجابية - بمعنى أنها تدل على الإصابة بتلك الأعراض - وبالتالي فإن أعلى درجة تحصل عليها المفحوصة على المقياس ككل، هي (105)، وأدنى درجة هي (21). ويتم الحكم على مستوى أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة عند المفحوصة، حسب المعيار الآتي:

- الدرجات ما بين (1- 2.33) مستوى منخفض.
- الدرجات ما بين (2.34 -3.67) مستوى متوسط.
- الدرجات ما بين (3.68–5) مستوى مرتفع.

متغيرات الدراسة

تشتمل الدراسة الحالة على المتغيرات الآتية:

أولاً- المتغيرات المستقلة:

- العمر: 27 عاماً فأقل، (28-39) عاماً، 40 عاماً فأكثر.
- الحالة الاجتماعية: متزوجة، غير متزوجة.
- المستوى التعليمي: الثانوية فما دون، بكالوريوس، ماجستير فأعلى.
- العمل: أعمل، لا أعمل.

ثانياً- المتغيرات التابعة:

- متوسط أداء أفراد العينة على مقياس جودة الحياة.
- متوسط أداء أفراد العينة على مقياس أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدمت المعالجات الإحصائية على النحو الآتي:

- **للإجابة عن السؤالين الأول والثاني:** استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- **للإجابة عن السؤال الثالث:** استخراج معامل ارتباط بيرسون.
- **للإجابة عن السؤال الرابع:** استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة وأعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى النساء المعنفات في المجتمع الأردني، ولذلك تمت الإجابة عن أسئلة الدراسة الآتية، والبالغ عددها أربعة أسئلة، وكانت نتائجها على النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها، ونصه " ما مستوى جودة الحياة لدى النساء المعنفات في الأردن؟"

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى جودة الحياة لدى النساء المعنفات، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) المتوسطات والانحرافات المعيارية الحسابية لمستوى جودة الحياة لدى النساء المعنفات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	معرفي	3.71	.800	مرتفع
2	4	اجتماعي	3.45	.636	متوسط
3	2	النفسي	3.15	.706	متوسط
4	1	الجسدي	3.09	.579	متوسط
		جودة الحياة	3.33	.564	متوسط

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.09-3.71)، حيث جاء البعد المعرفي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.71)، بينما جاء البعد الجسمي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.09)، وبلغ المتوسط الحسابي لجودة الحياة ككل (3.33) ضمن مستوى متوسط.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الانفتاح في المجتمع المعاصر، والتطور التكنولوجي الذي ساهم في إتاحة الفرصة لدى الإناث في التعبير عن آرائهن، ومشاعرهن، وأفكارهن، وقدرتهن على الأداء الكُفء. كما أن تحرر المرأة من الأدوار التقليدية التي كانت سائدة في الثقافة، وتوسع دائرة العلاقات الاجتماعية خارج إطار الأسرة، والتحرر من القيود المفروضة عليهن، ساعدهن في تحقيق نوع من الرضا عن الذات، وجعلهن أكثر تفاؤلًا وذوات نظرة إيجابية للحياة؛ رغم ما يواجهن من بعض الرواسب التي ما زالت سائدة في الثقافة المجتمعية. أضف إلى ذلك أن التحرر الاقتصادي ساعدهن في الوصول إلى الاستقلالية، مما جعلهن أكثر سعادة وثقة في أنفسهن. رغم تعدد المسؤوليات المترتبة على المرأة نتيجة هذا التحرر الاقتصادي، وتعدد الأدوار التي أصبحت تمارسها، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (جاب الله، 2016)، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع لمعنى الحياة لدى المرأة العانس العاملة أو الماكثة في البيت، وأشارت أيضًا إلى وجود مستوى مرتفع للشعور بالوحدة النفسية ومستوى الرضا عن الحياة لكل من المرأة العاملة أو الماكثة في البيت.

أما بالنسبة للترتيب الذي جاءت عليه أبعاد مقياس جودة الحياة، تفسر الباحثة حصول البعد المعرفي على مستوى مرتفع في المرتبة الأولى، إلى خروج المرأة بشكل كبير إلى مؤسسات التعليم العالي، مما ساهم في نضوج طريقة تفكيرهن، كما ساهمت مؤسسات حقوق وحماية المرأة من خلال

البرامج الإرشادية والتوعية المنتشرة في أنحاء مختلفة من المملكة بزيادة وعي المرأة، ومعرفتها بحقوقها والمسؤوليات المترتبة عليها؛ مما أدى دورًا مهمًا في تغيير طريقة تفكيرهن بالتعامل مع العادات والتقاليد، والثقافة السائدة في المجتمع، وجعلهن أكثر قدرة على تنقيح هذه العادات، ومعرفة ما يناسبها كمرأة، وما يجب عليها مواجهته وتغييره. هذه الأمور مجتمعة ساهمت في تحررها وزيادة قدرتها على مواجهة الصعاب والمشكلات، وبالتالي تغيير نظرتها للحياة، لتراها بنظرة إيجابية ومتفائلة. أضف إلى ذلك الدور الكبير الذي أدته وتؤديه وسائل الإعلام، ووسائل التواصل الاجتماعي في تعديل البنية المعرفية للمرأة، من خلال انفتاحها واطلاعها على الثقافات الأخرى.

أما فيما يتعلق بالبعد الجسدي، تعزو الباحثة حصوله على مستوى متوسط، بأن هذا أمر منطقي، إذ إنّ الجانب الجسدي هو الجانب المشاهد مباشرة والذي يعكس ما تتعرض له المرأة المعنفة من قسوة، وتهديد نفسي، وضرب وبخاصة في حالة العنف الجسدي، وهذا يسبب لهن الشعور بالتعب، والألم الكبيرين، مما يجعلهن أقل سعادة، وتفاؤلا، وثقة بأنفسهن، وقدراتهن، وأقل ثقة بالمجتمع؛ وبخاصة أن الجانب الجسدي يؤدي دوراً كبيراً في تقدير المرأة لقيمتها ونظرتها لنفسها.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها، وذصه "ما مستوى أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى النساء المعنفات في الأردن؟"

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى النساء المعنفات، والجدول (7) يوضح ذلك.

يبين الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لاضطراب ضغوط ما بعد الصدمة ككل بلغ (3.17) ضمن مستوى متوسط. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (2.95-3.46)، إذ جاءت الفقرة رقم (15) والتي تنص على: "أشعر بأن لدي مبالغة في ردود الفعل المفاجئة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.46)، بينما جاءت الفقرة رقم (9)، ونصها: "أشعر بقرب الموت" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.95).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ما ساهمت به مؤسسات حقوق المرأة والأسرة من خلال عملية تسليط الضوء على هذه الظاهرة المجتمعية ومن خلال خدماتها المقدمة للمعنفات، مما أدى إلى تشجيع النساء المعنفات للاعتراف بوجود هذه المشكلة والسعي لعلاجها، وبالتالي الحد من أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لديهن. وتجدر الإشارة إلى أن عينة الدراسة تكونت من السيدات اللواتي راجعن مؤسسات حماية الأسرة وتلقين خدمات الدعم النفسي والاجتماعي؛ وبالتالي فإن نتائج الدراسة تشير إلى انتفاع هؤلاء السيدات من برامج الإرشاد والعلاج المقدمة لهن، مما ساهم في خفض أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة ضمن مستوى متوسط. مساهماً ذلك في تغيير نظرتهن للحياة وتاركا أثره على طريقة تفكيرهن. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة كم من (ضمرة، 2011؛ الإبراهيم، 2010)، حيث أظهرت دراسة ضمرة مستوى متوسطا لإعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى النساء المعنفات، ومستوى منخفضا لدى النساء غير المعنفات. كما أظهرت نتائج (الإبراهيم، 2010) أن مستوى الصحة النفسية للمعنفات جاء متوسطًا. وبالنسبة للترتيب الذي جاءت عليه فقرتي المقياس رقم (15) ورقم (9)، فتفسرها الباحثة كالآتي:

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى النساء المعنفات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	15	3.46	1.280	متوسط
2	1	3.39	1.376	متوسط
3	18	3.36	1.262	متوسط
4	19	3.35	1.340	متوسط
5	14	3.26	1.289	متوسط
5	16	3.26	1.333	متوسط
7	20	3.25	1.303	متوسط
8	4	3.16	1.332	متوسط
8	13	3.16	1.280	متوسط
8	17	3.16	1.330	متوسط
8	21	3.16	1.399	متوسط
8	5	3.14	1.315	متوسط
13	2	3.12	1.362	متوسط
13	11	3.12	1.345	متوسط
15	6	3.08	1.355	متوسط
15	7	3.08	1.325	متوسط
17	3	3.05	1.368	متوسط
18	8	3.04	1.345	متوسط
19	10	3.02	1.278	متوسط
19	12	3.02	1.322	متوسط
21	9	2.95	1.316	متوسط
		3.17	.981	متوسط

جاءت الفقرة (15) في المرتبة الأولى في مقياس أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، ضمن مستوى متوسط، والتي تنص على "أشعر بأن لدي مبالغة في ردود الفعل المفاجأة". والذي يمكن رده إلى طبيعة المرأة العاطفية، وتركيبتها الهرمونية، والأثر طويل الأمد الذي تتركه حادثة العنف على مختلف جوانب حياة المرأة. وتضيف الباحثة إلى أن تعدد الأدوار الذي أصبحت تمارسه المرأة نتيجة خروجها لسوق العمل، وانفتاحها على العالم، جعلها في حالة من التوتر والقلق الدائم خلال سعيها إلى ممارسة هذه الأدوار، وتأدية الواجبات الموكلة إليها، والمترتبة على عاتقها على أكمل وجه.

في حين جاءت الفقرة رقم (9) في المرتبة الأخيرة ضمن مستوى متوسط، ونصها: "أشعر بقرب الموت". حيث تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى البرامج الإرشادية والخدمات التي تلقتها السيدات من قبل المؤسسات المعنية بشؤون المرأة مما غير نظرتهن للحياة وجعلهن يقبلن على الحياة بنظرة أكثر إيجابية وتفاؤلا، بالإضافة لما تمتاز به المرأة من عطاء لمن حولها، وتفكيرها بمن حولها أكثر من تفكيرها بنفسها، مما يجعلها ترغب بالحياة من أجل الاستمرار بالعطاء.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها، ونصه "هل توجد علاقة ارتباطية بين جودة الحياة وأعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى النساء المُعنفات في الأردن؟"

للإجابة عن هذا السؤال، استخرج معامل ارتباط بيرسون بين جودة الحياة وأعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى النساء المُعنفات، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8) معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين جودة الحياة وأعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى النساء المُعنفات

		اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة
بعد جسمي	معامل الارتباط ر	.497-**
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	279
بعد نفسي	معامل الارتباط ر	.451-**
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	279
بعد معرفي	معامل الارتباط ر	.401-**
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	279
بعد اجتماعي	معامل الارتباط ر	.403-**
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	279
جودة الحياة	معامل الارتباط ر	.528-**
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	279

**دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (01).

يتبين من الجدول (8) وجود علاقة ارتباط سلبية مرتفعة نوعاً ما ودالة إحصائياً بين جودة الحياة وأعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى النساء المُعنفات. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن مقدار الشعور بالسعادة، والتفاؤل، والثقة بالنفس، وارتفاع قيمة الذات التي أصبحت تتمتع به المرأة، نتيجة قدرتها على الاستقلالية، والتعبير عن رأيها بصدق، وعدم الخوف من نظرة المجتمع السلبية لها، جعلها أكثر قدرة على مقاومة الاضطهاد والإساءة. إضافة إلى التغير الذي حصل على البنية المعرفية لها نتيجة الانفتاح الذي شهده العالم في الآونة الأخيرة، الذي أسهم في تغيير نظرتها للأمور وطريقة تفسيرها للمواقف، والأحداث التي تواجهها وتتعرض لها- سواء أكان في حياتها الأسرية أم في بيئة العمل-ورؤيتها من جوانب مختلفة، ونتيجة زيادة خبرتها، وقدرتها على إيجاد ووضع حلول وبدائل مختلفة لعلاج القضية الواحدة، وبالتالي تغيير نظرتها لنفسها وزيادة قيمة الذات لديها. وتضيف الباحثة إلى أن خروج المرأة للعمل ساعد على تحسين البيئة المادية، ورفع مستوى معيشتها، الذي أسهم في خفض أعراض ضغوط ما بعد الصدمة، مثل: الانطوائية والانسحابية من خلال اندماجها مع زملاء العمل، والعملاء، والمراجعين على أقل احتمال. وتعزو الباحثة أيضا هذه النتيجة إلى تحسن مستوى البرامج والخدمات الطبية والصحية المقدمة للمرأة، وتسليط الضوء على رعايتها الصحية من خلال توفير العلاج المناسب، والبرامج الإرشادية والتوعوية، الذي ساهم في رفع مستوى جودة الحياة لديهن. وبالتالي فإن ذلك كله يولد لدى الأنثى قدرة أكبر على مواجهة أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، مما يجعلها تمر دون أن تترك آثارا قاسية وحادة في حياتها. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة (جاب الله، 2016)، حيث أظهرت نتائجها وجود علاقة عكسية بين معنى الحياة والشعور بالوحدة النفسية.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها، ونصه "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في العلاقة بين جودة الحياة وأعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى النساء المُعنفات في الأردن، تعزى للمتغيرات الديمغرافية (العمر، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي، العمل)؟"

للإجابة عن هذا السؤال، حسبت العلاقة الارتباطية بين جودة الحياة وأعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى النساء المُعنفات حسب فئات متغيرات العمر، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي، العمل، كما احتسبت قيمة Z لبيان الفروق في قوة العلاقة الارتباطية بين فئات هذه المتغيرات، كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9) معاملات الارتباط بين جودة الحياة وأعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى النساء المُعنفات تبعا لفئات متغيرات العمر، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي، العمل واختبار ز للفرق بين معاملات الارتباط

			العدد	ر	ز	الدلالة الاحصائية
العمر	من 27 فأقل	39-28	98	.486-**	1.113	0.265
			117	.595-**		
	من 27 فأقل	40 فأكثر	98	.486-**	0.657	0.510
			64	.564-**		
	39-28	40 فأكثر	117	.595-**	0.294	0.768
			64	.564-**		
حالة الاجتماعية	متزوجة	غير متزوجة	195	.538-**	0.209	0.834
			84	.518-**		
المستوى التعليمي	الثانوية فما دون	بكالوريوس	171	.483-**	0.536	0.591
			92	.539-**		
	الثانوية فما دون	ماجستير فأعلى	171	.483-**	1.524	0.127
			16	.750-**		
	بكالوريوس	ماجستير فأعلى	92	.539-**	1.247	0.212
			16	.750-**		
العمل	اعمل	لا اعمل	96	.638-**	1.836	0.066
			183	.478-**		

**دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (01).

يتبين من الجدول (9) عدم وجود اختلاف دال إحصائياً ($\alpha \leq$ 05.) في قوة العلاقة الارتباطية بين جودة الحياة وأعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى النساء المُعنفات تبعا لفئات متغيرات: العمر، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي، العمل. وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أن برامج وخدمات الدعم النفسي التي قدمت للمنتفعات من المؤسسات الرسمية وغير الرسمية المعنية بالمرأة المعنفة، أحدثت نتائج إيجابية أسهمت في شعور الأنثى بقيمة الذات المرتفع، والثقة بالنفس، والفعالية الذاتية، والنظرة المتفائلة للحياة، إضافة إلى توفير البيئة المادية المناسبة خلال فترة العلاج، والسماح للمرأة بتحرير أفكارها، والتعبير عن مشاعرها دون قيود مفروضة، سواءً من العادات والتقاليد، أم القانون، مما جعلهن أكثر مقاومة للانسحابية أو قبول الوضع كما هو دون إحداث

تغيير فيه، أو تقبل العنف الواقع عليها من الرجل وسيطرته عليها، أو اللجوء إلى الهروب من الواقع إما عن طريق أحلام اليقظة، أو الهروب الجسدي، والنفسي. أو اللجوء إلى الانتحار، أو الشعور بالاضطرابات الجسدية مثل: ضيق النفس، التعرق، وسرعة دقات القلب.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، يمكن للباحثة أن توصي بما يأتي:

- ضرورة استخدام مقاييس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة للكشف عن السيدات اللواتي يعانين من اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لإخضاعهن للبرامج الإرشادية والعلاجية المناسبة.
- تقديم إرشادات وتوجيهات للسيدات اللواتي يعانين من أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة وإرشادهن الى الطرق الفعالة في عملية العلاج.
- إفادة باحثين آخرين من دراسة العلاقة بين جودة الحياة وأعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة. وإجراء المزيد من الدراسات المتعلقة باضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى النساء المعنفات وعلاقتها بتنظيم الذات والكفاءة الذاتية ومتغيرات أخرى.
- تكثيف حملات التوعية والخدمات المقدمة من مؤسسات حماية الأسرة والمؤسسات والمعاهد الأسرة المعنية بحماية المرأة، من أجل زيادة معرفة المرأة بحقوقها، وكيفية التعامل مع العنف الموجه نحوها.
- عمل محاضرات تثقيفية وتوعية لتوعية المجتمع المحلي في كيفية التعامل مع اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، من أجل الوقاية من حدوث مضاعفات لهذه الأعراض وتجنب تطورها وتحولها إلى اضطراب في المستقبل.
- تقديم برامج إرشادية وتوعية قائمة على التدريب على كيفية تحسين جودة الحياة والتخفيف من أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- الإبراهيم، أسماء. (2010). الصحة النفسية لدى النساء الأردنيات المعنفات. مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية،18 (2)، 299- 329.
- أبو يونس، إيمان. (2013). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة خان يونس. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- باوية، نبيلة. (2017). جودة الحياة لدى المرأة المطلقة: دراسة تحليلية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (30)، 205- 214.
- بن غضبان، فؤاد. (2015). جودة الحياة بالتجمعات الحضرية: تشخيص مؤشرات التقييم. عمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.
- ثامر، سارة. (2016). قلق الولادة وعلاقته بجودة الحياة لدى المرأة الحامل المقبلة على الولادة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة محمد بوضياف، الجزائر.
- جاب الله، يمينة. (2016). معنى الحياة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية (الشعور بالوحدة النفسية، الرضا عن الحياة) لدى المرأة العانس: دراسة مقارنة بين المرأة العانس الماكثة بالبيت والمرأة العانسة العاملة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة محمد لمين دباغين سطيف، الجزائر.
- حسن، دينا. (2008). العمل الحرفي ونوعية الحياة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- خطاطبة، يحيى (2018). مهارات التعبير عن الذات وعلاقتها بأعراض الاضطرابات السيكوسوماتية لدى المُعنَفات في مدينة الرياض. مجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 3 (1)، 166-197.
- دليلة، عمرون (2017). مستوى الطموح وعلاقته بجودة الحياة لدى المرأة العاملة المتأخرة عن الزواج: دراسة ميدانية لدى عينة من النساء العاملات المتأخرات عن الزواج ببلدية المسيلة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة محمد بوضياف، الجزائر.
- الصفوري، مصطفى. (2018). نموذج سببي للعلاقة بين جودة الحياة والتوافق الجامعي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين. اطروحة دكتوراة غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن
- ضمرة، جلال. (2011). أعراض قلق ما بعد الصدمة لدى عينة من النساء المعنفات في الأردن، مجلة دراسات العلوم التربوية، 38 (2)، 2301- 2314.
- الغرايبة، محمود. (2014). اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة واستراتيجيات التعامل لدى عينة من المراهقين في مخيم الزعتري. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.
- مبارك، بشرى. (2012). جودة الحياة وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لدى النساء المتأخرات عن الزواج. مجلة كلية الآداب جامعة بغداد،99، 714- 771.
- محمد، أميرة. (2017). تأثير اضطراب كرب ما بعد الصدمة على بعض الاضطرابات النفسية لدى سكان مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 25(4)، 34-60.
- مومني، فواز. (2008). أثر استراتيجيات التعامل والدعم الاجتماعي في اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى ضحايا وأسر تفجيرات فنادق عمان. اطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.
- نورس، بخوش وخرفية، حميداني. (2016). جودة الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طالبات جامعة زيان عاشور: دراسة ميدانية في ظل بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة زيان عاشور الجلفة، الجزائر.

ثانياً: ترجمة المصادر والمراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية

- *Abu Yunus, I. (2013). Social intelligence and its relationship to critical thinking and quality of life for teachers of basic*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *American Psychiatric Association (APA). (2016). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder, Fifth Edition (DSM-5). United States.*
- *Asadi, S., Mirghafourvad, M., Yavarikia, P., Charandabi, S., & Nikan, F. (2017). Domestic Violence and Relationship with Quality of Life in Iranian Women of Reproductive Age. Journal of Family Violence, 32 (4), 453-460.*
- *Bicego, D., Brown, K., Ruddick, M., Storey, D., Wong, C., & Harris, S. (2009). Effects of Exercise on Quality of Life in Women Living with Breast Cancer: A Systematic Review. The Breast Journal, 15 (1), 45- 51.*
- *Bogat, D & Eye, L. (2008). Women Survivors of Intimate Partner Violence and Post- Traumatic Stress Disorder: Prediction and Prevention. Journal of Postgrad Med, 54 (4), 294- 300.*
- *Butterfield, M, Becker, M & Marx, Ch. (2002). Post-Traumatic Stress Disorder in Women: Current Concepts and Treatment. Current Psychiatry Reports, 4, 474-486.*
- *Costanza, R, Fisher, B, Ali, S, Beer, C, Bond, L, Boumans, R,Danigelis, N, Dickinson, J, Elliott, C, Farley, J, Gayer, D, Glenn, L, Hudspeth, Th, Mahoney, D., McCahill, L., Mclntosh, B., ,Brian Reed, S., Abu Turab., R., Rizzo, D., Simpatico, Th., Snapp,R,. (2007). Quality of Life: An Approach Integrating Opportunities, Human Needs, and Subjective Well- Being. Ecological Economics Journal, 61, 267- 276.*
- *Gillum, T., Sullivan, C., & Bybee, D. (2006). The Importance of Spirituality in the Lives of Domestic Violence Survivors. Violence Against Women Journal, 12 (3), 240-250.*
- *Lucena, K., Vianna, R., Nascimento, J., Campos, H., Oliveira, E. (2017). Association Between Domestic Violence and Women's Quality of Life. Enfermagem Journal, 25, 1-8.*
- *Michaelis, C., Kristiansen., M & Norredam, M. (2015). Quality of Life and Coping Strategies among Immigrant Woman Living with Pain in Denmark: A Qualitative Study. BMJ Open Journal, 5, 1-10.*
- *Ruzevicius, J. (2014). Quality of Life and of Working Life: Conceptions and Research. 17th Toulon- Verona International Conference August 28- 29, 2014, Liverpool John Moores University, England.*
- *Rzonca, E., Bien, A., Wdowiak, A., Szymanski, R., & Palus, G. (2018). Determinants of Quality of Life and Satisfaction with Life in Women with Polycystic Ovary Syndrome. International Journal of Environmental Research and Public Health, 15, 1-12.*
- *Seedat, S., Stein, D., & Carey, P. (2005). Post- Traumatic Stress Disorder in Women: Epidemiological and Treatment. Issues. CNS Drugs Journal, 19 (5), 411-427.*
- *Sharma, N & Kaur, S. (2012). A Descriptive Study to Assess Quality of Life among Non-working Females Residing in Selected Village of Punjab. Nursing and Midwifery Research Journal, 8 (2),179- 187.*
- *Theofilou, P. (2013). Quality of Life: Definition and Measurement. Europes Journal of Psychology, 9 (1), 150-162.*
- *World Health Organization. (2013). World Health Statistics. Publications of the World Health Organization.*
- *education in Khan Yunis. (Unpublished Master Thesis), Islamic University, Palestine.*
- *Al-Safouri, M. (2018). Causal Model of the Relationship of University Adjustment, Life Quality and Academic Achievement among University Students, (Unpublished PhD thesis), Yarmouk University, Jordan*
- *Bin Ghadban, F. (2015). The quality of urban life Gatherings: Diagnosis of evaluation indicators. Amman: Aldaar Almanhajia for Publishing and Distribution*
- *Damrah, J. (2011). Posttraumatic Stress Disorder (PTSD) Symptoms among Sample of Jordanian Abused Women, Journal of Educational Science Studies, 38 (2), 2301-2314*
- *Delilah, I. (2017). Level of Ambition and its Relation to the Quality of Life of Working Women Late in Marriage: A Field Study of a Sample of Working Women Late in Marriage in Al-Messila Municipality. (Unpublished Master Thesis), Mohamed Boudiaf University, Algeria*
- *Gharaibeh, M. (2014). Post-traumatic stress disorder and coping strategies among a sample of adolescents in Zaatari camp. (Unpublished Master Thesis), Yarmouk University, Jordan.*
- *Hasan, D. (2008). Artisan work and quality of life. Cairo: The Anglo-Egyptian Library.*
- *Hkatatbeh, Y. (2018). Skills of self-expression and its relationship between the symptoms of psychosomatic disorders in the victims women in the city of Riyadh. International Journal of Educational and Psychological Studies, 3 (1), 166-197*
- *Ibrahim, A. (2010). Mental health among Jordanian women victims of violence. Journal of the Islamic University, Series of Humanities, 18 (2), 299-329.*
- *Jaballah, Y. (2016). The meaning of life and its relationship to some psychological variables (feelings of psychological loneliness, satisfaction with life) among spinster woman: a comparative study between a spineless woman staying at home and a working spinster. (Unpublished Master Thesis), University of Mohamed Lamine Dabbaghine Setif, Algeria*
- *Momani, F. (2008). Coping Strategies among Survivors and Affected Families of the Amman Hotels explosions, (Unpublished PhD thesis), Yarmouk University, Jordan.*
- *Mubarak, B. (2012). The quality of life and their relationship to social behavior among women arrears for marriage. College of Arts Journal, University of Baghdad, 99, 714-777.*
- *Muhammad, A. (2017). The impact of Post Traumatic Stress disorder on some mental disorders to the population of Riyadh, Saudi Arabia, Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 25 (4), 34-60.*
- *Nawras, B. & Kharafieh, H. (2016). Quality of life and its relationship to mental health among students of Zian Ashour University: a field study under some variables. (Unpublished Master Thesis), University of Zian Ashour Djelfa, Algeria.*
- *Pawia, N.. (2017). Quality of Life for Divorced Woman: An Analytical Study. The Journal of Humanities and Social Sciences, (30), 205-214.*
- *Thamer, S. (2016). Anxiety childbirth and its relationship to the quality of life in pregnant women coming to birth. (Unpublished Master Thesis), Mohamed Boudiaf University, Algeria..*

القدرة التنبؤية للخوف من الشفقة والشفقة بالذات بالاكتئاب المبتسم لذوي المسميات الوظيفية العليا

The Predictive Ability of Fear of Compassion and Self-Compassion to Smiling Depression Among Those with the Highest Job Titles

نور محمد أبو مسامح
طالبة دكتوراه/جامعة اليرموك/ الاردن

Noor Mohammed Abu Msameh
PhD. Student/ Yarmouk University/ Jordan
noormsameh1@gmail.com

أحمد عبد الله الشريفين
أستاذ دكتور/ جامعة اليرموك/ الأردن

Ahmad Abdallah Al-Shraifin
Professor/ Yarmouk University/ Jordan
al_shreffen@yahoo.com

عبير محمد الرفاعي
أستاذ مشارك/ جامعة اليرموك/ الأردن

Abeer Mohammed Al-Rifai
Associate Professor/ Yarmouk University/ Jordan
Abeerrefai@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2019/12/06، تاريخ القبول: 2020/04/27
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 06/12/2020, **Accepted:** 27/04/2020
DOI: 10.33977/1182-012-034-003
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدفت هذه الدراسة الكشف عن القدرة التنبؤية للخوف من الشفقة والشفقة بالذات بالاكتئاب المبتسم لذوي المسميات الوظيفية العليا. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت قائمة بيك الثاني (BDI - II)، ومقياس الاكتئاب المبتسم، ومقياس الخوف من الشفقة من الآخرين المُعدّ من قبل جيلبرت ومكيوان وكاتارينو وبايـاو وبـاميرا (Gilbert, McEwan, Catarino, Baiao&Palmeira, 2014)، ومقياس الشفقة بالذات المُعدّ من قبل نيف (Neff, 2003a). تكونت عينة الدراسة من (156) فرداً من ذوي المسميات الوظيفية العليا ممن كان مستوى الاكتئاب لديهم متوسطاً فأكثر حسب درجاتهم على مقياس بيك للاكتئاب. وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة الإسهام النسبي لمتغيري الخوف من الشفقة، والشفقة بالذات في تفسير التباين للاكتئاب المبتسم على التوالي كانت (29.9%) (2.1%)، كما بينت النتائج وجود اختلاف في القدرة التنبؤية للخوف من الشفقة بالاكتئاب المبتسم يعزى لاختلاف متغير النوع الاجتماعي، لصالح الإناث، وعدم وجود اختلاف في القدرة التنبؤية للشفقة بالذات بالاكتئاب المبتسم لدى ذوي المسميات الوظيفية العليا تعزى لاختلاف متغير النوع الاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: الخوف من الشفقة، الشفقة بالذات، الاكتئاب المبتسم، ذوي المسميات الوظيفية العليا.

Abstract

This study aimed to reveal the predictive ability of fear of compassion and self-compassion to smiling depression among those with the highest job titles. To achieve the objectives of the study, the researcher used the second picklist (BDI-II), smiling depression scale, fear of compassion scale prepared by Gilbert, McEwan, Catarino, Baiao, and Palmeira (2014), and the self-compassion scale prepared by Neff (2003a). The sample of the study consisted of 156 individuals with the highest job titles who had an average level of depression and more according to their grades on the Beck Depression Scale. The results of the study showed that the relative contribution of the variables of fear of compassion and self-compassion in explaining the variance of smiling depression was 29.9% and 2.1% respectively. The results indicated that there is difference in the predictive ability to fear compassion with smiling depression due to different gender variable, in favor of females, and there are no difference in predictive ability of self compassion with smiling depression among those with highest job titles due to different gender variable.

***Keywords**: Fear of Compassion, Self-Compassion, Smiling Depression, Those with the Highest Job Titles.*

المقدمة

يعاني الموظفون والعاملون في مختلف القطاعات من الضغوطات والأزمات المهنية التي قد تواجههم في بيئة العمل، وذلك في ظل تطورات العصر الحالي التي تشهد تغيراً كبيراً في مختلف المجالات الحياتية والعملية، وهذا بدوره قد يؤدي إلى زيادة عبء العمل على العامل، والذي يسبب زيادة الانفعالات والتوتر والقلق لديه وخاصةً في حال واجهته أي مشكلة يصعب حلها، لأن ذلك قد يدخله في دومة من الاضطرابات والأمراض النفسية الخطيرة، ومن أهم هذه الاضطرابات الاكتئاب.

ويرتبط الاكتئاب بالعديد من الاضطرابات والأمراض المنتشرة؛ كمرض السكري، وأمراض القلب، كما يرتبط بالكثير من العوامل والمتغيرات الشخصية الداخلية والخارجية. وتشير إحصائيات منظمة الصحة العالمية إلى وجود أكثر من)300(مليون فرد من جميع الأعمار يعانون من الاكتئاب؛ أي بزيادة تجاوزت نسبتها (18%) في الفترة الواقعة بين عامي (2005- 2015)، وأن أغلب ضحايا هذا الاضطراب هم من النساء، وأن ما يقارب (800000) فرد يموتون كل عام، جرّاء الانتحار بسبب الاكتئاب، حيث تشير التقارير إلى انتحار فرد كل (13) دقيقة؛ أي إنّ أكثر من (41000)فرد يموتون بسبب الانتحار كل عام، وبالمقابل يموت بالقتل المباشر أقل من (16000)فرد كل عام(Centers for Disease Control and Prevention CDC, 2013).

وهناك العديد من التصنيفات التي تناولت اضطراب الاكتئاب، فقد صنف إيلمير (Elmer, 2018) الاكتئاب إلى نوعين أساسين؛ هما الاكتئاب السريري، والذي يتضمن الاكتئاب الشديد، والاكتئاب المستمر، والاكتئاب ثنائي القطب، والاكتئاب المزاجي، والذهاني، والاكتئاب غير السريري، والذي يتضمن اكتئاب التأقلم، واكتئاب الفقد، والاكتئاب غير النموذجي المشتمل على نوعين؛ هما: الاكتئاب المقنع، والاكتئاب المبتسم.

ونظراً لقلة الاهتمام البحثي بالاكتئاب المبتسم خاصةً في الأوساط البحثية العربية، تكونت الرغبة لدى الباحثين بإجراء هذه الدراسة وتناول متغير الاكتئاب المبتسم، والقدرة التنبؤية للخوف من الشفقة والشفقة بالذات بهذا النوع من الاكتئاب لعينة من ذوي المسميات الوظيفية العليا.

ولم يتم التعرف إلى الاكتئاب المبتسم كاضطراب مستقل في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-5)، ولكن من المرجح أن يشخص على أنه اضطراب اكتئابي رئيس له مميزات غير نمطية، أو اضطراب تأقلم مع مظاهر اكتئاب أو مظاهر مختلطة (Elmer, 2018). وقد تناول العديد من الباحثين والدارسين مفهوم الاكتئاب المبتسم؛ حيث عرّفه ثيس (Thase, 2009: 2635) بأنه: "نوع من أنواع الاكتئاب غير النمطي، يتظاهر فيه الفرد المصاب بالسعادة وبأن كل شيء على ما يرام، في الوقت الذي يعاني فيه من أعراض الاكتئاب الخطيرة، ولا يجد أي وسيلة لتفريغ طاقاته السلبية أو حتى مجرد التعبير عنها". بينما عرّفه يون وكيم ولي وكون وكيم (Yoon, Kim, Lee, Kwon & Kim, 2012: 184) بأنه: "حالة من حالات الاكتئاب الشديدة، تتضمن قيام الفرد المصاب بوضع قناع للعالم الخارجي المحيط به لإيهام الجميع بأنه يعيش حياة طبيعية كغيره من الأفراد، بينما في داخله يشعر باليأس

والتعاسة". بينما عرّفه كورنيلوف وكوتياهو وفانهالا وكاوتيانين وكوبونين ومانتيسيلك (Korniloff, Kotiaho, Vanhala, Kautianen, Koponen, &Mantyselk, 2017: 342) بأنه: "حالة حزن بيولوجية متعددة الأوجه مع حدوث خلل وظيفي، تتميز بظهور الفرد بمظهر السعيد وهو من الداخل تعيس، كما تتميز بزيادة مستويات التشوهات الأيضية؛ كارتفاع مستويات مؤشر كتلة الجسم ومحيط الخصر ومستوى الدهون الثلاثية، وانخفاض الكوليسترول، وزيادة الشهية وفرط النوم".

واستناداً إلى التعريفات السابقة التي تناولت الاكتئاب المبتسم، يمكن تعريفه بأنه: أخطر أنواع الاكتئاب التي قد تصيب الفرد، وتجعله يمثل دور السعيد أمام الآخرين، وهو في الواقع يشعر بالحزن والكآبة.

إن عدم وضوح أعراض الاكتئاب المبتسم يجعله في أغلب الأحيان أكثر خطراً من الاكتئاب النمطي، ويعتقد البعض أنه لا يحتاج لتدخل طبي نفسي، ولكن أشارت الأبحاث والدراسات أن ما بين (20- 45 %) من المصابين بالأمراض النفسية حول العالم مصابون بالاكتئاب المبتسم، وتظهر أعراضه على شكل سرعة تقلب المزاج (Yoon et al; 2012).

وفي الأغلب لا يتم اكتشاف الاكتئاب المبتسم لدى الفرد بسهولة، خاصةً إذا بدا أنه يدير ويعيش حياته اليومية بشكل طبيعي، حيث لا يبدو أنه من الممكن لفرد ما أن يبتسم، أو يعمل بشكل جيد، وفي الوقت نفسه يعاني من الاكتئاب، وغالباً ما يستخف الفرد المصاب بمشاعره الخاصة، وقد لا يكون حتى على دراية بإصابته بالاكتئاب أصلاً، أو لا يرغب في التعرف إلى أعراضه بسبب الخوف من اعتبار نفسه ضعيف، فيعتبر نفسه قادراً على القيام بمهامه ومسؤولياته اليومية، ويتصرف وكأن كل شيء على ما يرام، بينما يعاني من حالات مزاجية وإحساس عام بالتعاسة والتشاؤم، ولقد فسرت حالة الصمود هذه كونها آلية دفاعية لإخفاء الأفكار والأعراض الاكتئابية الكامنة خلف قناع المثالية أو القوة أو الكمال، ولكن في الواقع يعاني من الحزن، ونوبات الهلع، وتدني مستوى احترام الذات، والأرق، وفي بعض الحالات، التفكير بالانتحار (Labeaune, 2014).

وتشمل أعراض الاكتئاب المبتسم الإفراط في تناول الطعام (الشهية)، والشعور بالثقل في الذراعين والساقين، والإحساس بالخيبة واليأس بسهولة من خلال النقد اللاذع أو الرفض الذي قد يتعرض له الفرد ممن حوله، والشعور بالاكتئاب بشكل أكبر في ساعات المساء، وخاصةً عندما يكون وحيداً، بالإضافة إلى الشعور بالحاجة إلى النوم لفترة أطول من المعتاد للابتعاد عن الآخرين، وكوسيلة للهروب (Thase, 2009).

ويرتبط الاكتئاب بالكثير من العوامل والمتغيرات الشخصية الداخلية والخارجية، لذا قام الكثير من الباحثين والدارسين بالبحث عن الاكتئاب والعوامل الوسيطة المحتملة، وأشارت بعض الدراسات إلى أن الشفقة بالذات والخوف من الشفقة قد ترتبط ارتباطاً مباشراً بالاكتئاب، إذ تعبر الشفقة بالذات عن حالة التعاطف مع النفس، بحيث يفهم الفرد آلامه الخاصة والرغبة في تقليل هذه الآلام من خلال عدم الحكم على ذاته بقسوة في مواجهة أوجه القصور الخاصة به (Sherri &Ju, 2015).

أما الخوف من الشفقة، فقد أشارت العديد من الدراسات إلى ارتباطه المباشر بالاكتئاب؛ كدراسة جيلبيرتوبروكتير (Gilbert & Procter, 2006)، ومارتين (Martin, 2013).

ويرى الباحثون أن الاكتئاب المبتسم يتأثر بالكثير من العوامل الشخصية والاجتماعية والاقتصادية، خاصةً في ظل العصر الحالي، ومع التعقيدات الحياتية والتحديات المتنوعة التي يتعرض لها الفرد، وزيادة متطلبات الحياة المختلفة، كما أن الاكتئاب يرتبط بالعديد من الاضطرابات والأمراض المنتشرة مؤخراً؛ كمرض السكري، وأمراض القلب، بالإضافة إلى ذلك يرتبط بالكثير من العوامل والمتغيرات الشخصية الداخلية والخارجية، لذا قام الكثير من الباحثين والدارسين بالبحث عن الاكتئاب المبتسم، ومدى ارتباطه بمتغيرات أخرى؛ كالخوف من الشفقة.

وعلى الرغم من تعدد الأبحاث والدراسات التي تناولت مفهوم الشفقة، إلا أن العلماء اختلفوا في تحديد مفهوم الشفقة، واتفقوا أن الشفقة خاصية إنسانية تتضمن العطف على الآخرين، وفهم معاناتهم، والرغبة في تقديم المساعدة لهم، وعمل أي شيء بهدف التخفيف من شدة معاناتهم وآلامهم (Brach, 2003). ولقد عرّف دافيز (Davis, 1996: 82) الشفقة بأنها: "مجموعة من المفاهيم والمصطلحات المرتبطة بالطريقة التي يستجيب بها الفرد لتجارب وخبرات الآخرين". بينما عرّفها جيلبيرت (Gilbert, 2010: 58) بأنها:"حالة عاطفية تنطوي على حساسية الفرد نحو معاناة الآخرين، ومحاولة التخفيف عنهم".

ويرى البعض الآخر أن للشفقة ثلاثة اتجاهات أو محاور؛ هي: توجيه تعاطف الفرد مع الآخرين، وتوجيه التعاطف نحو نفسه، والاستفادة من تعاطف الآخرين (Gilbert, Catarino, Duarte, Matos, Kolts, Stubbs, Ceresatto, Duarte, Pinto-Gouveia &Basran, 2017).

ويعتبر بعض الأفراد بأن الشفقة والرحمة والتعاطف من قبل الذات والآخرين هي تجربة تهدد ذواتهم، وتحفزهم على تذكر الذكريات الاجتماعية المؤلمة أو المهملة، والخبرات السيئة، ويطلق أغلبية الأفراد على مشاعر الشفقة والرحمة في هذه الحالة مُسمى "الشفقة من الآخرين" (Gilbert, 2010).

وينشأ شعور الخوف من الشفقة لدى الفرد خوفاً من استرجاع خبرات حزينة مر بها، أو تجارب الطفولة المؤلمة التي تعرض لها سابقاً، والتي قد ينقصها مشاعر التعاطف المختلفة التي كانوا بحاجة إليها بشدة في ذلك الوقت، كما أن بعض الأفراد يخشون التعاطف من الآخرين؛ لأنهم يعتقدون أن قبول التعاطف يُعد نقطة ضعف تجعلهم أكثر عرضة للألم (Gilbert & Procter, 2006; Martin, 2013).

ويرتبط الخوف من الشفقة بمشاعر انعدام الأمن ضمن السياق الاجتماعي، والشعور بالعار من صورة الجسد، وتبني سلوكات الطعام المضطربة (Gilbert, et al, 2014). كما يرتبط بالتأثير السلبي والصعوبات في تنظيم آليات دفاعية معينة؛ كالنقد الذاتي، والذي يُعدّ وسيلة للتكيف ومحاولة لتصحيح المواقف والسلوكات الذاتية (Gilbert, McEwan, Gibbons, Chotai, Duarte & Matos, 2012).

ويؤدي الخوف من الشفقة إلى تقليل قدرات الأفراد على أن يكونوا واعين ومفيدين تجاه أنفسهم، والآخرين وخاصةً في الأوقات الصعبة، وكذلك الاستفادة من تعاطف الآخرين، عندما يواجه الفرد مشكلة ما، ويكون بحاجة إلى مساعدة (Gilbert et al;2011). كما يؤدي الخوف من الشفقة إلى شعور الفرد بالعزلة الاجتماعية، والحكم الذاتي القاسي، والتوحد المفرط مع الذات، وسوء التوافق مع الآخرين، والشعور بعدم القدرة على حل المشكلات، أو إيجاد تفسير منطقي لها، بالإضافة إلى الشعور بالمعاناة الشخصية (Hoisington, 2009).

ويرتبط الخوف من الشفقة بالعديد من المتغيرات؛ من أبرزها الاكتئاب، فكلما ارتفع مستوى الاكتئاب لدى الفرد، ازداد لديه مستوى الخوف من الشفقة؛ فقد لوحظ أن بعض الأفراد يجدون تلقي الشفقة من الآخرين أمرا يصعب تقبله، مما أدى إلى ظهور بعض الأعراض والاضطرابات النفسية التي أثرت سلباً على قدرتهم على تقبل هذه الشفقة، وهذا يؤكد إمكانية التنبؤ بالاكتئاب من خلال الخوف من الشفقة (Pauley &McPherson, 2010).

ويختلف مفهوم الخوف من الشفقة بشكل كبير عن مفهوم الشفقة بالذات، حيث يمثل مفهوم الشفقة بالذات بنية أساسية في علم النفس الإيجابي، ويرتبط بالعديد من المفاهيم التربوية؛ كالرضا عن الحياة، والسعادة الشخصية، والوجدان الإيجابي. وقد ظهر مفهوم الشفقة بالذات في بعض المدارس البوذية، وذلك بداية القرن الحادي والعشرين كمفهوم من مفاهيم علم النفس التربوي والصحة النفسية، على يد العالمة كريستين نيف (Kristin Neff)، ومن ثم تزايدت أعداد الأبحاث والدراسات التي تناولت الشفقة بالذات، وأكدت أغلبيتها أن الشفقة بالذات تُعدّ عنصراً مهماً من عناصر الصحة النفسية، حيث تتضمن اللطف أو الرأفة بالذات، وعدم إلقاء اللوم عليها، أو القيام بانتقادها بشدة، وذلك عندما يمر الفرد بتجارب وخبرات غير سارة، وهذا يؤدي إلى شعوره بالحزن والتعاسة (Neff & Lamb, 2009).

ولقد وردت العديد من التعريفات التي تناولت الشفقة بالذات، حيث عرّفتها نيف (Neff, 2003b) بأنها: حالة تعاطف الفرد مع نفسه، إذ يفهم آلامه الخاصة، وتكون لديه الرغبة في تقليل هذا الألم من خلال عدم الحكم على نفسه بقسوة في مواجهة أوجه القصور الخاصة به، والتركيز على فهم قدرات الآخرين في التعاطف والتعامل بلطف في موقف ما؛ فالأفراد المتعاطفون مع أنفسهم يعاملون أنفسهم بلطف، ويدركون أن الفشل جزء من التجربة الإنسانية المشتركة، ويعملون على ألا تغمرهم أفكار النقد الذاتي والعواطف السلبية. وعرّفها براتش (Brach, 2003: 124) بأنها: "عنصر من عناصر الصحة النفسية، وتتضمن: اللطف أو الرأفة بالذات، وعدم إلقاء اللوم عليها، أو انتقادها بشدة عندما يمر الفرد بتلك الخبرات غير السعيدة". وعرفها علوان (2016: 3) بأنها: "شعور داخلي يشعر الفرد من خلاله بالألم الانفعالي والشعور بالتأثير الإيجابي تجاه هذا الألم".

واستناداً إلى التعريفات السابقة التي تناولت مفهوم الشفقة بالذات، يمكن تعريفها بأنها: حالة من العطف والرحمة يشعر بها الفرد تجاه نفسه، وتسهم في تقدير ذاته، والرغبة في عمل ما يخفف من حزنه الداخلي.

وترى نيف (Neff, 2003b) بأن الشفقة بالذات هي أكثر من مجرد حب الفرد لذاته، بل هي معايشة الخبرة المؤلمة بيقظة ذهنية مرتفعة، ومن دون أية مبالغة انفعالية، ولكن عندما تسيطر الانفعالات السلبية على الذات في لحظات الألم والحزن، فإن الشفقة بالذات تنخفض قيمتها إلى أن تفقد تماماً، وتتحول بسرعة إلى الخوف من الشفقة بالذات. وأكدت نيف (Neff, 2003a) أن الشفقة بالذات هي عامل إيجابي يرتبط بقبول الذات واحترامها، والرضا عنها، عندما يتعرض الفرد لحالة من الفشل أو الإحباط.

وأشار كل من باري ولوفلين ودوسيتي (Barry, Loflin& Doucette,2015) إلى أن الشفقة بالذات تساعد في توجيه الفرد لنفسه، ويتضمن ذلك إدراك التجارب الشخصية كفرص للوعي والإدراك الذاتي، وفي الوقت نفسه مستوى محدود من إصدار الأحكام على الذات في حالة الإخفاق. وأكد ألين وليري (Allen & Leary, 2010) أن الشفقة بالذات تسهم في مقدرة الفرد على اختيار الاستراتيجيات المناسبة لحل المشكلات التي قد تواجهه، وإعادة صياغة هذه المشكلات بطريقة إيجابية.

وتشتمل الشفقة بالذات على بُعد أساسي من أبعاد البناء النفسي للفرد، وسمة من سمات الشخصية الإيجابية، ولكن عندما يعيش الفرد حالة من حالات الفشل، أو عدم الكفاية الشخصية في حل مشكلاته الشخصية فإن ذلك سيؤثر عليه سلباً، وخاصةً في أحداث الحياة الضاغطة (Neff, Kirkpatrick, Stephanie & Rude, 2007). إذ إنّ الأفراد المشفقين على ذواتهم، أكثر مرونة وأكثر انفتاحاً على خبراتهم وتجاربهم، وأكثر عقلانية في التعامل مع كل جوانب الخبرة السلبية مقارنةً مع الأفراد غير المشفقين بذواتهم (Neff &McGehee, 2010).

وتتضمن الشفقة بالذات عدة أبعاد؛ هي: بُعد اللطف بالذات والتعاطف معها مقابل انتقاد الذات، ويعني أن يقوم الفرد بفهم نفسه في مواقف المعاناة بدلاً من نقدها ولومها بشكل سلبي. وبُعد الإنسانية العامة المشتركة مقابل العزلة، ويعني أن يرى الفرد خبراته كجزء من الخبرة الإنسانية الكبيرة بدلاً من رؤيتها معزولة ومنفصلة عن رؤية الآخرين. وبُعد اليقظة العقلية مقابل التوحد المفرط، ويعني الإدراك المتوازن الذي يساعد الفرد في تجنب النقيضين من التوحد الكامل في الهوية الذاتية، وعدم الارتباط بالخبرة، وقبول الظاهرة النفسية والانفعالية كما هي (Neff, 2003a).

ويرتبط مفهوم الشفقة بالذات ارتباطاً مباشراً بالعديد من جوانب شخصية الفرد المختلفة، حيث أشارت بعض الدراسات إلى أن الشفقة بالذات ترتبط بالشخصية السوية، والسعادة النفسية، وأن الأفراد الذين يشفقون على أنفسهم هم أقل معاناة للقلق والتوتر والاكتئاب مقارنةً بالأفراد الذين لا يشفقون على أنفسهم، ويتعاملون مع ذواتهم بقسوة في المواقف المختلفة (Allen & Knight, 2005). كما أكدت بعض الدراسات أن الأفراد الذين يميلون للشفقة بذواتهم من المتوقع أن يواجهوا

القليل من الانفعالات السلبية، وذلك لأن شخصيتهم تتميز بالمرونة، وخاصةً عند تعرضهم للضغوطات والمشكلات التي قد تسبب الفشل والإحباط والحزن (Leary, Tate, Adams & Allen, 2007).

وأشارت نتائج دراسة شيري وجو (Sherri &Ju, 2015) أن الشفقة بالذات ترتبط بالاكتئاب، وأن هناك علاقة وسيطة بين الاكتئاب والشفقة بالذات. كما أكدت العديد من الدراسات على وجود ارتباط سلبي بين الشفقة بالذات والاكتئاب لدى طلبة الجامعات والعينات السريرية لمجتمعات الدراسات (MacBeth&Gumley, 2012; Neff, 2003a). وأشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين الشفقة بالذات والأمل الأكاديمي، وعلاقة سلبية بين الشفقة بالذات والقلق والاكتئاب والفشل الدراسي؛ كدراسة نيف وآخرين (Neff et al; 2007). كما أظهرت نتائج دراسة آريميتسو وهوفمن (Arimitsu& Hofmann, 2015) أن الشفقة بالذات ترتبط إيجاباً بالتأثير الإيجابي والرضا عن الحياة والتوافق النفسي، وسلباً بالتأثير السلبي والاضطرابات النفسية.

ولقد تعددت الدراسات التي تناولت متغيرات الاكتئاب المبتسم والخوف من الشفقة والشفقة بالذات؛ فقد أجرى لي ونج وتسانج (Lee, Ng & Tsang, 2009) دراسة في الصين هدفت التعرف إلى مدى انتشار الاكتئاب المبتسم في هونغ كونغ. ولتحقيق أهداف الدراسة، نظمت مقابلات مع أفراد عينة الدراسة عن طريق الهاتف، ودراسة ومراقبة خصائصهم الديموغرافية والسريرية خلال فترة (12) شهر. تكونت عينة الدراسة من (3016) فرداً (ذكورا وإناثا). أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة انتشار الاكتئاب المبتسم في هونغ كونغ خلال (12) شهرا كان (1.3%)، وذلك مقارنة بانتشار الاكتئاب العادي، وأن من أهم أعراضه: فرط النوم، وزيادة الوزن (السمنة)، وزيادة الشهية، ونوبات الهوس، والتفكير بالانتحار، كما أشارت النتائج إلى أن نسبة إصابة الإناث بالاكتئاب المبتسم أعلى من إصابة الذكور.

وأجرى ويلكر وكولوسيمو (Walker &Colosimob, 2010) دراسة في بريطانيا هدفت الكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية والشفقة بالذات والسعادة لدى عينة من غير المرضى، واستكشاف نموذج العوامل الخمسة للشخصية في ارتباطها باليقظة العقلية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس الشفقة بالذات، ومقياس التقرير الذاتي لليقظة العقلية، وسمات الشخصية. تكونت عينة الدراسة من (123) طالباً وطالبةً، منهم (27) طالباً، و(96) طالبةً، متوسط أعمارهم (20.9) سنة). أظهرت نتائج الدراسة أن اليقظة العقلية ترتبط بمتغيرات تكيفية نفسية، وأن الشفقة بالذات تعتبر عاملا مهما في العلاقة بين اليقظة العقلية والسعادة، كما أشارت النتائج إلى أن اليقظة العقلية ترتبط بشكل إيجابي مع السعادة.

وقام ريس (Raes, 2011) بدراسة في بريطانيا هدفت التعرف إلى الاجترار والقلق كمؤشرات للعلاقة بين الشفقة بالذات وكل من القلق والاكتئاب. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس الشفقة بالذات، وقائمة بيك للاكتئاب، وقائمة القلق كحالة وسمة، ومقياس اجترار الأفكار. تكونت عينة الدراسة من (347) طالباً وطالبةً من طلبة علم النفس في جامعة ليفن، منهم (303) طالبةً، و(44) طالباً. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة عكسية بين الشفقة بالذات، وكل من القلق والاكتئاب، كما أشارت النتائج بأن ضعف الشفقة بالذات يُعدّ مؤشراً جيداً لحالات القلق والاكتئاب عند أفراد العينة، وأن الشفقة بالذات تمثل عاملا وقائيا مهما للمشكلات العاطفية مثل الاكتئاب، وأن الشفقة بالذات تعتبر سمة ثابتة نسبياً وتشبه السمات.

وأجرى سكوت وكارول وديناني وكيفين (Scott, Carol, Diane & Kevin, 2013) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت الكشف عن علاقة الشفقة بالذات والاتزان النفسي كمؤشرات للاكتئاب والصحة النفسية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس الشفقة بالذات، ومقياس اليقظة العقلية، وقائمة بيك للاكتئاب، ومقياس الاتزان النفسي. تكونت عينة الدراسة من (147) طالباً جامعياً، متوسط أعمارهم ما بين (21-32) عاماً. 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 تاكيوشي وناكاو وكاتشي ويانو (Takeuchi, Nakao, Kachi& Yano, 2013) دراسة في اليابان هدفت الكشف عن العلاقة بين متلازمة التمثيل الغذائي والاكتئاب المبتسم (غير النمطي)، والتعرف إلى مميزات الاكتئاب المبتسم. ولتحقيق أهداف الدراسة، أجريت المقابلات السريرية للكشف عن نسبة انتشار كل من اضطراب الاكتئاب المبتسم، واضطراب الاكتئاب العادي. تكونت عينة الدراسة من (1011) رجلاً، تراوحت أعمارهم ما بين (20-59) عاماً. أظهرت نتائج الدراسة انتشار كل من الاكتئاب المبتسم والاكتئاب العادي بشكل كبير، ولكن كانت متلازمة التمثيل الغذائي أعلى لدى الأفراد المصابين بالاكتئاب المبتسم مقارنةً بالأفراد المصابين بالاكتئاب العادي، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين متلازمة التمثيل الغذائي والاكتئاب المبتسم، وأن فرط البلع عامل مهم يؤثر على العلاقة بين متلازمة التمثيل الغذائي والاكتئاب المبتسم.

وهدفت دراسة جيلبيرت وآخرين (Gilbert, et al, 2014)، التي أجريت في بريطانيا الكشف عن العلاقة بين الخوف من الشفقة وكل من الاكتئاب والقلق والتوتر لدى الأفراد المصابين بالاكتئاب. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس الخوف من الشفقة، وقائمة بيك للاكتئاب. تكونت عينة الدراسة من (53) مريضاً من مرضى الاكتئاب. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط سلبية قوية بين الخوف من الشفقة (من الذات ومن الآخرين)، وكل من النقد الذاتي، والاكتئاب، والقلق والتوتر.

وقام بزك ولوجكو وويكي وروتشاتا وريباكوسكي (Buzuk, Lojko, Owecki, Ruchata&Rybakowski, 2016) بدراسة في بولندا هدفت الكشف عن أعراض ومميزات الاكتئاب المبتسم وفق أنواع مختلفة من الاضطرابات العاطفية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت

استبانة، وتكونت عينة الدراسة من (70) مريضاً من مرضى الاكتئاب المبتسم، و(54) مريضاً من مرضى الاكتئاب ثنائي القطب، و(58) مريضاً من مرضى الاكتئاب الجزئي، وكان بعض المرضى من ذوي الوزن الطبيعي، بينما يعاني نصفهم تقريباً من السمنة. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود اختلاف كبير في العوامل السريرية والديموغرافية لدى أفراد عينة الدراسة، وكان من أهم أعراض الاكتئاب المبتسم: زيادة الشهية، وزيادة الوزن، وكانت هذه الأعراض أكثر شيوعاً لدى النساء مقارنةً بالذكور، أما المرضى الذين يعانون من الاكتئاب ثنائي القطب فقد زادت الأعراض بشكل كبير؛ مثل فرط النوم مقارنة مع مرضى الاكتئاب الجزئي، ولكن كانت أعراض الاكتئاب المبتسم أكثر حدة بكثير مقارنةً بمرضى الاكتئاب في سياق الاضطراب الثنائي القطب.

وقام ماتوس ودارتي وبينتو- جوفيا (Matos, Duarte & Pinto- Gouveia, 2017) بدراسة في البرتغال هدفت الكشف عن العلاقة بين الذكريات المؤلمة، والذكريات السعيدة المليئة بالدفء والسلام، وكل من الخوف من الشفقة، والاكتئاب والقلق، وجنون العظمة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس الخوف من الشفقة، وقائمة بيك للاكتئاب، ومقياس القلق، ومقياس جنون العظمة. تكونت عينة الدراسة من (302) فرداً من المجتمع العام. أظهرت نتائج الدراسة أن الذكريات المؤلمة ارتبطت بشكل إيجابي مع الخوف من الشفقة (من الذات والآخرين)، وأن الذكريات السعيدة ارتبطت سلباً بالخوف من الشفقة، كما أشارت النتائج إلى أن الذكريات المؤلمة تزيد من أعراض الاكتئاب والقلق وجنون العظمة.

وقامت آدم والشيخ (2018) بدراسة في سوريا هدفت التعرف إلى مستوى كل من الشفقة بالذات والسعادة النفسية، والتعرف إلى العلاقة بين الشفقة بالذات والسعادة النفسية لدى الطلبة الجامعيين. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم 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 ارتباط بين الشفقة بالذات والسعادة النفسية لدى الطلبة، ووجود فروق في مستوى الشفقة بالذات وفق متغير النوع الاجتماعي، لصالح الطالبات، وعدم وجود فروق في الشفقة بالذات وفق متغير التخصص، بالإضافة إلى عدم وجود فروق في السعادة النفسية وفق متغير النوع الاجتماعي، ووجود فروق في السعادة النفسية وفق متغير التخصص، لصالح طلبة الكليات التطبيقية.

وأجرى ديميتريو (Demetriou, 2019) دراسة في قبرص هدفت تقييم العلاقة بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي والاكتئاب المبتسم لدى عينة تمثيلية من الشباب البالغين. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت استبانة وسائل التواصل الاجتماعي، واختبار الاكتئاب. تكونت عينة الدراسة من (168) شاباً، تراوحت أعمارهم ما بين (19-27) عاماً. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط بين العرض الذاتي في المنشورات ذات المحتوى "السعيد" أو "المثير" والأعراض الاكتئابية، حيث يقوم الفرد بإنشاء تمثيل نصي لذاته يشارك الآخرين من خلاله، ويراقب سلوك الآخرين، ويقوم بمقارنة سلوكه بسلوك الآخرين، ثم تقديم نفسه بطريقة لا تعبر عن حقيقته وذاته، وذلك من خلال تمثيل نصي "سعيد"، وهذا يؤدي إلى تناقض في سلوكات الفرد، بين الحزن الداخلي والبهجة الخارجية.

من خلال مطالعة الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة، يُلحظ أنها قد تباينت في أهدافها وعينتها والمتغيرات التي تناولتها، حيث تناولت بعض الدراسات مدى انتشار الاكتئاب المبتسم؛ كدراسة لي وآخرين (Lee et al; 2009)، وبعضها تناول العلاقة بين الشفقة بالذات والاكتئاب؛ كدراسة ريس (Raes, 2011)، وسكوت وآخرين (Scott, et al, 2013)، كما تناولت بعض الدراسات العلاقة بين متلازمة التمثيل الغذائي والاكتئاب المبتسم: كدراسة تاكيوشي وآخرين(Takeuchi, et al, 2013)، وتناول البعض منها مستوى كل من الشفقة بالذات والسعادة النفسية: كدراسة آدم والشيخ (2018).

ويلحظ عدم وجود دراسات سابقة – على حد علم الباحثين - تناولت القدرة التنبؤية للخوف من الشفقة والشفقة بالذات بالاكتئاب المبتسم لذوي المسميات الوظيفية العليا، إن كان في البيئة العربية أو الأجنبية، بالرغم من أهمية عينة الدراسة، بالإضافة إلى أهمية متغيرات الدراسة، ويلحظ بأن بعض الدراسات تناولت متغيرين من متغيرات الدراسة الحالية، ودراسة واحدة تناولت ثلاثة متغيرات، ولم تتناول أية دراسة متغيرات الدراسة مجتمعة، وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة. وبناءً على ذلك، يتوقع الباحثون أن يكون لهذه الدراسة موقعاً بين الدراسات السابقة، وانطلاقة لمزيد من الدراسات والبحوث ضمن هذه المتغيرات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يواجه الفرد بشكل عام، والموظف بشكل خاص العديد من الضغوطات المهنية التي قد تنعكس سلباً على حياته الاجتماعية والمهنية، وعندما تتزايد المهام الموكولة للموظف وخاصةً من ذوي المسميات الوظيفية العليا فإن ذلك سيجعله في بعض الأحيان عاجزاً عن إيجاد الحلول للمشكلات التي قد تواجهه، وهذا يعرضه للإصابة بالاضطرابات المختلفة؛ والتي من أهمها الاكتئاب المبتسم.

ويُعد الاكتئاب المبتسم من أخطر أنواع الاكتئاب المنتشرة في العصر الحالي، والتي تؤثر في كافة مجالات الحياة. ولتفادي تطور أعراض هذا النوع من الاكتئاب يجب الاهتمام بالفرد المصاب، وتقديم الدعم له، وعدم إشعاره بالشفقة عليه؛ كون ذلك يؤثر عليه سلباً؛ فلقد أكدت دراسة جيلبيرت وآخرون (Gilbert et al; 2014)، على وجود علاقة ارتباطية سلبية قوية بين الخوف من الشفقة، والاكتئاب، وأشارت دراسة ريس (Raes, 2011) إلى وجود علاقة سلبية بين الشفقة بالذات والاكتئاب.

ويرى الباحثون أن الأفراد ذوي المسميات الوظيفية العليا قد يكونون عرضةً للإصابة بالاكتئاب المبتسم كونهم يسعون للمحافظة على

وظيفتهم، وإثبات جدارتهم في القيام بمهامهم المختلفة، ولكن يرتبط الاكتئاب المبتسم ببعض المتغيرات التي قد تؤثر سلباً أو إيجاباً على الفرد؛ ومن هذه المتغيرات الخوف من الشفقة، والشفقة بالذات، وبعد الاطلاع والبحث اتضح قلة الدراسات التي تناولت هذه المتغيرات لدى عينة من الأفراد ذوي المسميات الوظيفية العليا، لذا جاءت الرغبة لدى الباحثين في دراسة القدرة التنبؤية لكل من الخوف من الشفقة، و الشفقة بالذات بالاكتئاب المبتسم. وبالتحديد تكمن مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما القدرة التنبؤية لكل من الخوف من الشفقة والشفقة بالذات بالاكتئاب المبتسم لذوي المسميات الوظيفية العليا؟

السؤال الثاني: هل تختلف القدرة التنبؤية لكل من الخوف من الشفقة، الشفقة بالذات بالاكتئاب المبتسم باختلاف متغير النوع الاجتماعي؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة من خلال جانبين؛ وهما على النحو الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية المتغيرات التي تستهدفها؛ إذ يعتبر الاكتئاب المبتسم أحد أخطر أشكال الاكتئاب غير النمطي، كونه يرتبط بعلاقات سببية بمجموعة من المتغيرات التي ذكرتها بعض الدراسات السابقة، ولكن لم تشر دراسات سابقة عن ارتباط الاكتئاب المبتسم بمتغيري الخوف من الشفقة والشفقة بالذات على وجه الخصوص، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لبحث العلاقة بين الخوف من الشفقة والشفقة بالذات مع الاكتئاب المبتسم، لذا تُعدّ هذه الدراسة محاولة لإثراء الأدب النظري في هذا المجال، علماً بأن التعرف إليها يعتبر غاية علمية مهمة في ميدان الإرشاد والصحة والنفسية، وربما في ميدان علم النفس أيضاً، خاصةً أن هذه الدراسة تُعدّ -على حد علم الباحثين- من أوائل الدراسة العربية التي بحثت القدرة التنبؤية للمتغيرات المشار لها، وربطتها بالاكتئاب المبتسم، إذ تعتبر هذه الدراسة استجابة للتحولات المعرفية المعاصرة التي تتجه للاهتمام بالأشكال غير النمطية للاكتئاب، والتي تشكل في الوقت نفسه خطراً على الأفراد الذين يعانون منه على الصعيد الفردي والمجتمعي، وهو اتجاه سيستقطب العديد من الباحثين مستقبلاً نظرا لأهميته، لذا فإن هذه الدراسة ستمهد لأبحاث ودراسات مستقبلية تعنى بدراسة المتغيرات المستقلة والمتغير التابع في هذه الدراسة بشكل أعمق وربط الاكتئاب المبتسم مع عوامل ومظاهر أخرى، على عينات مختلفة ومتنوعة ممن يعانون من هذا النوع من الاضطراب.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

تبرز الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في نتائجها التي ستمهد لجوانب معرفية علمية تساعد أخصائي الصحة النفسية، والمرشدين النفسيين، والعاملين في الصحة النفسية والمجتمعية والباحثين في الجامعات في فهم بعض العوامل المؤثرة في تطوير أو الكشف عن اضطراب الاكتئاب المبتسم، وفي وضع برامج علاجية إرشادية، واتخاذ الإجراءات والاستراتيجيات والتدخلات العلاجية اللازمة في التعامل مع الأفراد المصابين بالاكتئاب المبتسم في المراكز والمستشفيات، وهذا سيسهم في الرقي بمستوى التدخل العلاجي في المجتمع الأردني، وذلك من خلال تنمية توجهات الباحثين. كما تبرز الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في مساعدة المرضى الذين يعانون من أعراض الاكتئاب المبتسم من خلال التعرف بشكل موسع إلى أعراضه وكيفية الحد منها.

حدود الدراسة ومحدداتها

اشتملت الدراسة على الحدود والمحددات الآتية:

- اقتصرت الدراسة على عينة عشوائية من ذوي المسميات الوظيفية العليا من الأطباء، والمهندسين، ورؤساء مجالس الإدارة، ومدراء البنوك، ومدراء المدارس في القطاعين العام والخاص.
- تتحدد نتائج الدراسة بالمقاييس التي استخدمت؛ وهي: مقياس الاكتئاب المبتسم، ومقياس الخوف من الشفقة، ومقياس الشفقة بالذات، وما تتمتع به هذه المقاييس من خصائص سيكومترية.
- تحددت نتائج الدراسة في ضوء المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في هذه الدراسة، وما تتضمنه من مجالات مختلفة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت هذه الدراسة على المصطلحات الآتية:

- **الاكتئاب المبتسم**: هو نوع من الاكتئاب غير النمطي، يصيب الفرد من الداخل بأعراض اكتئاب غير ظاهرة، وتظهر عليه علامات الرضا والسعادة الظاهرية (Case, Sawhney& Stewart, 2018). **وتُعرف إجرائياً** في ضوء الدرجة التي حصل عليها الفرد على فقرات المقياس الذي استخدم في الدراسة الحالية.

- **الخوف من الشفقة**: الخوف من تلقي التعاطف والرحمة من قبل الذات، أو من قبل الآخرين (Gilbert et al; 2017). **ويُعرف إجرائياً** في ضوء الدرجة التي حصل عليها الفرد على فقرات مقياس جلبرت للخوف من الشفقة من الآخرين بعد تكييفه على البيئة الأردنية.

- **الشفقة بالذات**: تجاه إيجابي نحو الذات في المواقف المؤلمة والحزينة، أو مواقف الخيبة والفشل، ينطوي على اللطف بالذات والتعاطف معها، وعلى عدم الانتقاد الشديد لها، وفهم تجاربها وخبراتها كجزء من الخبرة التي يعانيها معظم الأفراد، ومعالجة المشاعر المؤلمة في وعي الفرد بعقل منفتح (Neff, 2003b). **وتُعرف إجرائياً** في ضوء الدرجة التي حصل عليها الفرد على مقياس نيف للشفقة بالذات (Self-Compassion Scale (SCS))، وذلك بعد تكييفه على البيئة الأردنية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: استخدم المنهج الوصفي التنبؤي للكشف عن القدرة التنبؤية للخوف من الشفقة والشفقة بالذات بالاكتئاب المبتسم

لذوي المسميات الوظيفية العليا، وذلك لمناسبته وطبيعة هذه الدراسة وأهدافها.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من مجموعة من ذوي المسميات الوظيفية العليا، مثل: الأطباء، والمهندسين ورؤساء مجالس ادارة ومدراء بنوك ومدراء مدارس في القطاعين العام والخاص، وضمت (156) فرداً من ذوي المسميات الوظيفية العليا ممن كان مستوى الاكتئاب لديهم متوسطاً فأكثر حسب درجاتهم على مقياس بيك للاكتئاب؛ منهم (104) ذكراً و(52) أنثى، اختيروا بالطريقة المتيسرة، وقد وزعت أدوات الدّراسة من خلال رابط إلكتروني أرسل على البريد الإلكتروني الخاص بأفراد المجتمع في عدد من الوزارات والمؤسسات المختلفة، وكان لهم حريّة الإجابة أو عدمها على الأدوات.

أدوات الدراسة

أولا: مقياس بيك للاكتئاب: بهدف الكشف عن نسبة الاكتئاب لدى عينة الدراسة، استخدمت قائمة بيك الثاني (BDI - II) والمستخدمة للبيئة الأردنية من قبل الجبور (2015)، وتتكون القائمة من (21) فقرة تهدف إلى قياس درجة وشدة الاكتئاب عند الأفراد. وتم التحقق من دلالات الصدق الظاهري لقائمة بيك بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، كما تم التحقق من مؤشرات صدق البناء لقائمة بيك بحساب معاملات ارتباط الفقرات بالمقياس، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (.31 – .72) مما يؤكد الصدق البنائي للقائمة. وفيما يتعلق بالثبات فقد تمتعت القائمة بمؤشرات ثبات عالية نسبياً، حيث بلغت (.82) باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وبلغت (.87) باستخدام طريقة إعادة الإختبار.

ثانياً-مقياس الاكتئاب المبتسم: بهدف الكشف عن مستوى الاكتئاب المبتسم لدى عينة من ذوي المسميات الوظيفية العليا، كُتبت فقرات المقياس بالاعتماد على خبرة المختصين، ومن خلال الاستفادة من المقاييس والدراسات ذات الصلة ومن أبرزها مقياس دراسة(Demetriou, 2019)، وقد تكون المقياس في صورته الأولية من (38) فقرة.

ثالثاً:مقياس الخوف من الشفقة: بهدف الكشف عن مدى الخوف من الشفقة لدى أفراد عينة الدراسة، تم استخدام مقياس جلبرت للخوف من الشفقة من الآخرين The Fear of Compassion Instrument (FOCS)(Gilbert et al., 2014) ، بعد ترجمته وتكييفه للبيئة الأردنية، ويتكون بصورته الأصلية من ثلاثة مجالات فرعية، المجال الأول: بعد الخوف من التعبير عن الشفقة للآخرين يتضمن(10) فقرات، والمجال الثاني: بعد الخوف من الاستجابة للشفقة من الآخرين ويتضمن (13) فقرة، والمجال الثالث: بعد الخوف من التعبير عن اللطف والشفقة بالذات ويتضمن (15) فقرة.

تتم الاستجابة على المقياس وفق تدريج ليكرت الخماسي الذي يتراوح من 1 (لا توافق على الإطلاق) إلى 5 (موافق تمامًا).ولقدتراوحت قيم كرونباخ الفا للأبعاد ما بين (.22 – .85) في عينات من طلاب الجامعات والمرشدين (Gilbert et al; 2011) وفي دراسة (Sherri, &Ju. 2015)كان معامل كرونباخ ألفا لمقياس الخوف من الشفقة(.95)،وتراوحت قيم معامل الاتساق الداخلي للأبعاد ما بين(.58 -.85). وبذلك أظهر المقياس دلالات صدق وثبات مقبولة إحصائيا (Gilbert et al; 2014).

رابعاً: مقياس الشفقة بالذات: بهدف الكشف عن مستوى الشفقة بالذات لدى عينة من ذوي المسميات الوظيفية العليا، استخدم مقياس الشفقة بالذات (Self Compassion)، الذي قامت ببنائه نيف (Neff, 2003a)، وقامت المقدادي والشريفين (2020) بتكييفه للبيئة الأردنية، ويتكون المقياس بصورتة الأصلية من (29) فقرة موزعة على ستة أبعاد، هي: اللطف بالذات وتقيسه الفقرات من (1-5)، الحكم الذاتي وتقيسة الفقرات من (6-10)، الإنسانية المشتركة وتقيسه الفقرات من (11-14)، والعزلة وتقيسها الفقرات من (15-18)، واليقظة العقلية وتقيسه الفقرات (19-22) والتحديد المفرط وتقيسه الفقرات (23-29). ويستجيب المفحوص على المقياس وفق تدريج خماسي، وبذلك تشير الدرجة المرتفعه إلى أن المفحوص يشعر بأنه مشفق بذاته عندما يمر بخبرات مؤلمة أو حالات فشل، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى أن المفحوص يكون أكثر قسوة على ذاته أو ينتقد ذاته في المواقف الضاغطه.

وللتأكد من صدق وثبات المقياس بصورته الأصلية قامت نيف بتطبيق المقياس على عينة مكونه من (391) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة، بمتوسط عمري قدره (20.19)، حيث وجدت أن الارتباط الداخلي لبنود المقياس كان مرتفعاً نوعاً ما، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية وكل بعد من أبعاده بين (.44 و.70). أما معامل ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ فتراوح لكل بعد بين (.68 إلى .83). ومن خلال إعادة الاختبار كان معامل الإرتباط (.91). وللتحقق من ثبات صدق المقياس قامت نيف بتطبيق المقياس على عينات من طلاب ثلاث دول هي أمريكا وتايوان وتايلاند، ووجدت نيف وآخرون (Neff et al; 2007) صدقاً وثباتاً مرتفعاً للمقاييس لدى العينات الثلاث، حيث بلغ معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (.86) للعينة التايلندية، و(.95) للعينة الأمريكية، و(.86) للعينة التايوانية.

أما بالنسبة لصدق وثبات الاختبار لصورته العربية التي أعدها (المقدادي والشريفين، 2020)، والذي تكون من (18) فقرة موزعة على ستة أبعاد. فقد أكدت نتائج صدق البناء أن جميع فقرات المقياس بصورته العربية بلغ معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية للمقياس، والدرجة للبعد كانت أعلى من (.30)، كما دلت قيم معاملات ارتباط مجالات مقياس الشفقة بالذات مع الدرجة الكلية التي تراوحت ما بين (.462 –.746)، وقيم معاملات الارتباط البينية لمجالات مقياس الشفقة بالذات قد تراوحت ما بين (.634-.821)، وبذلك دلت جميعها على أنها ذات دلالة إحصائية، ويعد ذلك مؤشراً على صدق البناء للمقياس. وأشارت نسبة ثبات الاتساق الداخلي للمقياس للنسخة العربية ككل قد بلغت قيمته (.84)، ولمجالاته تراوحت ما بين (.80 – .86)، في حين أن ثبات الإعادة على عينة

استطلاعية للمقياس ككل فقد بلغت قيمته (.87)، ولمجالاته تراوحت ما بين (.83 – .88).

صدق أدوات الدراسة

دلالات الصدق لمقياس بيك للاكتئاب:

مؤشرات الصدق الظاهري: للتحقّق من الصدق الظاهري لمقياس بيك للاكتئاب،عُرضت الصورة المعرّبة/ على مجموعة مكونة من (10) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات الإرشاد النفسي وعلم النفس والقياس والتقويم، وجميعهم من أساتذة كلية التربية في جامعة اليرموك، بهدف إبداء آرائهم حول دقة وصحة محتوى المقياس ومدى مناسبته للمشاركين المستهدفين في الدراسة الحالية من حيث: درجة قياس الفقرة للبُعد، ووضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، ومناسبتها للبيئة العربية وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسباً من الأبعاد أو الفقرات. وتجدر الإشارة إلى أنه تم اتفاق معظم المحكّمين على صلاحية الأداة ووضوح ومناسبة فقراتها،إذ بلغت نسبة الموافقة (80%)، وهي نسبة اتفاق مرتفعة. وبالتالي، اعتمد عدد الفقرات والصياغة الواردة بالنسخة العربية، لكن عدّلت آلية الاستجابة، فبدلاً من اعتماد التدريج الرباعي استعيض عنه بالتدريج الخماسي لمناسبته أكثر للدراسة، فقد كانت الفقرات تأخذ الدرجات من (0-3)، بحيث درجة (0) تعني عدم وجود العرض، وتعني (3) وجود العرض بدرجة مرتفعة، لذلك تراوح مدى الدرجة الكلية على المقياس (0 – إلى 63). وتفسر الدرجات على قائمة بيك الثانية للاكتئاب بصورته العربية الأولية حسب فئات تصنيف بيك للاكتئاب: أقل من 1.0 منخفضة، ومن (1.0-2.0) متوسطة، ومن (2.1 إلى 3.0) مرتفعة.

مؤشرات صدق البناء: بهدف التحقق من مؤشرات صدق البناء، طبق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) فرداً من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وحسبت مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون(Pearson)؛ لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، ولقد تراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس بيك مع الدرجة الكلية على المقياس ما بين(.346 – .657)، ويلاحظ من مؤشرات صدق البناء السابقة أنَّ جميع الفقرات كان معامل ارتباطهامع الدرجة الكلية للمقياس، أعلى من (.30)، وقد اعتمد معيار لقبول الفقرة بأن لايقل معامل ارتباطها عن (.30)، وفق ما أشار إليه هتي (Hattie,1985)، وبذلك قبلت جميع فقرات المقياس. كما ويتضح مما تقدم مدى جودة بناء فقرات مقياس بيك للاكتئاب، وبهذا أصبح المقياس بصورته النهائية يتألف من (21) فقرة.

دلالات صدق مقياس الاكتئاب المبتسم

مؤشرات الصدق الظاهري: تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس وأبعاده؛ بعرضه على مجموعة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي،في جامعة اليرموك، والبالغ عددهم (10) محكمين، بهدف إبداء آرائهم حول دقة وصحة محتوى المقياس من حيث: درجة قياس الفقرة للبُعد، وضوح الفقرات، الصياغةاللغوية، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، وإضافة أو تعديل أوحذف ما يرونه مناسباً على الأبعاد أوالفقرات.وفي ضوء ملاحظات وآراء المحكمين التي استعرضت، أجريت التعديلات المقترحة على فقرات مقياس الاكتئاب المبتسم، والتي تتعلق بدمج وإعادة صياغة الفقرات، لتصبح أكثر وضوحاً، كما حذفت (5) فقرات، وكان المعيار الذي اعتمد في قبول أو استبعاد الفقرات، هو حصول الفقرات على إجماع المحكمين وبنسبة (80%)، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس بعد التحكيم (33) فقرة، موزعة على مجالين،المجال الأول: المشاعر والأفكار (20) فقرة، والمجال الثاني السلوكات الخافية المواربة (13).

مؤشرات صدق البناء: وبهدف التحقق من مؤشرات صدق البناء، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) فرداً من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وتم حساب مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون(Pearson)؛ لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالبُعد، وقيم معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، لقد تراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بعد المشاعر والأفكار ما بين (.352 – .584) مع بُعدها، وما بين (.304 – .547) مع الدرجة الكلية للمقياس، وأنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات بعد السلوكات الخافية قد تراوحت ما بين (.339 – .569) مع بُعدها، وما بين (.529 – .310) مع الدرجة الكلية للمقياس. كما يتضح مما تقدم مدى جودة بناء فقرات مقياس الاكتئاب المبتسم، وبهذا أصبح المقياس بصورته النهائية يتألف من (33) فقرة. كماحسبت قيم معاملات الارتباط البينية Inter-Correlation لأبعاد مقياس الاكتئاب المبتسم، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط البينية بين أبعاد مقياس الاكتئاب المبتسم بين (.812 – .802)، كما أن قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد والمقياس ككل تراوحت ما بين (.801 – .852)، وجميعها ذات دلالة إحصائية على مستوى (.05)، وهذا يعد مؤشراً على صدق البناء للمقياس.

دلالات صدق مقياس الخوف من الشفقة

مؤشرات الصدق الظاهري: للتحقّق من الصدق الظاهري لمقياس الخوف من الشفقة، تُرجم المقياس من اللغة الإنجليزية للغة العربية، ثم إعادة ترجمته من اللغة العربية للغة الإنجليزية على يد مترجم آخر، ثم إجراء المطابقة بين الترجمتين باللغة الإنجليزية للتأكد من سلامة الترجمة، ثم عُرضت الصورة المعرّبة/ الأولية مزودةً بالنسخة الأصلية وبالتعريفات الإجرائية الخاصة بها في الدراسة الحالية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الاختصاص للتأكد من صحة الترجمة؛ حيث طلب إليهم التأكد من صحة ومطابقة الترجمة، وبعد ذلك أخذ بملاحظاتهم حول الترجمة وسلامتها. وقدعُرض على مجموعة مكونة من (10) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات الإرشاد النفسي وعلم النفس والقياس والتقويم، وجميعهم من أساتذة كلية التربية في جامعة اليرموك، مزودا بالتعريفات الإجرائية الخاصة بها في الدراسة الحالية، بهدف إبداء آرائهم حول دقة وصحة محتوى المقياس ومدى مناسبته للمشاركين المستهدفين في الدراسة الحالية، من حيث: درجة قياس الفقرة للبُعد، ووضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما

وضعت لأجله، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسباً من الأبعاد أو الفقرات.

وتجدر الإشارة إلى أنه اتفق معظم المحكّمين على صلاحية المقياس ووضوح ومناسبة فقراته حيث بلغت نسبة الموافقة (80%)، وهي نسبة اتفاق مرتفعة. وبالتالي، أعدت الصيغة النهائية بعد التحكيم والآخذ بملاحظات المحكمين، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس بعد التحكيم (31) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات،هي: الخوف من التعبير عن الشفقة للآخرين وتقيسه الفقرات (1-7)،الخوف من الاستجابة للتعبير عن الشفقة من الآخرين وتقيسه الفقرات (8-19)، الخوف من التعبير عن اللطف والشفقة تجاه الذات وتقيسه الفقرات(20-31).

مؤشرات صدق البناء: بهدف التحقق من مؤشرات صدق البناء، طبق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) فرداً من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وحسبت مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون(Pearson)؛ لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالبُعد، وقيم معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بعد الخوف من التعبير عن الشفقة للآخرين ما بين (.456 – .753) مع بُعدها، وما بين (.300 – .529) مع الدرجة الكلية للمقياس، وأنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات بعد الخوف من الاستجابة للتعبير عن التعاطف من الآخرين قد تراوحت ما بين (.387 – .734) مع بُعدها، وما بين (.657 – .308) مع الدرجة الكلية للمقياس، وأنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات بعد الخوف من التعبير عن اللطف تجاه الذات قد تراوحت ما بين(.424 – .794) مع بُعدها، وما بين (.603 – .473) مع الدرجة الكلية للمقياس.

ويلاحظ من مؤشرات صدق البناء السابقة؛ أنَّ جميع الفقرات كان معامل ارتباطهامع الدرجة الكلية للمقياس، أعلى من (.30)، وقد اعتمد معيار لقبول الفقرة بأن لايقل معامل ارتباطها عن (.30)، وفق ما أشار إليه هتي (Hattie, 1985)، وبذلك قبلت جميع فقرات المقياس.كما ويتضح مما تقدم مدى جودة بناء فقرات مقياس الخوف من الشفقة، وبهذا أصبح المقياس بصورته النهائية يتألف من (31) فقرة. كماحسبت قيم معاملات الارتباط البينية Inter-Correlation لأبعاد مقياس الخوف من الشفقة، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط البينية بين أبعاد مقياس الخوف من الشفقة ما بين (.585 – .431)، كما أن قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد والمقياس ككل تراوحت ما بين (.708 – .887)، وجميعها ذات دلالة إحصائية على مستوى (.05)، وهذا يعد مؤشراً على صدق البناء للمقياس.

دلالات الصدق لمقياس الشفقة بالذات

مؤشرات صدق البناء: بهدف التحقق من مؤشرات صدق البناء، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) فرداً من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وحسبت مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون(Pearson)؛ لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالبُعد، وقيم معامل ارتباط الفقرة، كما هي موضحة في الجدول (1).

جدول (1) قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس الشفقة بالذات من جهة وبين الدرجة الكلية للمقياس والأبعاد التي تتبع له من جهة أخرى

البعد	الرقم	الارتباط مع: البعد	الارتباط مع: الكلي
اللطف الذاتي	1	.955*	.646*
	2	.849*	.401*
	3	.855*	.522*
الحكم الذاتي	4	.730*	.452*
	5	.775*	.555*
	6	.801*	.398*
الإنسانية المشتركة	7	.606*	.434*
	8	.563*	.331*
	9	.678*	.564*
العزلة	10	.779*	.535*
	11	.765*	.409*
	12	.402*	.346*
اليقظة العقلية	13	.747*	.466*
	14	.815*	.406*
	15	.788*	.519*
التوحد المفرط	16	.624*	.550*
	17	.640*	.380*
	18	.572*	.392*

يلاحظ من مؤشرات صدق البناء السابقة في الجدول (1) أنَّ جميع الفقرات كان معامل ارتباطهامع الدرجة الكلية للمقياس، أعلى من (.30)، وقد اعتمد معيار لقبول الفقرة بأن لايقل معامل ارتباطها عن (.30)، وفق ما أشار إليه هتي (Hattie,1985)، وبذلك قبلت جميع فقرات المقياس.

كما يتضح مما تقدم مدى جودة بناء فقرات مقياس الشفقة بالذات، وبهذا أصبح المقياس بصورته النهائية يتألف من (18) فقرة، كماحسبت قيم معاملات الارتباط البينية Inter-Correlation لأبعاد مقياس الشفقة بالذات، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط البينية بين أبعاد مقياس الشفقة بالذات ما بين (.496 – .316)، كما أن قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد والمقياس ككل تراوحت ما بين (.581 – .716)، وجميعها ذات دلالة إحصائية على مستوى (.05)، وهذا يعد مؤشراً على صدق البناء للمقياس.

ثبات أدوات الدراسة

لتقدير ثبات الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة (مقياس بيك للاكتئاب، مقياس الاكتئاب المبتسم، مقياس الخوف من الشفقة، مقياس الشفقة بالذات)؛ استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والبالغ عددها (30) فرداًمن ذوي المسميات الوظيفية العليا من خارج عينة الدراسة، وبهدف التحقق من ثبات الإعادة للمقياس؛ أعيدتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية السابقة، باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار(Test-Retest)، وذلك بفارق زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، ومن ثم حسب باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية، ولقد بلغ ثبات الاتساق الداخلي لمقياس بيك للاكتئاب (.811)، وبلغ ثبات الإعادة للمقياس نفسه (.752). بينما تراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون بين

التطبيق الأول والثاني للأبعاد الفرعية لمقياس الاكتئاب المبتسم بين (78.) و(80.)، وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني للمقياس الكلي (87.). كما يتضح أن قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد الاكتئاب المبتسم قد تراوحت بين (707.) و(734.) في حين بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الاكتئاب المبتسم الكلي (779.)، إذ تعتبر هذه القيم مؤشرا جيدا على ثبات الأبعاد والمقياس ككل. أما فيما يتعلق بمقياس الخوف من الشفقة، فلقد تراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني للأبعاد الفرعية لمقياس الخوف من الشفقةبين (738.) و(751.)، في حين بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني للمقياس الكلي (856.). وتراوحت قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الخوف من الشفقة بين (714.) و(863.) وبلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الخوف من الشفقةالكلي (904.)، إذ تعتبر هذه القيم مؤشرا جيدا على ثبات الأبعاد والمقياس ككل. كما تراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون ما بين التطبيق الأول والثاني للأبعاد الفرعية لمقياس الشفقة بالذات مابين (806. – 693.)، وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني للمقياس الكلي (793.)، وتراوحت قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الخوف من الشفقة قد تراوحت مابين (765. – 874.)، في حين بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الخوف من الشفقة الكلي (895.)، إذ تعتبر هذه القيم مؤشرا جيدا على ثبات الأبعاد والمقياس ككل.

تصحيح أدوات الدراسة

تصحيح مقياس بيك للاكتئاب: تكون مقياس بيك للاكتئاب بصورته النهائية من (21) فقرة، يستجيب لها المستجيب وفق تدريج رباعي يشتمل البدائل الآتية: (تنطبق علي بدرجة كبيرة لا يمكن احتمالها، وتعطى عند تصحيح المقياس 3 درجات، تنطبق علي بدرجة متوسطة وتعطى درجتان، تنطبق علي بدرجة منخفضة وتعطى درجة واحدة، لا تنطبق علي مطلقاً وتعطى صفر)، وبذلك تتراوح درجات المقياس ككل ما بين(0 - 63). حيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشرا على مستوى مرتفع من الاكتئاب. وقد صُنفت استجابات أفراد الدراسة كما هو متبع في القائمة الأصلية، وذلك على النحو الآتي: (0-9 حد أدنى من الاكتئاب، 10-16 اكتئاب معتدل، 17-29 اكتئاب متوسط، 30-36 اكتئاب شديد).

تصحيح مقياس الاكتئاب المبتسم: تكون مقياس الاكتئاب المبتسم بصورته النهائية من (33) فقرة موزعة على بعدين، يستجيب لها الطالب وفق تدريج خماسي يشتمل البدائل الآتية: (دائماً، وتعطى عند تصحيح المقياس 5 درجات، غالباً وتعطى 4 درجات، أحياناً وتعطى 3 درجات، ونادراً وتعطى درجتان، وأبداً تعطى درجة واحدة)، وهذه الدرجات تطبق على جميع الفقرات ذات الاتجاه الموجب في حين يعكس التدريج في الفقرات ذات الاتجاه السالب وهي الفقرات (23، 24) بحيث تصبح (دائماً، وتعطى عند تصحيح المقياس درجة واحدة، غالباً وتعطى درجتان، أحياناً وتعطى 3 درجات، ونادراً وتعطى 4 درجات ، وأبداً تعطى 5 درجات)، وبذلك تتراوح درجات المقياس ككل ما بين (33- 165). إذ كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشرا على مستوى مرتفع من الاكتئاب المبتسم، وقد صُنفت استجابات أفراد الدراسة بعد أن اعتمد النموذج الإحصائي ذو التدريج النسبي بهدف إطلاق الأحكام على الأوساط الحسابية الخاصة بالأداة وأبعادها، وذلك على النحو الآتي: (أقل من 2.34 منخفض، 2.34-3.66 متوسط، أكبر من 3.66 مرتفع).

تصحيح مقياس الخوف من الشفقة: تكون مقياس الخوف من الشفقة بصورته النهائية من (31) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، يستجيب لها الطالب وفق تدريج خماسي يشتمل البدائل الآتية: (دائماً، وتعطى عند تصحيح المقياس 5 درجات، غالباً وتعطى 4 درجات، أحياناً وتعطى 3 درجات، ونادراً وتعطى درجتان، وأبداً تعطى درجة واحدة)، وبذلك تتراوح درجات المقياس ككل ما بين(31- 155). إذ كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشرا على مستوى مرتفع من الخوف من الشفقة، وقد صُنفت استجابات أفراد الدراسة بعد أن اعتمد النموذج الإحصائي ذو التدريج النسبي بهدف إطلاق الأحكام على الأوساط الحسابية الخاصة بالأداة وأبعادها، وذلك على النحو الآتي: (أقل من 2.34 منخفض، 2.34- 3.66 متوسط، أكبر من 3.66 مرتفع).

تصحيح مقياس الشفقة بالذات: تكون مقياس توكيد الذات بصورته النهائية من (18) فقرة، يستجيب لها الطالب وفق تدريج خماسي يشتمل البدائل التالية: (دائماً، وتعطى عند تصحيح المقياس 5 درجات، غالباً وتعطى 4 درجات، أحياناً وتعطى 3 درجات، ونادراً وتعطى درجتان، وأبداً تعطى درجة واحدة)، وهذه الدرجات تطبق على جميع الفقرات ذات الاتجاه الموجب في حين يعكس التدريج في الفقرات ذات الاتجاه السالبوهي الفقرات (7، 14)، وبذلك تتراوح درجات المقياس ككل ما بين(18 - 90). إذ كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشرا على مستوى مرتفع من الشفقة بالذات، وقد صُنفت استجابات أفراد الدراسة بعد أن اعتمد النموذج الإحصائي ذو التدريج النسبي بهدف إطلاق الأحكام على الأوساط الحسابية الخاصة بالأداة وأبعادها، وذلك على النحو الآتي: (أقل من 2.34 منخفض، 2.34 – 3.66 متوسط، أكبر من 3.66 مرتفع).

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة؛ اتبعت الخطوات والإجراءات الآتية:

- تطوير أدوات الدراسة بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة باضطراب الاكتئاب مثل مقياس بيك للاكتئاب الجبور (2015)، وذات الصلة بالاكتئاب المبتسم مثل ديميتريو (Demetriou,2019)، وإلمير(Elmer, 2018)،والمقياس الذي قدمته رذرفورد (Rutherford, 2016)،وذات الصلة الخوف من الشفقة مثل مقياس جلبرت للخوف من الشفقة من الاخرين The Fear of Compassion Instrument (FOCS) جلبريت وآخرون (Gilbert, et al. 2014) ، وذات الصلة بالشفقة

بالذات مثل مقياس Neff للشفقة بالذات -Self Compassion Scale (SCS) Neff, 2003a).

- التحقق من الصدق الظاهري لأدوات الدراسة في صورتها الأوَّلية.
- التحقق من دلالات الصدق والثبات لأدوات الدراسة في صورتها النهائية من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة.
- إعداد أدوات الدراسة بصورة إلكترونية بحيث يسهل وصولها لأفراد العينة نظراً لخصوصيتة وصعوبة التواصل معهم بشكل فردي وشخصي، ثم توزيع أدوات الدراسة على أفراد عينة الدراسة بعد شرح هدف الدراسة لهم.
- الطلب من أفراد عينة الدراسة الإجابة على فقرات استبانة أدوات الدراسة كما يرونها معبرةً عن وجهة نظرهم بكل صدق وموضوعية. وذلك بعد أن تمت إحاطتهم علمًا أن إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.
- جمع البيانات ثم إدخالها إلى ذاكرة الحاسوب، وذلك بهدف المعالجة الإحصائية لها.

متغيرات الدراسة

صنفت متغيرات الدراسة على النحو الآتي:

أوَّلاً: المتغير التصنيفي (الضابط)

النوع الاجتماعي، وله فئتان : ذكر وأنثى

ثانياً: المتغيرات المستقلة:

- الخوف من الشفقة.
- الشفقة بالذات.

ثالثاً: المتغير التابع (المتنبأ به):

الاكتئاب المبتسم لدى ذوي المسميات الوظيفية العليا.

المعالجات الإحصائية

استخدمت المعالجات الإحصائية للبيانات في هذه الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك على النحو الآتي:

- حساب قيم معاملات الارتباط بين المتغيرات المتنبئة ومتغير الاكتئاب المبتسم، كما أجري تحليل الانحدار الخطي المتعدد بطريقة (stepwise) لمتغير الاكتئاب المبتسم على المتغيرات المتنبئة، لدى العينة الكلية وعينة الذكور والإناث من ذوي المسميات الوظيفية العليا.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها، ونصه " ما القدرة التنبؤية للخوف من الشفقة والشفقة بالذات بالاكتئاب المبتسم لدى ذوي المسميات الوظيفة العليا في الأردن؟"

للإجابة عن هذا السؤال حسبت قيم معاملات الارتباط الخطية البينية للمتغيرات المُتَنَبِئَة (المستقلة: الخوف من الشفقة، والشفقة بالذات) والمتغير المتنبأ به (التابع: الاكتئاب المبتسم) لدى ذوي المسميات الوظيفة العليا في الأردن، وذلك كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2) مصفوفة معاملات الارتباط البينية بين المتنبئات وبين المتنبئات والمحك

	الخوف من الشفقة	الشفقة بالذات
الخوف من الشفقة	-.283*	
الشفقة بالذات	.063*	-.394*
الاكتئاب المبتسم	-.078	.547*

*دالة إحصائيا على مستوى (05.)

يتضح من الجدول (2) وجود علاقتان عكسيتان إحداها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (05. =α) ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (05. =α)، بين المتغيرات المتنبئة والمتغير المتنبئ به. وبهدف الكشف عن نسبة التباين التي فسرتها المتغيرات المتنبئة من التباين في مستوى الاكتئاب المبتسم؛ فقد استخدم تحليل الانحدار الخطي المتعدد باعتماد أسلوب الخطوة (Stepwise) في إدخال المتغيرات المُتَنَبِئة إلى المعادلة الانحدارية في النموذج التنبؤي، وذلك كما في الجدول (3).

جدول (3) نتائج اختبار الفرضيات الانحدارية ومعاملات الارتباط المتعددة لها ومقدار التباين المفسر للمتغيرات المتنبئة في كل نموذج تنبُئي

النموذج الفرعي	R	R^2	R^2 المعدل	الخطأ المعياري للتقدير	إحصاءات التغير				
					التغير في R^2	F التغير	درجة حرية البسط	درجة حرية المقام	الدلالة الإحصائية لـ F
1	.547	.299	.294	.315	.299	65.642	1	154	*.000
2	.566	.320	.311	.311	.021	4.781	1	153	*.030

1: المتنبئات: (ثابت الانحدار)،الخوف من الشفقة

2:المتنبئات: (ثابت الانحدار)،الخوف من الشفقة، الشفقة بالذات

*دالة إحصائيا على مستوى (05.)

يتضح من الجدول (3)أن النموذج التنبئي الثاني لمتغيرات (الخوف من الشفقة, والشفقة بالذات) المستقلة بالمتغير المتنبأ به (الاكتئاب المبتسم), قد كان دالًا إحصائيًا عند مستوى الدلالة (05.=α) بأثر مشترك للمتغيرات المستقلة مُفسِّرًا ما مقداره (32.0%)؛ حيث أسهم في المرتبة الأولى المتغير المستقل (الخوف من الشفقة) بأثر نسبي مُفسِّرًا ما مقداره (29.9%) من التباين المُفسَّر الكلي للنموذج التنبُئي، ثم أسهم في المرتبة الثانية المتغير المستقل (الشفقة بالذات) بأثر نسبي مُفسِّرًا ما مقداره (2.1%) من التباين المُفسَّر الكلي للنموذج التنبُئي. وفي ضوء ما تقدم؛

فقد تم حساب أوزان الانحدار اللامعيارية والمعيارية وقيم اختبار (t) المحسوبة للمتغيرات المستقلة(المتنبئة) بالمتغير المتنبأ به (التابع) لدى ذوي المسميات الوظيفية العليا في الأردن في النموذج التنبُّئي، وذلك كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4) الأوزان اللامعيارية والمعيارية للمتغيرات المتنبئة بالمتغير المتنبأ به لدى ذوي المسميات الوظيفية العليا في الأردن في النموذج التنبُّئي

النموذج الفرعي	المتنبئات	الأوزان اللامعيارية B	الخطأ المعياري	الأوزان المعيارية B	ت	احتمالية الخطأ
2	(ثابت الانحدار)	1.720	.224		7.665	*.000
	الخوف من الشفقة	.333	.050	.484	6.676	*.000
	الشفقة بالذات	-.141	.064	-.159	2.187	*.030

*دالة إحصائيا على مستوى (05.)

يتضح من الجدول (4) الخاص بالنموذج التنبؤي الثاني أنه: كلما ارتفع مستوى الخوف من الشفقة بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن مستوى الاكتئاب المبتسم يزداد بمقدار (484.) من الوحدة المعيارية، وكلما ارتفع مستوى الشفقة بالذات بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن مستوى الاكتئاب المبتسم يتراجع بمقدار (159.) من الوحدة المعيارية، علمًا أن جميع المتغيرات المتنبئة قد كانت دالةً إحصائيًا عند مستوى الدلالة (05. =α). وبالتالي تكون معادلة الانحدار للتنبؤ بالاكتئاب المبتسم كما يأتي:

$$\hat{y} = 1.720 + 0.333\ x_1 - 0.141\ x_2$$

حيث تمثل $\hat{y}$: الاكتئاب المبتسم، x_1 : الخوف من الشفقة، x_2 : الشفقة بالذات.

ويمكن عزو نتيجة "أن نسبة الإسهام النسبي لمتغير الخوف من الشفقة في تفسير التباين للاكتئاب المبتسم كان (29.9%)، وهذا يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى الخوف من الشفقة، فإن مستوى الاكتئاب المبتسم يزداد" في ضوء ما يتعرض له ذوي المسميات الوظيفية العليا لخبرات وتجارب سيئة أثناء عملهم، وما قد يواجههم من أحداث الحياة المجهدة والصعبة، فقد يتعرضون للتهديد أو حتى الشعور بالغضب جرّاء التعرض للفشل في بعض الأحيان، مما يعرضهم ذلك للشعور بالوحدة والحزن، والكآبة، والخوف من الشفقة من الآخرين، وهذا يجعلهم عرضةً للإصابة بالاكتئاب المبتسم. بالإضافة إلى ذلك يرى الباحثون أن طبيعة العمل المطلوب من ذوي المسميات الوظيفية العليا تجعلهم يتجنبون التعرض للشفقة والتعاطف من الآخرين، لذلك يحاولون دائماً الظهور بموقف الأقوياء وهم عكس ذلك، وهذا يسبب الاكتئاب المبتسم. ولقد أشار جيلبيرت وبروكتير (Gilbert & Procter, 2006) إلى ارتباط الخوف من الشفقة ارتباطاً مباشراً بالاكتئاب.

ولقد أكد باولي ومكفيرسون (Pauley &McPherson, 2010) على أنه كلما ارتفع مستوى الاكتئاب لدى الفرد، ازداد لديه مستوى الخوف من الشفقة؛ فقد لوحظ أن بعض الأفراد يجدون تلقي الشفقة من الآخرين أمر صعب تقبله، مما أدى ذلك إلى ظهور بعض الأعراض والاضطرابات النفسية التي أثرت سلباً على قدرتهم على تقبل هذه الشفقة، وهذا يؤكد إمكانية التنبؤ بالاكتئاب المبتسم من خلال الخوف من الشفقة.

ويرى الباحثون أن ذوي المسميات الوظيفية العليا يتعرضون لصعوبات في مسيرتهم المهنية، وقد يفشلون في بعض الأحيان وذلك نتيجة عبء العمل، وصعوبة السيطرة على وضع المؤسسة والعاملين فيها، وهذا يجعلهم يشعرون بالعجز في إتمام مهامهم بنجاح، وخاصةً عندما يشعرون بأنهم مراقبون من الآخرين، وأنهم على وشك الانهيار وغير قادرين على إتمام العمل، وهذا يجعلهم عرضةً للشفقة على أنفسهم، ومن الآخرين، والشعور بالنقص والفراغ، وهذا يؤدي الإصابة بالاكتئاب المبتسم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يتعرض له بعض ذوي المسميات الوظيفية العليا من مشكلات وصعوبات في عملهم، قد يجعلهم يشعرون ببعض القلق والتوتر، وهذا قد يؤدي ذلك إلى نقد ذاتهم، ومنع الآخرين من مساعدتهم لاعتقادهم من أن ذلك سيؤدي إلى التقليل من مكانتهم في عملهم، وشعور الآخرين بالشفقة عليهم، مما يجعلهم في حال إحباط وعداء مع الذات، تؤدي في النهاية إلى الاكتئاب المبتسم.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة جيلبيرت وآخرين (Gilbert et al; 2012)، وجيلبيرت وأخرين (Gilbert et al; 2014)، التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية قوية بين الخوف من الشفقة، والاكتئاب.

أما نتيجة أن نسبة الإسهام النسبي لمتغير الشفقة بالذات في تفسير التباين للاكتئاب المبتسم (2.1%)، وهذا يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى الشفقة بالذات، فإن مستوى الاكتئاب المبتسم يتراجع". فيمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء المهارات والقدرات الشخصية التي يمتلكها ذوو المسميات الوظيفية العليا، والخبرات العديدة التي مروا بها والتي جعلتهم على قناعة تامة بأن مشكلتهم ليست هي الوحيدة التي يعانون منها، وإنما الكثير والعديد من الأفراد يعانون مثلها، فيفكرون بها بشكل منطقي وموضوعي، وهذا يخفف من عبء العمل عليهم، ويؤثر عليهم إيجاباً في تأقلمهم مع الوضع، ويقلل من الاضطرابات التي قد تصيبهم، ومنها الاكتئاب المبتسم. ولقد أكد اريميتسو وهوفمان (Arimitsu& Hofmann, 2015) على أن الشفقة بالذات ترتبط إيجاباً أيضاً بالتأثير الإيجابي، والرضا عن الحياة والتوافق النفسي، وسلباً بالتأثير السلبي والاضطرابات النفسية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن ذوي المسميات الوظيفية العليا عندما يمتلكون مستوى جيد من الشفقة بالذات، فإن هذا يؤدي إلى زيادة قدرتهم على التصالح مع الذات في المواقف الصعبة التي يمرون بها، ويميلون إلى إخضاع حاجاتهم إلى حاجات الموظفين الآخرين، ويصبح هدفهم تحقيق أهداف الجماعة بدلاً من تحقيق الأهداف الشخصية، وهذا يجعله أقل عرضةً للإصابة بالاكتئاب المبتسم. ولقد أشارت نيف وبيتمان (Neff & Pittman, 2010) إلى أن الشفقة بالذات ترتبط سلباً بالاكتئاب.

ويرى الباحثون أنه عندما يتسم ذوو المسميات الوظيفية العليا بمستوى جيد من الشفقة بالذات، فإنهم يمتلكون القدرة على مساعدة

أنفسهم والآخرين، والتحرك باتزان بين أهدافهم، والميل إلى التنظيم والثقة والضبط الذاتي، وتقبل الأفكار الجديدة، والتفكير بعقلانية في المواقف الصعبة، لذلك يمكن القول بأن من يمتلك المهارات السلوكية والاجتماعية المناسبة، والمنفتح على خبراته العقلية، يستطيع التعامل مع ذاته بلطف عندما يمر بخبرات سيئة، وينظر لنفسه نظرة تفاؤلية إيجابية، وهذا بدوره يحد من إصابته بالاضطرابات النفسية المختلفة، ومن أهمها الاكتئاب المبتسم.

ولقد أشارت نيف ومكجيهي (Neff &McGehee, 2010) إلى أن الأفراد المشفقين على ذواتهم، أكثر مرونة وأكثر انفتاحا على خبراتهم وتجاربهم، وأكثر عقلانية في التعامل مع كل جوانب الخبرة السلبية مقارنةً مع الأفراد غير المشفقين بذواتهم، وبالتالي هذا يسهم في التقليل من الشعور بضغوطات الحياة، وما قد تسببه من اضطرابات نفسية؛ كالاكتئاب. كما أكد ألين ونايت (Allen & Knight, 2005) على أن الأفراد الذين يشفقون على أنفسهم هم أقل معاناة للقلق والتوتر والاكتئاب مقارنةً بالأفراد الذين لا يشفقون على أنفسهم ويتعاملون مع ذواتهم بقسوة في المواقف المختلفة.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ريس (Raes, 2011)، التي أشارت إلى وجود علاقة عكسية بين الشفقة بالذات، والاكتئاب، إذ إنّ ضعف الشفقة بالذات يُعدّ مؤشراً جيداً لحالات القلق والاكتئاب عند أفراد العينة، وأن الشفقة بالذات تمثل عاملا وقائيا مهما للمشكلات العاطفية مثل الاكتئاب. كما اتفقت مع نتيجة دراسة سكوت وآخرين (Scott et al; 2013)، التي أكدت وجود علاقة سلبية بين الشفقة بالذات والاكتئاب.

كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة شيري وجو (Sherri &Ju, 2015)، التي أظهرت أن الشفقة بالذات ترتبط بالاكتئاب، وأن هناك علاقة وسيطة بين الاكتئاب والشفقة بالذات، واتفقت أيضاً مع نتائج دراسة ماكبيث وجوميلي (MacBeth&Gumley, 2012)، ونيف (Neff, 2003a, 2010)، (Neff et al; 2007)، التي أكدت على وجود ارتباط سلبي بين الشفقة بالذات والاكتئاب.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها، وذصه "هل تختلف القدرة التنبؤية للخوف من الشفقة والشفقة بالذات بالاكتئاب المبتسم لدى ذوي المسميات الوظيفة العليا في الأردن باختلاف النوع الاجتماعي (ذكر وأنثى)؟"

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ فقد حسبت قيم معاملات الارتباط الخطية البينية للمتغيرات المُتَنَبِئَة (المستقلة: الخوف من الشفقة، والشفقة بالذات) والمتغير المتنبأ به (التابع: الاكتئاب المبتسم) لدى ذوي المسميات الوظيفة العليا الذكور والإناث في الأردن، وذلك كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5) مصفوفة معاملات الارتباط البينية بين المتنبئات وبين المتنبئات والمحك

النوع الاجتماعي		الخوف من الشفقة	الشفقة بالذات
ذكر	الخوف من الشفقة	-.361*	
	الشفقة بالذات	.237	-.194
	الاكتئاب المبتسم	-.033	.372*
أنثى	الخوف من الشفقة	-.268	
	الشفقة بالذات	.007	-.458*
	الاكتئاب المبتسم	-.119	.606*

*دالة إحصائيا على مستوى (05.)

يلاحظ من الجدول (5) أنَّ نتائجه قد كانت على النحو الآتي:

أ) في حالة الذكور: وجود علاقتين عكسيتين غير دالتين إحصائياً عند مستوى الدلالة (05. =α) ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (05. =α)، بين المتغيرات المتنبئة والمتغير المتنبأ به.

ب) في حالة الإناث: وجود علاقتين عكسيتين إحداهما دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (05. =α)، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (05. =α)، بين المتغيرات المتنبئة والمتغير المتنبأ به.

وبهدف الكشف عن نسبة التباين التي فسرتها المتغيرات المتنبئة من التباين في مستوى الاكتئاب المبتسم؛ فقد استخدم تحليل الانحدار الخطي المتعدد باعتماد أسلوب الخطوة (Stepwise) في إدخال المتغيرات المُتَنَبِئة إلى المعادلة الانحدارية في كل نموذج تنبُّئي وفقًا لمتغير النوع الاجتماعي، وذلك كما في الجدول (6).

جدول (6) نتائج اختبار الفرضيات الانحدارية ومعاملات الارتباط المتعددة لها ومقدار التباين المفسر للمتغيرين المتنبئين في كل نموذج تنبُّئي تبعاً للجنس كلٍّ على حدة

النوع الاجتماعي	النموذج الفرعي	R	R^2	R^2 المعدل	الخطأ المعياري للتقدير	إحصاءات التغير: R^2 التغير	F التغير	درجة حرية البسط	درجة حرية المقام	الدلالة الإحصائية لـ F
ذكر	1أ	372	.138	.121	.307	.138	8.006	1	50	.007
أنثى	2أ	.606	.367	.361	.318	.367	59.212	1	102	.000

أ المتنبئات: (ثابت الانحدار)، الخوف من الشفقة

*دالة إحصائيا على مستوى (05.)

يتضح من الجدول (6) أن نتائج النماذج التنبُئية قد كانت على النحو الآتي:

أ) أن النموذج التنبئي الخاص بالذكور لمتغيرات (الخوف من الشفقة، والشفقة بالذات) المستقلة بالمتغير المتنبأ به (الاكتئاب المبتسم)، قد كان دالًا إحصائيًا عند مستوى الدلالة (05. =α) بأثر مشترك

للمتغيرات المستقلة مُفسِّرًا ما مقداره (13.8%)؛ حيث أسهم المتغير المستقل (الخوف من الشفقة) بأثر نسبي مُفسِّرًا ما مقداره (13.8%) من التباين المُفسَّر الكلي للنموذج التنبُئي.

ب) أن النموذج التنبئي الخاص بالإناث لمتغيرات (الخوف من الشفقة، والشفقة بالذات) المستقلة بالمتغير المتنبأ به (الاكتئاب المبتسم)، قد كان دالًا إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=.05) بأثر مشترك للمتغيرات المستقلة مُفسِّرًا ما مقداره (36.7%)؛ حيث أسهم المتغير المستقل (الخوف من الشفقة) بأثر نسبي مُفسِّرًا ما مقداره (36.7%) من التباين المُفسَّر الكلي للنموذج التنبُئي.

في ضوء ما تقدم؛ فقد حسبت أوزان الانحدار اللامعيارية والمعيارية، وقيم اختبار (t) المحسوبة للمتغيرين المستقلين (المتنبئين) بالمتغير المتنبأ به (التابع) لدى ذوي المسميات الوظيفية العليا في كل نموذج تنبُئي وفقًا لمتغير النوع الاجتماعي كلٍّ على حدةٍ، وذلك كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7) الأوزان اللامعيارية والمعيارية للمتغيرين المتنبئين بالمتغير المتنبأ به لدى ذوي المسميات الوظيفية العليا في كل نموذج تنبُئي وفقًا للجنس كلٍّ على حدة

النوع الاجتماعي	النموذج الفرعي	المتنبئات	الأوزان اللامعيارية B	الخطأ المعياري	الأوزان المعيارية β	ت	احتمالية الخطأ
ذكر	1	(ثابت الانحدار)	2.455	.310		7.908	.000
		الخوف من الشفقة	.271	.096	.372	2.830	.007
أنثى	1	(ثابت الانحدار)	1.952	.178		10.971	.000
		الخوف من الشفقة	.410	.053	.606	7.695	.000

يتضح من الجدول (7) أنَّ نتائج النماذج التنبئية قد كانت على النحو الآتي:

أ. نتائج النموذج التنبئي الخاص بالذكور لدى ذوي المسميات الوظيفية العليا: كلما ارتفع مستوى الخوف من الشفقة وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن الاكتئاب المبتسم يزداد بمقدار (372.) من الوحدة المعيارية، علمًا أن المتغير المتنبئ قد كان دالًا إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=.05).

ب. نتائج النموذج التنبئي الخاص بالإناث لدى ذوي المسميات الوظيفية العليا: كلما ارتفع مستوى الخوف من الشفقة وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن الاكتئاب المبتسم يزداد بمقدار (606.) من الوحدة المعيارية، علمًا أن المتغير المتنبئ قد كان دالًا إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=.05).

وبالتالي تكون معادلة الانحدار للتنبؤ بالاكتئاب المبتسم لدى كل من الذكور والإناث كما يلي:

لدى الذكور:

$$\hat{y} = 2.455 + 0.271\, x_1$$

حيث تمثل $\hat{y}$: الاكتئاب المبتسم، x_1 : الخوف من الشفقة.

لدى الإناث:

$$\hat{y} = 1.952 + 0.410\, x_1$$

حيث تمثل $\hat{y}$: الاكتئاب المبتسم، x_1 : الخوف من الشفقة.

ويمكن عزو وجود اختلاف في القدرة التنبؤية للخوف من الشفقة بالاكتئاب المبتسم لدى ذوي المسميات الوظيفية العليا يعزى لاختلاف متغير النوع الاجتماعي، ولصالح الإناث إلى طبيعة الأنثى واختلافها في نمط التفكير عن الذكر، إذ تتسم الأنثى بأنها عاطفية أكثر من الذكر (موللر، 2002). وفي حال واجهتها أي مشكلات أو صعوبات فإنها تتعامل معها وفق إحساسها الداخلي بالاعتماد على نفسها بحكم تركيبتها النفسية والاجتماعية، كما أن مشاركتها وتفاعلاتها الاجتماعية مبنية على مشاعرها وعواطفها، وهذا يجعلها عرضةً للتعاطف مع نفسها والآخرين بشكل أكبر مقارنةً بالذكر، بل تشعر بأن أسرتها تشفق عليها وتتعاطف معها نتيجة نظرة المجتمع إليها، وهذا بدوره قد يكون عاملاً متنبئاً لإصابتها بالاكتئاب المبتسم، بشكل أكبر مقارنةً بالذكر.

ويرى الباحثون أن الأنثى تتعامل مع مشكلاتها بطريقة مختلفة عن طريق تعامل الذكر معها، وذلك نتيجة القيود والضوابط الاجتماعية التي فرضها المجتمع عليها، حيث يرى البعض أن الأنثى لا تستطيع حل المشكلات بفاعلية وكفاءة كما يفعل الذكر، وأنها فرد عاجز عن مجاراة قدرة الذكر في تولي زمام الأمور بنجاح، مما يجعل الجميع يتعاطف معها، وخوفها من شفقة الآخرين عليها قد يسبب لها الإصابة بالقلق والتوتر والاكتئاب. وخاصةً أن البعض يخشون التعاطف مع الآخرين، لأنهم يعتقدون أن قبول التعاطف يُعد نقطة ضعف تجعلهم أكثر عرضة للألم، والإصابة بالأمراض والاضطرابات النفسية، وهذا ما أشار إليه جيلبيرت وبروكتير (Gilbert & Procter, 2006)، ومارتين (Martin, 2013).

كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى طبيعة الأنثى، حيث تتسم بالشدة النفسية والاكتئاب من أجل السعي والكفاح لتحقيق أهدافها وإنجاز ما هو مطلوب منها، أما طبيعة الذكر فهو أقل عاطفية، وقد يفكر في اتجاهات أخرى لتحقيق أهدافه، كما أن الأنثى أكثر عرضةً من الذكر لتطور الأعراض الاكتئابية وذلك بسبب الفروق بين النوع الاجتماعيين في الاستجابات البيولوجية للضغوط والاضطرابات النفسية، وأساليب التعامل معه. وهذا ما أشار إليه باوليومكفيرسونس (Pauley & McPhersons, 2010).

ويمكن عزو هذه النتيجة أيضاً إلى تعدد المسؤوليات التي تقع على عاتق الأنثى، ومنها مسؤوليات المنزل ومتطلباته، ومسؤوليات العمل، والتي في حال فشلت في القيام بإحدى هذه المسؤوليات، سيقع عليها اللوم والنقد من البعض، أما البعض الآخر فسيتعاطف معها كونها أنثى، وفي كلا الحالتين؛ ستشعر بأنها غير قادرة على تأدية مهامها بنجاح، وبأنها تحت ضغوط عديدة، وهذا بدوره ينبأ بحدوث الاكتئاب المبتسم.

بينما يمكن تفسير عدم وجود اختلاف دال إحصائياً في القدرة التنبؤية للشفقة بالذات بالاكتئاب المبتسم لدى ذوي المسميات الوظيفية العليا في الأردن تعزى لاختلاف متغير النوع الاجتماعي إلى كثرة وتنوع الخبرات والتجارب المؤلمة التي يمر بها ذوي المسميات الوظيفية العليا بصرف النظر إن كانوا ذكورا أم إناثا، ففي حال تعرضوا لأي مشكلة في العمل واستطاعوا حلها ومواجهتها بنجاح، فهذا يجعلهم يقدرون ذاتهم بشكل إيجابي ويقومون

بنقدها بكل رأفة ولطف، أما في حال تعرضوا لمشكلات تفوق قدراتهم ومهاراتهم بصرف النظر عن جنسهم (ذكور أم إناث)، فهذا يعرضهم للإصابة بالاكتئاب المبتسم. وهذا ما أشارت إليه نيف (Neff, 2003b).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة المسؤوليات التي تقع على عاتق ذوي المسميات الوظيفية العليا، فجميعهم مطلوب منهم المهام نفسها بصرف النظر عن جنسهم، وجميعهم متواجدون ببيئات عمل متشابهة، ويخضعون للتعليمات والقرارات نفسها، وهذا يجعلهم في إطار عمل متشابه وضمن طاقم عمل واحد، وقد يتعرض هذا الطاقم للمصاعب والظروف التي تجعل ذوي المسميات الوظيفية بحاجة إلى التأقلم مع هذه الظروف، وفي حال فشلوا في ذلك، فإنهم يتعرضون للإصابة بالاضطرابات النفسية المختلفة؛ كالاكتئاب المبتسم. لذلك لم يكن هناك أي فروق في القدرة التنبؤية للشفقة بالذات بالاكتئاب المبتسم تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

التوصيات

استناداً إلى ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يوصي الباحثون بما يأتي:

- العمل على رفع مستوى الشفقة بالذات لدى ذوي المسميات الوظيفية العليا، كونها تسهم في التقليل من مستوى الاكتئاب المبتسم، وهذا ما أشارت إليه نتائج الدراسة.
- تصميم وتطبيق برامج إرشادية للتقليل من مستوى الخوف من الشفقة لدى ذوي المسميات الوظيفية العليا، كونها تؤثر سلباً على مجريات العمل.
- عقد ندوات وورش هدفها توعية ذوي المسميات الوظيفية العليا بمفهوم الاكتئاب المبتسم للحد من انتشاره، وتمتعهم بصحة نفسية سوية، وذلك في ضوء ما أظهرته النتائج بأن مستوى الاكتئاب المبتسم لدى ذوي المسميات الوظيفية العليا جاء متوسطاً.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- 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.
- الطعيمة، إيمان. (2018). الصلابة النفسية وعلاقتها بالاكتئاب لدى اللاجئين السوريين في مخيم الزعتري. رسالة ماجستير، متاح على قاعدة بيانات دار المنظومة، (MD: 958009).
- علوان، عماد. (2016). الشفقة بالذات والشعور بالذنب لدى الأحداث الجانحين المودعين بدار الملاحظة الاجتماعية بمدينة أبها. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 5(9)، 1-22.
- مقدادي، أمنة والشريفين، أحمد. (2020). القدرة التنبؤية للشفقة بالذات والتحيزات المعرفية وأنماط التعلق باضطراب الشخصية النرجسية لدى طلبة الجامعات الأردنية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 6(28)، 1-29.
- موللر، أوكين. (2002). النساء في الفكر السياسي الغربي. (ترجمة: أمام عبدالفتاح إمام). القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

ثانياً: ترجمة المصادر والمراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية

- *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.*
- *Aalwan, E. (2016). Self Compassion and guilt among juvenile delinquents being held in social observation center in Abha. International Specialist Educational Journal, 5 (9), 1-22.*
- *Al-Taima, I. (2018). Psychological Hardness and its Relation to Depression Among Syrian Refugees in al-Zaatari Camp. Master Thesis, available on the Dar Al-Manzumah database, (MD: 958009).*
- *Miqdadi, A. & Al-Sharifin, A. (2020). The predictive ability of Self compassion and cognitive biases and patterns of attachment to narcissistic personality disorder among Jordanian university students. Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 6 (28), 1-29.*
- *Muller, O. (2002). Women in Western political thought. (Translation: Imam Abdel Fattah Imam). Cairo: The Supreme Council of Culture.*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Allen, N. & Knight, W. (2005). Mindfulness, Compassion for Self, and Compassion for Others: Implications for Understanding the Psychopathology and Treatment of Depression. New York, NY, US: Rutledge.*
- *Allen, A. & Leary, M. (2010). Self-compassion stress and coping. Social and Personality Psychology Compass, 4, 107-118.*
- *Arimitsu, K. & Hofmann, S. (2015). Cognition as mediators in the relationship between self-compassion and affect. Personality and Individual Differences, 74, 41-48.*
- *Barry, C., Loflin, D. & Doucette, H. (2015). Adolescent self-compassion: Association with narcissism, self-esteem, aggression, and internalizing symptoms in at-risk males. Personality and Individual Differences, 77, 118-123.*
- *Brach, T. (2003). Radical Acceptance: Embracing Your Life with the Heart of a Buddha. New York: Bantam.*
- *Buzuk, G., Lojko, D., Owecki, M., Ruchata, M. &Rybakowski, J. (2016). Depression with atypical features in various types of affective disorders. Psychiatr, Pol, 50(4), 827–838.*
- *Case, S., Sawhney, M. & Stewart, J. (2018). Atypical depression and double depression predict new-onset cardiovascular disease in U.S. adults. Depress Anxiety, 35, 10-16.*
- *Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2013). Depression. Injury Statistics Query and Reporting System (WISQARS), National Center for Injury Prevention and Control, Retrieved on 14/6/2019 from: http://www.cd c.gov/injury/wisqars/ index.html.*
- *Davis, M. (1996). Empathy: A Social Psychological Approach. Boulder, Colo: Westview Press.*
- *Demetriou, L. (2019). The smiling depression of the social media: psychological aspects of social media on mental sell-*

- *Martin, N. (2013). The Awakened Life. Retrieved on 11/6/2019 from: http://awakenedlife.me/2013/07/03/fear-of-accepting-compassion-fro m-others.*
- *Matos, M., Duarte, J. & Pinto-Gouveia, J. (2017). The origins of fears of compassion: Shame and lack of safeness memories, fears of compassion and psychopathology. The Journal of Psychology, 151(8), 804-819.*
- *Neff, K. (2003a). The development and validation of a scale to measure self-compassion. Self and Identity, 2, 223–250.*
- *Neff, K. (2003b). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. Self and Identity, 2 (2), 85–101.*
- *Neff, K., Kirkpatrick, L., Stephanie, B. & Rude, S. (2007). Self compassion and adaptive psychological functioning. Journal of Research in Personality, 41, 139–154.*
- *Neff, K. & Lamb, L. (2009). The Encyclopedia of Positive Psychology. New Jersy: Blackwell Publishing.*
- *Neff, K. & Pittman, M. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. Self and Identity, (9), 225–240.*
- *Neff, K. McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. Self and Identity, 9(3), 225–240*
- *Pauley, G. & McPherson, S. (2010). The experience and meaning of compassion and self-compassion for individuals with depression or anxiety. Psychology and Psychotherapy, 83, 129 –143.*
- *Raes, F. (2011). The effect of self-compassion on the development of depression symptoms in a non-clinical sample. Mindfulness, (2), 33–36.*
- *Scott, C., Carol, R., Diane, B. & Kevin, C. (2013). Comparing self-compassion, mindfulness, and psychological flexibility as predictors of psychological health. Mindfulness, 5(4), 410-421.*
- *Sherri, L. &Ju, R. (2015). Mediators between self-criticism and depression: Fear of compassion, self-compassion, and importance to others. Journal of Counseling Psychology, 62(3), 453– 463.*
- *Takeuchi, T., Nakao, M., Kachi, Y. & Yano, E. (2013). Association of metabolic syndrome with atypical features of depression in Japanese people. Psychiatry and Clinical Neurosciences, 67, 532–539.*
- *Thase, M. (2009). Atypical depression: Useful concept, but it's time to revise the DSM-IV criteria. Neuropsychopharmacology, 34, 2633- 2641.*
- *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.*
- *Yoon, H., Kim, Y., Lee, H., Kwon, D. & Kim, L. (2012). Role of cytokines in atypical depression. Nord J Psychiatry, 66,183–188.*
- *Being. Retrieved on 9/6/2019 from: https://www.researchgate.net/publicatio n/330754325.*
- *Elmer, J. (2018). Smiling Depression: What You Need to Know. Retrieved on 29/5/2019 from: https://www.healthline/health/smiling-depression*
- *Gilbert, P. (2010). Compassion Focused Therapy: Distinctive Features. England, London: Routledge.*
- *Gilbert, P., Catarino, F., Duarte, C., Matos, M., Kolts, R., Stubbs, J., Ceresatto, L., Duarte, J., Pinto-Gouveia, J. &Basran, J. (2017). The development of compassionate engagement and action scales for self and others. Journal of Compassionate Health Care, 4(4), 1-24.*
- *Gilbert, P., McEwan, K., Catarino, F., Baiao, R. &Palmeira, L. (2014). Fears of happiness and compassion in relationship with depression, alexithymia, and attachment security in a depressed sample. British Journal of Clinical Psychology, 53, 228- 244.*
- *Gilbert, P., McEwan, K., Gibbons, L., Chotai, S., Duarte, J. & Matos, M. (2012). Fears of compassion and happiness in relation to alexithymia, mindfulness, and self-criticism. Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 85, 374- 390.*
- *Gilbert, P., McEwan, K., Matos, M. &Rivis, A. (2011). Fears of compassion: development of three self-report measures. Psychology and Psychotherapy, 84(3), 239 –255.*
- *Gilbert, P. & Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: Overview and pilot study. Clinical Psychology & Psychotherapy, 13, 353–379.*
- *Hattie, J. (1985). Methodology review: Assessing unidimensionality of tests anditenls. Applied Psychological Measurement, 9(2), 139-164*
- *Hoisington, W. (2009). A Theory of Compassion Development First Draft Posted. Retrieved on 24/5/2019 from: www.CompassionSpace.com.*
- *Korniloff, K., Kotiaho, S., Vanhala, M., Kautianen, H., Koponen, H. &Mantyselk, P. (2017). Musculoskeletal pain in melancholic and atypical depression. Pain Medicine, 18, 341–347.*
- *Labeaune, R. (2014). Smiling Depression... Is nothing to smile about. Retrieved on 15/5/2019 from: https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-guest-room/201411/smiling-depression.*
- *Leary, M., Tate, E., Adams, C. & Allen, A. (2007). Self compassion and reactions to unpleasant self relevant events: the implications of treating oneself kindly. Journal of Personality and Social Psychology, 92(5), 887–904.*
- *Lee, S., Ng, K. & Tsang, A. (2009). Prevalence and correlates of depression with atypical symptoms in Hong Kong. The Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 43(12), 1147-1154.*
- *MacBeth, A. &Gumley, A. (2012). Exploring compassion: A metaanalysis of the association between self-compassion and psychopathology. Clinical Psychology Review, 32, 545–552.*

عادات العقل المتضمنة في كتب الجغرافيا للمرحلة الأساسية في الأردن
(دراسة تحليلية)

The Habits of Mind Included in Geography Textbooks for the Basic Stage in Jordan
(Analytical Study)

لؤي أحمد خويله
معلم/ وزارة التربية والتعليم/الأردن

Luay Ahmad Kwaileh
Teacher / Ministry of Education / Jordan
loay7971@yahoo.com

دعاء خليل أبو سعده
مُدرِسة/ مدارس وكالة الغوث/الأردن

Doaa Khalil Abo Sadah
Teacher / UNRWA Schools / Jordan
doaa.saada88@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 2019/12/06، تاريخ القبول: 2020/08/05
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 06/12/2019, **Accepted:** 05/08/2020
DOI: 10.33977/1182-012-034-004
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة تضمين عادات العقل المتضمنة في كتب الجغرافيا للمرحلة الأساسية من الصف السادس وحتى الصف العاشر، وإلى التعرف على كيفية توزيعها، وإلى مستوى التتابع والاستمرارية لها في الكتب، ولتحقيق ذلك قام الباحثان باتباع المنهج الوصفي التحليلي، حيث قاما بإعداد أداة الدراسة التي تضمنت ست عشرة عادة من عادات العقل التي بيّنها (Costa&Kallick, 2012) وهي: المثابرة، التحكم بالتهور، الإصغاء بتفهم وتعاطف، التفكير بمرونة، التفكير في التفكير، الكفاح من أجل الدقة ، التساؤل وطرح المشكلات، تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة، التفكير والتواصل بوضوح ودقة، جمع البيانات باستخدام جميع الحواس، التجديد - التصور – الابتكار، الاستجابة بدهشة ورهبة، الإقدام على مخاطر مسؤولة، إيجاد الدعابة، التفكير التبادلي، الاستعداد الدائم للتعلم المستمر، وتم التأكد من صدقها وثباتها، وبعد ذلك تم تحليل كتب الجغرافيا للمرحلة الأساسية في ضوئها، وأظهرت نتائج الدراسة أن هنالك تفاوتا كبيرا في نسب التضمين للعادات في كل كتاب، فبعض العادات ضمّنت بنسب مرتفعة وبعضها بنسب منخفضة والبعض لم يتم تضمينها في أي كتاب، وقد ظهر أيضا أن مستوى التتابع والاستمرارية كان منخفضا في تضمينها.

الكلمات المفتاحية: عادات العقل، كتب الجغرافيا، المرحلة الأساسية.

Abstract

This study aims to reveal the degree of inclusion of the habits of mind included in the geography textbooks for the basic stage of the sixth to tenth grade and identify how they are distributed, the level of sequence, and continuity in the books. To achieve this goal, the researchers followed the descriptive-analytical method, where they prepared the study instrument, which included sixteen habits of mind built by Costa and Kallick (2012): Persistence, managing impulsivity, listening with understanding and empathy, thinking flexibility, thinking about thinking, striving for accuracy and precision, questioning and posing problem, applying past knowledge to a new situation, think and comminuting with clarity and precision, gathering data through all senses, creating, imagery and innovating, responding with wonder and awe, taking responsible risks, finding humor, thinking interdependently, learning continuously. These habits were verified and validated, and then the geography textbooks were analyzed for the basic stage. The results of the study showed that mental habits were included randomly, and that there is a great disparity in contrast ratios. Some habits were included in high percentages, some in low percentages, some were not included in any book, and the level of sequence and continuity was low in their inclusion.

***Keywords**: Habits of Mind, Basic Stage, Geography Textbooks.*

المقدمة

تعتبر كتب الجغرافيا المدرسيَّة من أكثر المقررات الدراسية التي ترتبط موضوعاتها ببيئة الطالب المحلية، كما أن موضوعاتها كثيرة ومتعددة، إذ جاءت هذه الزيادة والتنوع في الموضوعات نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي، وبالتالي ازداد حجم المعلومات المتعلقة بها، فأصبح لزاماً على التربويين إكساب الطلبة العديد من السلوكيات الذهنية حتى يصبحوا قادرين على التعامل مع المعلومات الجغرافية المختلفة بطرق شتى، ولكي يصبحوا قادرين على حل المشكلات واتخاذ القرارات المختلفة بأنفسهم.

فقد بيّن محمود (2005) أن تنمية التفكير لدى الطلبة من الأهداف الرئيسة لتدريس الجغرافيا، ولا بد أن يكون تعليم التفكير بشكلٍ منظّم من خلال تنظيم الأفكار والمعلومات، وأكد عمران (2008) أن الجغرافيا تهتم بإعداد الطالب للحياة بصورة أفضل، حيث إنها تهدف إلى تزويده بالمهارات المختلفة ومنها مهارات التفكير التي يستطيع الطالب من خلالها مواجهة المشكلات ومحاولة إيجاد حلول لها من أجل التكيف مع ظروف حياته اليومية، وأكد أيضا أن العادات العقلية جزء لا يتجزأ من مهارات التفكير بوصفها سلوكيات ذهنية يقوم بها الفرد من أجل التعامل مع المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة (Costa& Kallick, 2012).

ويعرّف كوستا وكاليك (Costa& Kallick, 2000) عادات العقل بأنها نزعة الفرد إلى التصرُّف بطريقة ذكيَّة عند مواجهة مشكلة ما، أو عندما تكون الإجابة أو الحل غير متوفر في بنيته المعرفية، فقد تكون المشكلة على شكل موقف محير، أو لغز، أو موقف غامض.

كما يعرّفها نوفل (2008) بأنها مجموعة المهارات والاتجاهات والقيم التي تمكِّن الفرد من بناء تفضيلات من الأداءات أو السلوكيات الذكية بناء على المثيرات والمنبهات التي يتعرض لها، بحيث تقوده إلى انتقاء عملية ذهنية أو أداء سلوك من مجموعة خيارات متاحة أمامه لمواجهة مشكلة ما أو قضية معينة أو تطبيق سلوك بفاعلية والمداومة على هذا النهج.

وعادات العقل ليست مجرد شيء يمكن للطلاب استخدامه للنجاح في المهام المعرفية، ولكنها تركز على ضمان نجاحهم في المدرسة وفي الحياة من خلال تطبيق العادات العقلية بشكلٍ واع، ومن خلال التفكير والتقييم الذاتي الذي يمكنهم من تطبيق هذه العادات في مختلف المواضيع (شواهين، 2014).

وبيّن حجات (2010) أن تعليم عادات العقل يجب أن يكون مخططاً له من خلال النتاجات التعليمية وبشكل واضح وصريح، ومن خلال تحديد المحتوى المعرفي، إذ يجب أن تكون موضوعاته مثيرة للأسئلة والأفكار والتفسيرات المختلفة، وأن العمليات والمهارات يجب أن تشتمل

على مهارة إدارة الذات والتحليل والمقارنة والتفسير والتركيب والتقويم، كما يجب أن تشتمل على عمليات التفكير ومهارات التعاون، كما ينبغي تحديد دور الطالب، وإبراز دوره في ممارسة النشاطات عملياً.

وتعد الكتب المدرسية ومنها كتب الجغرافيا وسيلة مناسبة لتعليم الطلبة العادات العقلية، فقد بيَّن كوستا وكاليك (Costa &Kallick, 2003) أن المحتوى الدراسي يعد بيئة تعليمية مناسبة لتنمية العادات العقلية، بحيث يجب على مؤلفي الكتب أن يأخذوا بعين الاعتبار دمج عادات العقل في المحتوى التعليمي للكتب بما يتناسب مع طبيعة المادة من خلال الأسئلة والأنشطة التي تطرحها.

كما بيَّن شواهين (2014) أنه يمكن إثراء الكتب المدرسية ومنها كتب الجغرافيا من خلال دمج عادات العقل فيها، فمن الممكن إدخال عادات العقل في مختلف الدروس، فهي تسهم في تعزيز قدرات الطلبة من أجل الوصول إلى فهم أعمق، كما أن توظيفها يسهم في تنمية التفاعل العقلاني، بالإضافة إلى ذلك فإن تضمينها في الكتب يؤدي إلى دفع عجلة التعليم نحو تعليم عميق وواسع وشامل، لذلك فإن التوجُّهات الجديدة للتربويين تسعى إلى إدخال العادات العقلية في الكتب المدرسية.

إن دمج عادات العقل في كتب الجغرافيا يجب أن يخضع لعدة معايير ولا يتم الدمج بشكل عشوائي، فقد بيّن محمود (2005) أن تنمية التفكير ودمج مهاراته في محتوى كتب الجغرافيا لابد أن يتناسب مع طبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها الطلبة وبما يتلاءم مع طبيعة المحتوى الدراسي.

كما أن نتاجات التعلم التي ينبغي تحقيقها في الكتب ومنها كتب الجغرافيا باستخدام عادات العقل لا تهتم بعدد الأسئلة أو الأنشطة التي يستطيع الطالب إجابتها، بل تهتم بالأسئلة والأنشطة التي لا يجد لها الطالب حلاً جاهزًا، ويكون الاهتمام منصباً على تنمية قدرات الطالب على إنتاج المعرفة بدلاً من إعادة إنتاجها (شواهين، 2014).

وهنالك العديد من تصنيفات عادات العقل، حيث أورد العديد من التربويين والباحثين تصنيفات مختلفة لعادات العقل، ومن بين تلك التصنيفات التي بيَّنها كوستا وكاليك (Costa&Kalick, 2012) فقد قاما بتصنيف عادات العقل إلى ست عشرة عادة عقلية للتفكير الفعَّال وهي: المثابرة، التحكم بالتهور، الإصغاء بتفهم الآخرين، التفكير بمرونة، التفكير في التفكير، الكفاح من أجل الدقة، التساؤل وطرح المشكلات، تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة، التفكير والتوصيل بوضوح ودقة، جمع البيانات باستخدام جميع الحواس، الإبداع والتخيل والتجديد، الاستجابة بدهشة ورهبة، الإقدام على مخاطر مسؤولة، إيجاد الدعابة، التفكير التبادلي، الاستعداد الدائم للتعلم.

وقد نال موضوع عادات العقل اهتمام العديد من الباحثين والتربويين فقد قاموا بدراستها من جوانب متعددة فقام القشي (2019) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة اشتمال كتب العلوم الحياتية للصفين التاسع والعاشر الأساسيين في الأردن على عادات العقل وفقاً لمشروع (261) التابع للجمعية الأمريكية لتقدم العلوم، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، فتم بناء أداة تحليل المحتوى لرصد عادات العقل الخمس الرئيسية المتمثلة: بالقيم والاتجاهات، الحساب والتقدير، التحكم اليدوي والملاحظة، مهارات الاتصال والتواصل، مهارات الاستجابة الناقدة، ومن بين النتائج التي بيّنتها الدراسة عدم التوازن في تضمين عادات العقل في كتب العلوم، فقد تم تضمين مهارات الاتصال والتواصل بنسبة مرتفعة، وتم تضمين عادة القيم والاتجاهات بنسبة متوسطة، أما عادة التحكم اليدوي والملاحظة، ومهارات الاستجابة الناقدة والحساب والتقدير فقد تم تضمينها بنسب متدنية.

وأجرى التخاينة وأبو رياش (Altakhyneh& Aburiash, 2018) دراسة هدفت إلى تقصّي مستويات العادات العقلية وأثرها في التفكير الإبداعي الرياضي لدى طلبة مدارس عمان، وتكونت عينة الدراسة من (120) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تدربت على برنامج تدريبي في العادات العقلية، والأخرى ضابطة لم تتدرب على البرنامج التدريبي في العادات العقلية، وتم تطوير مقياس في العادات العقلية وتطوير أداة المعالجة وهي البرنامج التدريبي في العادات العقلية، وأظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى العادات العقلية عند الطلبة، كما أظهرت النتائج أيضا تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التفكير الإبداعي.

كما قام كل من التون وايرسن وايزنتس (Altun, Erşen& Ezentaş,2018) بدراسة هدفت إلى تقييم فعالية بيئة التدريس المصمّمة لتحسين العادات العقلية الهندسية لدى طلبة الصف العاشر في تركيا، تم استخدام المنهج شبه التجريبي. وتكوّنت عينة الدراسة من (62) طالبا، قسّمت إلى مجموعتين الأولى تجريبية تم تزويدها ببيئة تعليمية لتحسين العادات العقلية الهندسية، والمجموعة الثانية ضابطة درسوا بالطريقة الاعتيادية. وأظهرت نتائج الدراسة أن بيئة التدريس المصمّمة لتحسين العادات العقلية الهندسية كانت فعّالة ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى كل من اندرياني ويوليانتي وفيرديا وفاتونا (Andriani,Yulianti,Ferdias& Fatonah, 2017) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية التعلم بالعادات العقلية الرياضية في تفكير الطلبة الإبداعي في اندونيسيا، تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (70) طالبا من طلبة الصف السابع قسمت إلى مجموعتين الأولى تجريبية درسوا باستخدام العادات العقلية الرياضية، والثانية ضابطة درسوا بالطريقة العادية، وقد أظهرت النتائج أن التفكير الإبداعي الرياضي لدى الطلبة الذين تم تدريسهم بالعادات العقلية الرياضية أفضل من الطلاب الذين درسوا من خلال استراتيجية التعلم التقليدية.

كما أجرى كل من سلوم وحمدان والقاضي (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى عادات العقل المتمثلة (بالمثابرة، التحكم بالتهور، والسعي إلى الدقة) في مادة الدراسات الاجتماعية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة اللاذقية في الجمهورية العربية السورية، وعلاقتها ببعض المتغيرات، ولتحقيق ذلك تم اتباع المنهج الوصفي، وتم إعداد مقياسا لعادات العقل، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة، وأظهرت النتائج أن طلبة الصف الرابع الأساسي يمتلكون مستوى

مرتفعا في عادات العقل في مادة الدراسات الاجتماعية، بالإضافة إلى عدم وجود فرق بين الذكور والإناث في عادات العقل على المقياس ككل، وفي كل عادة على حدة، وعدم وجود فرق بين أفراد العينة في عادات العقل على المقياس ككل، وفي كل عادة على حدة يعزى لمتغير عمل الأم.

وقامت بريخ (2015) بدراسة هدفت إلى التعرف على عادات العقل وعلاقتها بمظاهر السلوك الإيجابي لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة، ومعرفة ما إذا كانت هنالك فروق في كل من عادات العقل والسلوك الإيجابي تعزى إلى المستوى الدراسي والتخصص والجنس، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي، وتم إعداد مقياس لعادات العقل، واستبانة لقياس السلوك الإيجابي، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (515) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين جميع أبعاد عادات العقل والدرجة الكلية لمقياس السلوك الإيجابي، والسلوك الإيجابي الاجتماعي.

كما قامت أبو السمن (2012) بدراسة هدفت إلى معرفة درجة تضمين عادات العقل في كتب العلوم للمرحلة العليا المتمثلة بأربعة كتب شملت كتابي (الكيمياء والفيزياء) للصف التاسع، وكتابي (الأحياء وعلوم الأرض والبيئة) للصف العاشر، ولتحقيق ذلك تم بناء أداة تحليل المحتوى التي اشتملت على عادات العقل الخمسة التي أوصى بها الاتحاد الأمريكي لتقدم العلوم وهي: القيم والاتجاهات، الحسابات والتقدير، المعالجة والملاحظة، مهارات الاتصال، الاستجابة الناقدة، وبيّنت النتائج أن عادة القيم والاتجاهات قد تم تضمينها في كافة الكتب وأن التركيز كان على عادتي الاتجاهات والاتصال بشكل كبير، وأن تركيز الكتب على عادة الحسابات والتقدير قد جاء بنسبة متدنية، وأن أقل العادات المتضمنة في الكتب عادة الاستجابة الناقدة.

يتضح من الدراسات السابقة بأنها تناولت العادات العقلية من جوانب مختلفة فمنها من تناولتها بهدف الكشف عن أثرها في تنمية التفكير الإبداعي، ومنها هدفت إلى الكشف عن درجة تضمين العادات العقلية في الكتب المدرسية كدراسة سلوم وحمدان والقاضي (2016)، وأخرى من أجل قياس فاعلية تدريس وحدة مقترحة قائمة على عادات العقل في تنمية التفكير والتحصيل لدى الطلبة، ومنها تناولت العادات العقلية في جوانب أخرى، وتتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في أنها تناولت موضوع العادات العقلية من حيث الكشف عن درجة توافرها في الكتب المدرسية وخاصة دراسة سلوم وحمدان والقاضي (2016) في كتب الدراسات الاجتماعية، ودراسة كل من (القشي، 2019؛ أبو السمن، 2012)، بينما تتميز عنها بأنها تناولت الكشف عن العادات العقلية في كتب الجغرافيا للمرحلة الأساسية من الصف السادس وحتى الصف العاشر، لذا تعد هذه الدراسة من وجهة نظر الباحثين إضافة نوعية للدراسات السابقة بحيث لم يسبق أن تناول أحد -حسب علم الباحثين - موضوع العادات العقلية من حيث تحليل المحتوى في كتب الجغرافيا.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعد كتب الجغرافيا إحدى أهم الكتب المدرسية التي يستفيد منها الطلبة في حياتهم اليومية، فهي ترتبط ارتباطا وثيقا ببيئة الطالب التي يعيش فيها وما يجري بها من تغيرات يومية عديدة، وحتى يستطيع الطالب فهم البيئة التي يعيش فيها وفهم التغيرات والمشكلات التي تحدث بها لابد عليه أن يستخدم تفكيره لفهمها وحلها، فقد دعت الكثير من الدراسات إلى ضرورة تعلمها، إذ يمكن للطالب القيام بذلك من خلال مجموعة من السلوكيات العقلية أو ما يسمى بالعادات العقلية المختلفة التي يمكن له استخدامها، وإن استخدام العادات العقلية لا يمكن أن يتم إلا من خلال الممارسة والتدريب المستمرين وهذا ما أكّده كوستا (Costa, 2003)، وأن كتب الجغرافيا المدرسية من الكتب التي يجب أن تتضمن في محتواها العادات العقلية المختلفة حتى يستطيع الطالب مستقبلاً حل المشكلات الجغرافية العديدة وفهم المتغيرات الجغرافية المختلفة، لذلك فقد جاءت مشكلة الدراسة من هذا المنطلق، وأيضا فقد لاحظ الباحثان ندرة الدراسات التي تناولت العادات العقلية في كتب الجغرافيا من حيث تحليل المحتوى، وبناءً على ما سبق فقد وجد الباحثان ضرورة إجراء الدراسة الحالية، ويمكن توضيح مشكلة الدراسة من خلال الأسئلة الآتية:

- ما درجة تضمين كتب الجغرافيا للمرحلة الأساسية في الأردن لعادات العقل؟
- كيف توزعت عادات العقل في كتب الجغرافيا للمرحلة الأساسية في الأردن؟
- ما مستوى التتابع والاستمرارية بتضمين عادات العقل في كتب الجغرافيا للمرحلة الأساسية في الأردن؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة تضمين عادات العقل التي بينها كل من كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2012) في كتب الجغرافيا للمرحلة الأساسية في الأردن، والكشف عن كيفية توزيعها وعن مستوى التتابع والاستمرارية لها في الكتب

أهمية الدراسة

يمكن أن تفيد الدراسة الحالية الفئات الآتية:

- معلمي الجغرافيا بالتعرّف على عادات العقل التي وردت في هذه الدراسة من أجل استخدامها في التدريس.
- مؤلفي كتب الجغرافيا بالتعرّف على كيفية تضمينها وتوزيعها في الكتب بما يتناسب مع الصف والمرحلة العمرية.

حدود الدراسة ومحدداتها

اشتملت الدراسة على الحدود والمحددات الآتية:

- الاقتصار على عادات العقل التي بيّنها كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2012) وعددها ست عشرة عادة.

- تحليل محتوى كتب الجغرافيا المعدة للتدريس في المرحلة الأساسية في الأردن للعام الدراسي (2019/2018) في ضوء العادات الست عشرة عادة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

- **عادات العقل**: هي عبارة عن السلوكيات التي يجب أن يقوم بها الطلبة من أجل حل مشكلة ما أو التعامل مع موقف معين أو إيجاد شيء جديد غير مألوف أو إدارة المعلومات بشكل مناسب، وتتمثل هذه العادات بست عشرة عادة كما بيَّنها كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2012)، وتمّ قياس درجة تضمينها في محتوى الكتب من خلال استمارة التحليل المعدّة لذلك، وقد تمّ تعريفها إجرائيا لكي تتناسب مع تحليل المحتوى كما يأتي:

1. **المثابرة**: توجيه الطالب للالتزام بالمهام المختلفة التي توكل إليه من أجل الوصول للأهداف المرجوّة، مع جمع الأدلة التي تؤكد نجاح تلك المهام.
2. **التحكم بالتهور**: توجيه الطالب للتأني قبل البدء بحل مشكلة ما، والابتعاد عن الأحكام المتسرعة، من خلال التأمل في الإجابة قبل تقديمها أو من خلال تقديم خطة عمل قبل البدء بالمهام الموكلة إليه.
3. **الإصغاء بتفهم وتعاطف**: توجيه الطالب للإصغاء إلى شخص آخر والتعاطف مع وجهة نظره وفهمها.
4. **التفكير بمرونة**: توجيه الطالب إلى توليد العديد من الأفكار، أو تقديم العديد من الحلول للمشكلات الجغرافية، وابتكار أساليب جديدة.
5. **التفكير في التفكير**: توجيه الطالب لذكر الخطوات اللازمة للقيام بمهمة معينة، وشرحها، وتوجيهه على تقييم كفاءة خطته قبل البدء بالعمل.
6. **الكفاح من أجل الدقة**: توجيه الطالب لتفحص مهماته بتأن من أجل إنجاز المهمة بدقة وإتقان من خلال مراجعة القواعد التي يجب عليه اتباعها والالتزام بها والتي تتواءم مع المعايير التي يجب استخدامها.
7. **التساؤل وطرح المشكلات**: توجيه الطالب لتوليد أسئلة مختلفة حول القضايا والمشكلات الجغرافية والبحث عن أسبابها ليقوم بحلها، والعثور على المشكلات وطرحها وتقديم الحلول لها.
8. **تطبيق المعارف الماضية على المعارف الجديدة**: توجيه الطالب على توظيف التجارب والمعارف السابقة في مواقف جديدة.
9. **التفكير والتوصيل بوضوح ودقة**: توجيه الطالب إلى توصيل ما يريد قوله باستخدام لغة دقيقة وتعبيرات محددة ودعم مقولاته بأدلة.
10. **جمع البيانات باستخدام جميع الحواس**: توجيه الطالب لجمع المعلومات الجغرافية من أجل تحليلها وتفسيرها وتصنيفها والمقارنة، وإيجاد العلاقات فيما بينها باستخدام الحواس من أجل الوصول إلى حل لمشكلة ما أو بهدف تحقيق الفهم.
11. **الإبداع والتخيل والتجديد**: توجيه الطالب لإيجاد حلول بديلة، وتصور حلول للمشكلات الجغرافية بطريقة مختلفة.
12. **الاستجابة بدهشة ورهبة**: توجيه الطالب إلى مواقف معينة يشعر بها في التحدي من أجل تقديم حلول للمشكلات الجغرافية.
13. **الإقدام على مخاطر مسؤولة**: توجيه الطالب إلى تجريب شيء جديد أو القيام باختبار فرضية جديدة لمواجهة التحدي الذي تفرضه عملية حل المشكلات.
14. **التفكير التبادلي**: توجيه الطالب لحل المشكلات الجغرافية والقيام بالمهام المختلفة ضمن مجموعات، من خلال تبرير الأفكار واختبار حلول المشكلات مع الآخرين.
15. **إيجاد الدعابة**: توجيه الطالب لحل المشكلات الجغرافية والقيام بالمهام المختلفة من خلال تقديم نماذج من السلوكيات التي تبث في نفس الطالب المتعة والدعابة والسرور.
16. **الاستعداد الدائم للتعلم**: توجيه الطالب لأن يكون على أتم الاستعداد ليتعلم من خلال أساليب مختلفة كالبحث والتواصل والاستطلاع.

- **كتب الجغرافيا للمرحلة الأساسية**: وهي الكتب المقررة للتدريس في الأردن للعام الدراسي (2019/2018)، وتمتد من الصف السادس وحتى الصف العاشر.

- **مستوى التتابع والاستمرارية**: وجود علاقة قوية بين عادات العقل في محتوى كتب الجغرافيا للمرحلة الأساسية على التوالي، وبصورة أوسع من الصف الذي قبله.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي (تحليل المحتوى) في هذه الدراسة بوصفه أحد أساليب البحث العلمي؛ من أجل الكشف عن عادات العقل في كتب الجغرافيا للمرحلة الأساسية في الأردن..

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع كتب الجغرافيا للمرحلة الأساسية في الأردن من الصف السادس وحتى الصف العاشر بجزأيها الأول والثاني، وهي كما يلي:

- **كتاب الجغرافيا للصف السادس الأساسي بجزأيه الأول والثاني**: الجزء الأول بموجب قرار مجلس التربية والتعليم رقم (2015/14)، تاريخ 2015/3/26، والجزء الثاني بموجب قرار مجلس التربية والتعليم رقم (2015/14)، تاريخ 2015/3/26.

- **كتاب الجغرافيا للصف السابع الأساسي بجزأيه الأول والثاني**: الجزء الأول بموجب قرار مجلس التربية والتعليم رقم (2016/34)، تاريخ 2016/3/6، والجزء الثاني بموجب قرار مجلس التربية والتعليم رقم (2016/34)، تاريخ 2016/3/6.

- **كتاب الجغرافيا للصف الثامن الأساسي بجزأيه الأول والثاني**: الجزء الأول بموجب قرار مجلس التربية والتعليم رقم

(2016/35)، تاريخ 2016/3/6، والجزء الثاني بموجب قرار مجلس التربية والتعليم رقم (2016/35)، تاريخ 2016/3/6.

- **كتاب الجغرافيا للصف التاسع الأساسي بجزأيه الأول والثاني**: الجزء الأول بموجب قرار مجلس التربية والتعليم رقم (2015/15)، تاريخ 2015/3/26، والجزء الثاني بموجب قرار مجلس التربية والتعليم رقم (2015/15)، تاريخ 2015/3/26.

- **كتاب الجغرافيا للصف العاشر الأساسي بجزأيه الأول والثاني**: الجزء الأول بموجب قرار مجلس التربية والتعليم رقم (2016/36)، تاريخ 2016/3/26، والجزء الثاني بموجب قرار مجلس التربية والتعليم رقم (2016/36)، تاريخ 2016/3/26.

أداة الدراسة:

وصف الأداة: قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة المتمثلة بأداة تحليل المحتوى التي اشتملت على عادات العقل التي بينها (Costa & Kallick, 2012) وعددها ست عشرة عادة.

صدق الأداة: من أجل التأكد من صدق الأداة تم عرضها على ستة محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئات التدريس في الجامعات الأردنية في تخصص مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، ومؤلفي مناهج وكتب الجغرافيا، ومشرفين تربويين، وتم الأخذ بملاحظاتهم وتعديلاتهم بما يخص التعريفات الإجرائية لعادات العقل، حتى ظهرت بصورتها النهائية.

ثبات الأداة: قام أحد الباحثين قبل إجراء عملية تحليل محتوى كتب الجغرافيا، للصفوف السادس والسابع والثامن والتاسع والعاشر الأساسي، بالتأكد من ثبات الأداة وذلك من خلال اختيار وحدة من كل كتاب بشكل عشوائي وتحليلها وهذه الوحدات كما يأتي:

1. الوحدة الرابعة من كتاب الجغرافيا للصف السادس بعنوان (البيئة).
2. الوحدة الثالثة من كتاب الجغرافيا للصف السابع بعنوان (السكان).
3. الوحدة الثانية من كتاب الجغرافيا للصف الثامن بعنوان (التحضر).
4. الوحدة الأولى من كتاب الجغرافيا للصف التاسع بعنوان (الغلاف الصخري).
5. الوحدة الرابعة من كتاب الجغرافيا للصف العاشر بعنوان (مشكلات بيئية معاصرة).

وبعد الانتهاء من تحليل الوحدات المختارة من كتب الجغرافيا للمرحلة الأساسية قام محلل آخر بتحليل الوحدات نفسها بعد الاتفاق معه، بعدها تم حساب معامل الثبات بين تحليل أحد الباحثين والمحلل باستخدام معادلة هولستي الآتية:

معادلة هولستي لاستخراج معامل الثبات لنتائج تحليل باحثين اثنين:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

نسبة الاتفاق: بلغ معامل الثبات للكتب (88.84%)، وقد أظهرت المقارنات بين التحليلين لكل وحدة نسباً مقبولة وذلك كما يبينه الجدول (1):

جدول (1) معاملات الثبات لكل كتاب على حدة والكتب مجتمعة

الصف	معامل الثبات لكل صف على حدة (%)
كتاب الجغرافيا للصف السادس	86.00
كتاب الجغرافيا للصف السابع	86.95
كتاب الجغرافيا للصف السابع	90.63
كتاب الجغرافيا للصف السابع	93.10
كتاب الجغرافيا للصف السابع	87.05
معامل الثبات للكتب مجتمعة	88.84

ضوابط عملية التحليل:

- تحديد أهداف التحليل في الدراسة وهي: الكشف عن درجة تضمين عادات العقل التي بينها كوستا وكاليك(Costa& Kallick, 2012) في كتب الجغرافيا للمرحلة الأساسية في الأردن، والكشف عن كيفية توزيعها، ومستوى التتابع والاستمرارية لها في الكتب.
- تم اعتماد الجملة كوحدة للتحليل، وذلك نظراً لطبيعة الدراسة وأهدافها، وذلك لأن عادات العقل لا يمكن أن تتضح إلا من خلال جملة استفهامية من خلال سؤال أو نشاط يوجه الطالب لتقديم إجابة ما أو جملة استفهامية تأملية لتأمل شكل أو صورة أو رسومات أو خريطة للإجابة على أسئلة معينة.
- اعتماد عادات العقل الست عشرة التي تم اختيارها كفئات للتحليل.
- إعطاء كل جملة تكراراً واحداً.
- جمع التكرارات لكل عادة، ولكل صف في جداول أعدها الباحثان، وحساب النسب المئوية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحثان بتحليل محتوى كتب الجغرافيا في المرحلة الأساسية، وتم رصد تكرارات عادات العقل، وفقاً لكوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2012) وحساب نسبها المئوية في كل كتاب من كتب المرحلة الأساسية، وفي الكتب مجتمعة، وعرض ذلك كالآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها، ونصه "ما درجة تضمين كتب الجغرافيا للمرحلة الأساسية في الأردن لعادات العقل؟"

بالنظر إلى جدول (2) تظهر التكرارات والنسب المئوية لدرجة تضمين كتب الجغرافيا للمرحلة الأساسية في الأردن لعادات العقل.

جدول (2) التكرارات والنسب المئوية لدرجة تضمين كتب الجغرافيا للمرحلة الأساسية في الأردن لعادات العقل

	عادات العقل	
	التكرارات	النسبة المئوية
كتاب الصف السادس	20	21.47
كتاب الصف السابع	89	27.30
كتاب الصف الثامن	47	14.42
كتاب الصف التاسع	77	23.62
كتاب الصف العاشر	43	13.19
الكتب مجتمعة	326	100

يظهر من الجدول رقم (2) أن كتب الجغرافيا للمرحلة الأساسية تضمنت عادات العقل بشكل متفاوت، حيث بلغ المجموع الكلي لتكرار جميع عادات العقل (326) تكراراً، فجاء في المرتبة الأولى من حيث تضمينها في الكتب كتاب الجغرافيا للصف السابع بعدد (89) تكراراً، وبنسبة (27.30%)، تلاه في المرتبة الثانية كتاب الجغرافيا للصف التاسع بعدد (77) تكراراً، وبنسبة (23.62%)، ثم جاء كتاب الجغرافيا للصف السادس في المرتبة الثالثة بعدد (70) تكراراً، وبنسبة (21.47%)، وحل كتاب الجغرافيا للصف الثامن رابعاً بعدد (47) تكراراً، وبنسبة(14.42%)، وجاء كتاب الجغرافيا للصف العاشر الأساسي في المرتبة الخامسة بعدد (43) تكرارا، وبنسبة (13.19%).

يعزو الباحثان سبب ذلك إلى طبيعة المحتوى الدراسي الذي تضمنته الكتب، وإلى الاختلاف والتعدد في مؤلفي ومنسقي محتوى كتب الجغرافيا، كما قد تعزى هذه النتيجة إلى تناول كتب الجغرافيا لهذه العادات بشكل غير مدروس وغير مخطط له، ويعود سبب هذه النتيجة إلى أن تناول عادات العقل قد جاء حسب موضوعات كل كتاب من كتب الجغرافيا للمرحلة الأساسية مما أدى إلى وجود هذا التفاوت بين الكتب، وهذه النتيجة تتعارض مع ما أشار اليه محمود(2005) الذي بين أن دمج عادات العقل في محتوى كتب الجغرافيا يجب أن يتناسب مع المرحلة العمرية التي يمر بها الطالب، بحيث يتم التدرج في تضمينها بصورة أوسع في الصفوف اللاحقة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها، ونصه "كيف توزعت عادات العقل في كتب الجغرافيا للمرحلة الأساسية في الأردن؟"

بالنظر إلى جدول (3) تظهر التكرارات والنسب المئوية لعادات العقل في كل كتاب من كتب الجغرافيا للمرحلة الأساسية.

جدول (3) التكرارات والنسب المئوية لعادات العقل في كل كتاب من كتب الجغرافيا للمرحلة الأساسية

الرقم	العادة	الصف السادس		الصف السابع		الصف الثامن		الصف التاسع		الصف العاشر		الكتب معاً	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
1	المثابرة	1	1.43	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.31
2	التحكم بالتهور	4	5.71	5	5.62	0	0	0	0	1	2.33	10	3.06
3	الإصغاء بتفهم وتعاطف	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	التفكير بمرونة	9	12.86	13	14.61	13	27.66	16	20.78	15	34.88	66	20.25
5	التفكير في التفكير	4	5.71	0	0	0	0	0	0	0	0	4	1.23
6	الكفاح من أجل الدقة	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00
7	التساؤل وطرح المشكلات	3	4.28	6	6.74	3	6.38	4	5.19	7	16.28	23	7.06
8	تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة	2	2.86	4	4.49	2	4.26	2	2.60	1	2.33	11	3.37
9	التفكير والتوصيل بوضوح ودقة	6	8.57	1	1.12	9	19.14	0	0	4	9.30	20	6.13
10	جمع البيانات باستخدام جميع الحواس	31	44.29	46	51.69	14	29.79	54	70.13	14	32.55	159	48.77
11	الإبداع والتخيل والتجديد	1	1.43	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.31
12	الاستجابة بدهشة ورهبة	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	الإقدام على مخاطر مسؤولة	0	0	1	1.12	0	0	0	0	0	0	1	0.31
14	التفكير التبادلي	9	12.86	8	8.99	5	10.64	1	1.30	1	2.33	24	7.36
15	إيجاد الدعابة	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16	الاستعداد الدائم للتعلم المستمر	0	0	5	5.62	1	2.13	0	0	0	0	6	1.84
	المجموع	70	21.47	89	27.30	47	14.42	77	23.62	43	13.19	326	100

يظهر من الجدول رقم (3) أن كتب الجغرافيا تضمنت عادات العقل بشكل متفاوت، وتم التركيز على بعض العادات، كما تم إهمال عادات أخرى، ويتبين من الجدول أيضاً أن عادة جمع البيانات باستخدام جميع الحواس جاءت في المرتبة الأولى من حيث تضمينها في كتب الجغرافيا مجتمعة بعدد (159) تكراراً، وبنسبة (48.77%)، فقد ضمنت في كتاب الصف السابع بعدد (54) تكرارا، وبنسبة (70.13%)، وفي كتاب الصف التاسع بعدد (46) تكرارا، وبنسبة (51.69%)، تلاه كتاب الصف السادس بعدد (31) تكرارا، وبنسبة (44.29%)، ثم كتاب الصف العاشر بعدد (14) تكرارا، وبنسبة (32.55%)، وأخيرا كتاب الصف الثامن بعدد (14) تكرارا، وبنسبة (29.79%).

ويعزو الباحثان سبب هذه النتيجة أن طبيعة مواد وموضوعات الجغرافيا تعتمد بشكل كبير على جمع المعلومات من خلال الأدوات البصرية كالخرائط والصور والرسوم والجداول البيانية، كما وتعزى هذه النتيجة إلى أن هذه العادة تنمي عند الطلبة الكثير من المهارات كمهارة البحث والتقصي والمهارات الحركية، وتعزى هذه النتيجة أيضاً إلى أن هذه العادة تزيد من دافعية الطلبة نحو التعلم وتساعدهم على فهم المادة التعليمية بشكل أكبر من خلال استخدامهم لمختلف حواسهم، كما تجعل

من العملية التعليمية أكثر مرونة ومتعة، وتتوافق هذه النتيجة مع ما أشار إليه شواهين (2014) الذي بين أن الوسائل البصرية تعتبر من أهم الوسائل في تنمية عادات العقل في الجغرافيا من أجل جمع البيانات.

وجاءت عادة التفكير بمرونة في المرتبة الثانية من حيث درجة تضمينها في كتب الجغرافيا مجتمعة بعدد (66) تكرارا، وبنسبة (20.25%)، فقد جاء تضمينها في كتاب الصف العاشر بعدد (15) تكرارا، وبنسبة (34.88%)، وفي كتاب الصف الثامن بعدد (13) تكرارا، وبنسبة (27.66%)، وفي كتاب الصف التاسع بعدد (16) تكرارا، وبنسبة (20.78%)، وفي كتاب الصف السابع بعدد (13) تكرارا، وبنسبة (14.61%)، وأخيرا في كتاب الصف السادس بعدد (9) تكرارات، وبنسبة (12.86%).

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الجغرافيا كمادة دراسية تعتمد بشكل كبير على التفكير المرن من أجل جمع البيانات وفهم الموضوعات الجغرافية وتفسير وتحليل الظواهر الجغرافية المختلفة، كما وتعزى هذه النتيجة إلى طبيعة المواضيع الجغرافية التي تحتاج إلى التفكير المرن من أجل القدرة على فهم وإدراك الحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات الجغرافية سواء الطبيعية أم البشرية منها، كما تعزى هذه النتيجة إلى أنه من أهم أهداف العملية التعليمية في جميع المواد الدراسية ومنها الجغرافيا هو تنمية مهارات التفكير بمختلف أنواعها عند الطلبة، ويتحقق هذا من خلال عادة التفكير بمرونة، وتتوافق هذه النتيجة مع ما أشار إليه كوستا وكاليك (Costa & Kalick, 2012) الذي بين أن عادة التفكير بمرونة تعد من أهم العادات الهامة التي يعتمد عليها الطالب من أجل فهم الموضوعات المختلفة وإيجاد الحلول المتعددة.

كما يظهر من الجدول (3) وجود قصور في تضمين كتب الجغرافيا لعادات العقل (الإصغاء بتفهم وتعاطف، الكفاح من أجل الدقة، الاستجابة بدهشة ورهبة، إيجاد الدعابة) حيث كانت هذه العادات المذكورة أقل العادات تضميناً في الكتب، والتي جاءت في المرتبة الأخيرة بعدد تكرارات (0)، وبنسبة (0%) لكل منها، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن هذه العادات قد لا تتماشى ولا تتوافق مع طبيعة الموضوعات المتناولة في الكتب حيث تم التركيز على العادات التي تناسب طبيعة موضوعات المادة الجغرافية والتي تكون أكثر فائدة للطلبة، وتتعارض هذه النتيجة مع ما بينه كل من كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2012) إذ أشارا إلى أنه عند دمج عادات العقل في المحتوى التعليمي للكتب لابد من تضمينها بشكل متوازن وبما يتناسب مع طبيعة المادة، كما تتعارض هذه النتيجة مع ما بينه محمود(2005) الذي أشار أيضا إلى أن تضمين عادات العقل في الكتب المدرسية يجب أن يكون بشكل متوازن.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها، وذصه "ما مستوى التتابع والاستمرارية بتضمين عادات العقل في كتب الجغرافيا للمرحلة الأساسية في الأردن ومناقشتها؟"

يظهر من الجدول رقم (3) أن مستوى التتابع والاستمرارية في تضمين عادات العقل في كتب الجغرافيا للمرحلة الأساسية كان ضعيفاً من حيث زيادة الصف، حيث لم يتم تضمين عادات العقل بشكل متتابع في كتب الجغرافيا في المرحلة الأساسية، فمرة ترتفع نسبة التضمين في صف وتنخفض في الصف اللاحق إلا بين كتابي الصف السادس والسابع، وبين كتابي الصف الثامن والتاسع، وهذا يدل على أن التتابع قد جاء متدنياً في تضمين عادات العقل بين الصفوف بصفة عامة، فقد تم تضمين عادات العقل في كتاب الصف السادس بنسبة(21.47%) ، ثم ارتفعت نسبة التضمين في كتاب الصف السابع إلى(27.30%) ، ثم تدنت النسبة إلى (14.42%) في كتاب الصف الثامن، ثم ارتفعت في كتاب الصف التاسع إلى (23.62%)، ثم تدنت النسبة في كتاب الصف العاشر إلى (13.19%).

كما يظهر من الجدول رقم (3) أن هنالك عادات تم تناولها في بعض الكتب وتم إهمالها في كتب أخرى كعادة المثابرة التي تم تضمينها في كتاب الصف السادس فقط، وتبين وجود عادات لم يتم تضمينها نهائياً مثل عادة الكفاح من أجل الدقة، كما أن هناك عادات تم تضمينها في كافة الكتب لكن بشكل غير متتابع في جميع الكتب كعادة التفكير التبادلي حيث تم تضمينها في كتاب الصف السادس بنسبة (12.86%)، ثم تدنت نسبة التضمين للعادة نفسها في كتاب الصف السابع إلى (8.99%)، ثم ارتفعت النسبة في كتاب الصف الثامن إلى (10.64%)، ثم تدنت في كتاب الصف التاسع إلى (1.30%)، ثم ارتفعت النسبة في كتاب الصف العاشر إلى (2.33%)، وهكذا مع بقية عادات العقل الأخرى.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى وجود اختلاف في مؤلفي كتب الجغرافيا لكل صف دراسي، مما انعكس سلباً على التتابع والاستمرارية لعادات العقل الواردة في الكتب، أو ربما يكون السبب في أن مؤلفي كتب الجغرافيا يدركون أن هناك كتباً أخرى يمكن تضمين موضوعاتها لعادات العقل بشكل أنسب ككتب العلوم، وهذا واضح من خلال الأبحاث والدراسات التحليلية التي اختصت بهذا المجال حيث تبين أن غالبية الدراسات التي تعلقت بتحليل الكتب المدرسية في ضوء عادات العقل كانت في كتب العلوم، وقد يعزو الباحثان أسباب الضعف في استمرارية وتتابع تضمين عادات العقل إلى أن لجنة تأليف كتب الجغرافيا لم تعتمد على مصفوفة توضح نسب تضمين عادات العقل في كتب الجغرافيا، كما ويعزو الباحثان سبب هذه النتيجة إلى طبيعة موضوعات الجغرافيا المتنوعة الأمر الذي قد ينعكس على ضعف التتابع والاستمرارية للعديد من الموضوعات والعادات والمهارات التي تتوافق مع تلك الموضوعات.

التوصيات

بناءً على النتائج التي توصل إليها الباحثان في هذه الدراسة، فإنهما يقدّمان التوصيات الآتية:

- زيادة مستوى تضمين عادات العقل التي جاءت مضمنة بنسب متدنية في كتب الجغرافيا للمرحلة الأساسية في الأردن.

- تضمين عادات العقل التي لم يتم تضمينها في كتب الجغرافيا بشكل متوازن وهي عادة الإصغاء بتفهم وتعاطف، والاستجابة بدهشة ورهبة، والكفاح من أجل الدقة، وإيجاد الدعابة.
- التركيز على مستوى التتابع والاستمرارية في تضمين عادات العقل التي تم تحليل كتب الجغرافيا للمرحلة الأساسية في ضوئها في هذه الدراسة في كتب الجغرافيا وبين الكتب.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- القشي، يوسف. (2019). اشتمال كتب العلوم الحياتية للصفين التاسع والعاشر الأساسيين في الأردن على عادات العقل ودرجة امتلاك وممارسة معلمي العلوم لها في ضوء بعض المتغيرات. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- أبو السمن، آلاء. (2012). مدى تضمين عادات العقل في مناهج العلوم للمرحلة الأساسية العليا. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الأردن.
- بريخ، إلهام. (2015). عادات العقل وعلاقتها بمظاهر السلوك الإيجابي لدى طلبة جامعة الأزهر- غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.
- حجات، إبراهيم. (2010). عادات العقل والفعالية الذاتية. عمان- الأردن: دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.
- سلوم، طاهر وحمدان، ميساء والقاضي، لمى. (2016). مستوى عادات العقل لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية- سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، 38 (2)، 137-154.
- شواهين، خير. (2014). عادات العقل وتصميم المناهج المدرسية: النظرية والتطبيق. إربد- الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- محمود، صلاح. (2005). تعليم الجغرافيا وتعلمها أهدافه ومحتواه وأساليبه وتقويمه- رؤى للقرن الحادي والعشرين. القاهرة: علا للنشر والتوزيع.
- نوفل، محمد. (2008). تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل. عمان: دار المسيرة.

ثانياً: ترجمة المصادر والمراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية

- *Al-Qashi, Y. (2019). The Inclusion of Biology Textbooks for 9th and 10th Grades in Jordan of Habits of Mind, and Science Teachers' Acquisition and Practicing them in Light of Some Variables, Unpublished PHD thesis, Yarmouk University.*
- *Abu Al Samen, A. (2012). Inclusion of Habits of Mind in Science Textbooks at the Upper Elementary Stage in Jordan. Unpublished Master Thesis, The Hashemite University, Jordan.*
- *Barbak, E. (2015). Habits of mind and their relationship with positive behavior manifestations among the students of Al-Azhar University - Gaza. Unpublished Master Thesis, Al-Azhar University, Gaza.*
- *Hajjat, I. (2010). Habits of Mind and self-efficacy. Amman-Jordan: Jalis Al-Zaman House for Publishing and Distribution.*
- *Salloum, T., Hamdan, M. & Al-Qadi, L. (2016). The Level of Habits of Mind to Basic Fourth Grade Pupils in Social Studies and its Relationship with Many Variables, Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies - Arts and Humanities Series, 38 (2), 137-154.*
- *Shwaheen, K. (2014). Habits of mind and School Curriculum Design: Theory and Practice. Irbid - Jordan: Modern Book World for Publishing and Distribution.*
- *Mahmoud, S. (2005). Geography education, learning, goals, content, methods, and calendar - visions of the 21st century. Cairo: Ola for Publishing and Distribution.*
- *Nawfal, M. (2008). Practical applications in developing thinking using habits of mind. Amman: Dar Al-Masirah..*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Altakhyneh, B. & Aburiash, H. (2018). Impact of Habits of Mind in Mathematical Creative Thinking at Amman Schools, An- Najah Univ. J. Res.(Humanities), 32(2), 418-438.*
- *Andriani, S., Yulianti, K., Ferdias, P & Fatonah, S. (2017) The Effect of Mathematical Habits of Mind learning Strategy based on problem toward Students' Mathematical Creative Thinking Disposition., IJAEDU- International E-Journal of Advances in Education, 3 (9) , 689- 696.*
- *Costa, A. & Kallick, B. (2003). Assessment strategies for self–directed Learning. Thousand Oaks, C.A: Corwin.*
- *Altun, M., Erşen, Z. & Ezentaş, R. (2018). Evaluation of the Teaching Environment for Improve the Geometric habits of Mind of Tenth Grade students, European Journal of Education Studies, 4(6) , 47-65.*
- *Costa, A. & Kallick. B. (2012). Habits of Mind: Learning guide from Discovering and Exploring Habits of Mind Workshop. Miami: Florida, 6-22.*
- *Costa, A. & Kallick, B. (2000). Discovering and exploring habits of mind. Alexandria, VA: ASCD.*

المشكلات النفسية والاجتماعية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى المراهقين الملتحقين بالمؤسسات الإيوائية في الضفة الغربية

Psychological and Social Problems and Their Relationship to the Future Anxiety Among Adolescence Enrolled in the West Bank Residential Institutions

محمد أحمد شاهين
أستاذ دكتور/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

Mohamed Ahmed Shaheen
Professor/ Al Quds Open University/ Palestine
mshahin@qou.edu

إسراء سليمان بلالو
جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

Esraa Sulaiman Balalu
Al Quds Open University/ Palestine
israabilalo@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2019/12/16، تاريخ القبول: 2020/10/08
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 16/12/2019, **Accepted:** 08/10/2020
DOI: 10.33977/1182-012-034-005
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى المشكلات النفسية والاجتماعية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى المراهقين الملتحقين بالمؤسسات الإيوائية في الضفة الغربية، وتقصي الفروق في متوسطات المشكلات النفسية والاجتماعية وقلق المستقبل تبعاً لمتغيرات: الجنس، وسبب الحرمان، والعمر، وفترة الحرمان. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي التحليلي، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، وضمت (385) مراهقاً، منهم (191) من الذكور، و(194) من الإناث، وتتراوح أعمارهم ما بين (13-16) عاما، طبق عليهم مقياس المشكلات النفسية والاجتماعية، ومقياس قلق المستقبل.

أظهرت النتائج أن المشكلات النفسية والاجتماعية لدى المراهقين الملتحقين بالمؤسسات الإيوائية في الضفة الغربية كان منخفضاً؛ إذ بلغ متوسط النسب المئوية لاستجاباتهم (47%)، وكان مستوى قلق المستقبل لديهم منخفضاً أيضاً، بمتوسط للنسب المئوية (51%). كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات المشكلات النفسية والاجتماعية وقلق المستقبل لدى المراهقين الملتحقين بالمؤسسات الإيوائية في الضفة الغربية باختلاف: الجنس، أو سبب الحرمان، أو فترة الحرمان، باستثناء وجود فروق في بعد قلق الرؤية للحياة لصالح الإناث، وبعد القلق من الفشل في المستقبل لصالح سبب الحرمان المتعلق بفقدان أحد الوالدين والفترة الأدنى للحرمان من (10-12) عاما. وبينت النتائج وجود علاقة خطية موجبة وقوية بين الدرجة الكلية للمشكلات النفسية والاجتماعية وقلق المستقبل وأبعاد كل منهما، باستثناء بعد المشكلات الاجتماعية مع بعد القلق من الفشل في المستقبل.

الكلمات المفتاحية: المشكلات النفسية والاجتماعية، قلق المستقبل، المؤسسات الإيوائية.

Abstract

This study aimed to recognize the level of psychological and social problems and their relationship with future anxiety among adolescents enrolled in the West Bank residential institutions. The study also aimed at investigating the differences in each according to the variables of: Gender, reason of deprivation, age and type of care in the institution. The researcher adopted the descriptive associative approach, by applying psychological and social problems, and the future anxiety scales on a random stratified sample of 385 chosen adolescents, 191 males and 194 females, their ages ranged between 13-16 years.

The results showed that the psychological and social problems among adolescents enrolled in the West Bank residential institutions were low, with an average of 47%, and the level of future anxiety was also low, with an average of 51%. The results also showed that there were no statistically significant differences in the averages of the psychological and social problems regarding different characteristics: Gender, reason of deprivation, and age. On the other hand, there were significant differences in the averages of social problems depending on the institution's different types of care in favor of night care institutions. The results also indicated that there were no statistically significant differences in the average of future anxiety according to differences in gender, reason of deprivation, age and type of care in the institution, except for the concern about future failure according to the reason of deprivation and deprivation age, as the differences were in favor of the deprivation of a parent and the deprivation age was 10-12 years. The results showed a positive and relatively strong linear relationship between the dimensions of both psychological and social problems and future anxiety, with the exception of the social problems dimension with anxiety of future failure .

Keywords: *Psychological and Social Problems, Future Anxiety, Residential Institutions*.

المقدمة

الأسرة هي أقدم مؤسسة اجتماعية وتربوية عرفها الإنسان، ولا تزال تقوم بدورها الأساس والمهم في تلبية مطالب أساسية وجوهرية في تنشئة الطفل، وتزويده بخبرات الحياة، ومهاراتها، ومتطلباتها، وتلبية احتياجاته وبخاصة النفسية، والاجتماعية، والتربوية، وإلا عانى الطفل من اضطرابات عديدة في حال غياب البيئة الأسرية الطبيعية، حين يصل الحال إلى الحرمان منهم وإيداعهم في مؤسسات رعاية إيوائية، عرضة للمشكلات النفسية والاجتماعية، وشعورهم بالقلق على مستقبلهم.

إن الحرمان من الوالدين أو من الإطار والمكان الطبيعي للطفل بأي صورة من صور الحرمان، قد يؤدي إلى حرمانه من العلاقة القوية التي تمده بالحب والأمان والرعاية، وبالتالي إعاقة نموه الطبيعي وتكوين شخصية غير متزنة؛ فالطفل الذي يفقد والديه معاً يحرم من الدعم الذي يحتاجه منهما، وانعكاس ذلك سلباً على نموه السليم والسوي، كما يسيطر عليه جو من القلق والتوتر يعوّق نموه، فتزداد قابلية الطفل لظهور بعض الاضطرابات والمشكلات النفسية، والنفسجسمية (ربيع، 2001).

كما أن فقدان أحد أفراد الأسرة وخاصة الوالدين يجعل الطفل يشعر بعدم الأمان وعدم الكفاية وعدم الثقة، مما يجعله يبالغ في تقدير المواقف التي يمر بها على أنها تمثل ضغوطاً، ويشعر بعدم القدرة على مواجهة هذه الضغوط، فيصبح قلقاً، ويبدأ الطفل في توقع الخطر والتهديد سواءً لنفسه أم لأسرته، ويمتد هذا القلق وتوقع المهددات في الحاضر والمستقبل (الشريف، 2002).

فالأسرة لها أهمية كبيرة في حياة الطفل بوصف أن الوالدين هما المحور الأول المساعد في عملية التنشئة الاجتماعية، فهما يمثلان له الاستقرار النفسي في طفولته، ومصدر شعوره بالأمن والاطمئنان، والتمتع

بالحب والقبول (مليكه، 2016). والحرمان منهما ينعكس على سلوك الطفل بشكل سلبي فيلجأ إلى ممارسة مشكلات سلوكية للتعبير عن شعوره بالضياع الاجتماعي والنفسي، وشعوره بالرفض الداخلي، فتظهر عليهم أعراض لمشكلات نفسية أو اجتماعية يعانون منها وتؤثر على شخصيتهم وتفكيرهم حول المستقبل (سليم وعباس، 2016).

وتعد كل من المشكلات النفسية والمشكلات الاجتماعية مجالاً شائعاًللأطفال في المؤسسات الإيوائية بأشكالها كافة. وعلى الرغم من أنه من المقبول على نطاق واسع أن الأطفال في المؤسسات الإيوائية يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية التي تكون سبباً رئيساً في هذه المشكلات، إلا أن هناك القليل من الدراسات التي بحثت في تقصي هذه المشكلات. وتشير التقارير إلى أن الأطفال في المؤسسات الإيوائية يعانون من مشكلات الصحة العقلية، بما في ذلك اضطراب القلق، لكن قلق المستقبل لم يتم استكشافه كثيراً من قبل الباحثين (Attar-Schwartz, 2007; Ford, Vostanis, Metzer and Goodman, 2007).

إن القلق على المستقبل ينمو عند الفرد منذ طفولته، نتيجة انعدام الدفء العاطفي في الأسرة، أو التربية الخاطئة، أو تعرضه لأجواء التنافس والتعقيد الموجود في البيئة والمجتمع، كل ذلك يؤدي لشعور الفرد بأنه ضعيف تجاه ما حوله، وأنه دائم الخوف والقلق (الأقصري، 2002).

ونظراً للتغيرات التي عصفت بالأفراد وجعلت المستقبل مبهماً، يعتبر القلق من المستقبل أحد الهواجس التي تؤرق الأفراد في كل المجتمعات، فأكثر ما يخشاه الناس هو المجهول. وغالباً ما نجد النظرة العامة للمستقبل سلبية في ظل اضطراب الحياة، وازدياد حدة المشكلات الحياتية، وتسارع الأحداث السياسية، والضغوطات الاقتصادية، إضافة إلى الإحباطات المرتبطة بأوجه الحياة المختلفة (جبر، 2012). ويعد القلق من المستقبل نوعاً من أنواع القلق الذي يشكل خطراً وتهديداً على صحة الأفراد وإنتاجيتهم، إذ يظهر نتيجة ظروف الحياة الصعبة والمعقدة وتزايد ضغوطات الحياة ومطالب العيش. وقد يكون هذا القلق ذا درجة عالية، فيؤدي إلى اختلال في توازن الفرد مما يكون له أكبر الأثر على الفرد سواءً من الناحية العقلية، أم الجسمية، أم السلوكية (السميري وصالح، 2013).

ويرى فرويد "Frued" أن القلق قد يظهر في الأصل كرد فعل لحالة خطر، فوجود الطفل مستقلاً عن أمه جسدياً يبدأ مع عملية الميلاد، وهذا يشكل صدمة يتعرض لها الطفل، وفي حال غياب الأم وعدم الإشباع يواجه الطفل بالقلق من جديد (جابر والعزة والمعايطة، 2002). وينظر السلوكيون إلى قلق المستقبل على أنه سلوك متعلم في البيئة التي يعيش وسطها الفرد تحت التدعيم الإيجابي والتدعيم السلبي، إذ يقوم القلق بدور مزدوج فهو من ناحية يكون حافزاً ومن ناحية أخرى مصدر تعزيز من خلال خفض القلق (الخالدي والعلمي، 2009). بينما ترى النظرية الإنسانية أن قلق المستقبل لا ينشأ من ماضي الفرد، إنما هو خوف من المستقبل وما قد يحمله من أحداث تُهدد وجود الإنسان وإنسانية الفرد، فالقلق ينشأ مما يتوقع من أنه قد يحدث؛ أي أن المستقبل هو العامل الذي يستثير القلق (حسين، 2007). وأرجع رواد النظرية المعرفية نشأة القلق إلى التشويه المعرفي وتحريف التفكير عن الذات وعن المستقبل، وكيفية إدراك الشخص وتفسير الأحداث (سعود، 2005).

وقد أشارت نتائج دراسات كل من روزبوم وآخرين (Rosebaum et al., 1992) إلى وجود علاقة ارتباط موجبة بين ما يعانيه الوالدان من قلق وظهور بعض أعراضه لدى أطفالهم، وأوضحت دراسة أباظة (1995) دور التفكك الأسري في ظهور القلق والاكتئاب لدى الأطفال المراهقين، وبينت دراسة كابس وآخرين (Capps et al., 1996) وجود علاقة بين سمة القلق لدى الوالدين والأطفال، وبين الضغوطات الوالدية وقلق الأطفال، وكذلك دراسة لاست وآخرون (Last et al., 1986) التي أشارت إلى أن حوالي (83%) من أمهات الأطفال المراهقين الذين يعانون من قلق انفصال وقلق زائد كنّ يعانين من قلق مزمن. كما أكدت العديد من الدراسات كما ورد لدى (Bowlby, 1986) على أن الحرمان من الرعاية الوالدية، يؤدي إلى العديد من الانعكاسات السلبية على الحالة النفسية والاجتماعية للطفل المراهق، وعلى فرص التعليم والعمل المستقبلي لهم.

وتتدخل كثير من العوامل في تربية الطفل في دور الإيواء، ويتعرض الطفل في دار الإيواء لكثير من المشكلات النفسية والاجتماعية، وانعكاس ذلك على كل ما يتعلق بحياته ومستقبله، مما يجعله عرضة لمشاعر القلق وبخاصة قلق المستقبل، إضافة إلى الاكتئاب وافتقاده إلى الأمن النفسي (شغيدل، 2008). كما يظهر لدى هؤلاء الأطفال علامات عدم التوافق والاندماج الاجتماعي والنفسي، وعدم القدرة على التكيف، وسوء التوافق مع الذات، ومع شرائح المجتمع الأخرى، وبالتالي ظهور اضطرابات التكيف والتوافق لديهم بشكل واضح داخل المؤسسات الإيوائية (الغامدي، 2001).

وتمثل المؤسسات الإيوائية دوراً لإيواء المحرومين من الرعاية الأسرية، بسبب اليتم أو تفكك وتصدع الأسرة، وفقاً لما يقره الباحث الاجتماعي الذي يتعامل مع الأسر التي تعاني من التفكك والاضطرابات. وهناك من يصنف المؤسسات الإيوائية إلى مؤسسات إيوائية دائمة (تقوم برعاية، أو حضانة الأطفال الذين لا يوجد في المجتمع من يرعاهم أو يكفلهم)، ومؤسسات إيوائية مؤقتة (تقوم برعاية الطفل العادي بشكل مؤقت، إما لمدة محددة (أسبوع، أيام، ساعات من اليوم)، وذلك ليس بسبب فقدان الأسرة الطبيعية، إنما بسبب مرض أحد الوالدين، أو انشغالهم، أو سفرهم، أو عمل الأم وعدم وجود أحد الأقارب ليقوم بهذه الرعاية (العطاس، 2013).

وتهدف دار الإيواء إلى توفير أوجه الرعاية الاجتماعية، والتعليمية، والصحية، والمهنية، والدينية، والترويحية للأطفال ذوي الظروف الأسرية التي تحول دون أن ينشؤوا في أسرهم الطبيعية، ويراعى تهيئة الجو المناسب لهم صحياً ونفسياً واجتماعاً، وتربيتهم دينياً وخلقياً ورياضياً، وتزويدهم بالقدر اللازم من التعليم العام، والثقافة والتوعية القومية والوطنية، والعمل على تدريبهم تدريباً مهنياً وفنياً، وتشجيعهم على ممارسة هواياتهم وحفزهم على التفوق، وإعدادهم ليكونوا أعضاء صالحين في المجتمع (الدويبي، 2005).

وقد سعت دراسة عزاق ومنصور (2017) إلى الكشف عن الوحدة النفسية والاكتئاب لدى الأطفال مجهولي النسب المقيمين في دور الطفولة والعلاقة بينهما، من خلال عينة قوامها (32) طفلاً من مجهولي النسب، باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي. أظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال مجهولي النسب يعانون من مستوى مرتفع من الوحدة النفسية وارتفاع في درجات الاكتئاب، وأن هناك علاقة ارتباط بين الشعور بالوحدة النفسية وارتفاع درجات الاكتئاب لديهم.

وهدفت دراسة قشطة (2017) إلى الكشف عن مستوى الحرمان العاطفي الأبوي، والاكتئاب، وقلق المستقبل، والعلاقة بينها لدى الأيتام المقيمين بمراكز الإيواء وأقرانهم المقيمين مع أسرهم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الأدوات على جميع الأيتام المقيمين بمراكز الإيواء والبالغ عددهم (74) طفلاً وطفلة، وعينة من المقيمين مع أسرهم بلغ عددهم (126) طفلاً وطفلة. أظهرت النتائج أن مستوى قلق المستقبل لدى الأيتام كان متوسطاً، كما تبين وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين الحرمان العاطفي الأبوي وقلق المستقبل. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل تعزى لمتغيرات: الجنس، وسنوات الحرمان.

وحاولت دراسة حنتول (2016) التعرف إلى طبيعة جودة الحياة لدى الأيتام مجهولي الأبوين، والمودعين بالمؤسسات الإيوائية، من خلال عينة ضمت (45) يتيماً مجهول الأبوين، تتراوح أعمارهم ما بين (14-16) عاما، وجميعهم مقيمون في مؤسسات إيوائية تابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية بمدينة جازان السعودية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في متوسطات درجات جودة الحياة المدركة لدى عينة الدراسة من المراهقين تعزى لمتغير الجنس، ومتغيري الاكتئاب والضغوط النفسية.

وأجرى ساليفو وسوملابا (Salifu and Somhlaba, 2015) دراسة لتقصي شعور الأيتام مجهولي النسب بجودة الحياة، وعلاقة ذلك بالضغوط النفسية التي يتعرضون لها، وأساليبهم في مواجهة الأحداث الحياتية الضاغطة، وذلك في مدينة أكرا بغانا، من خلال عينة ضمت (100) طفل من مجهولي النسب، تتراوح أعمارهم ما بين (7-17) عاما، موزعين على أربعة ملاجئ للأيتام. كشفت النتائج أن هناك تدنيا في الشعور بجودة الحياة لدى الأطفال مجهولي النسب، وهذا التدني يتفاقم مع زيادة الضغوط النفسية المدركة من قبلهم.

وسعت دراسة الزعلان (2015) إلى تقصي مستوى قلق المستقبل وعلاقته بسمات الشخصية لدى الأطفال مجهولي النسب في مؤسسات الإيواء والمحتضنين لدى أسر بديلة، وتكونت عينة الدراسة الأصلية من (30) طفلاً وطفلة، تراوحت أعمارهم ما بين (9-16) عاما، من المتواجدين في مؤسسة مبرة الرحمة وفي الأسر البديلة في محافظات غزة. أظهرت النتائج أن الوزن النسبي لمستوى قلق المستقبل بلغ (76.3%)، وذلك يدل على أن لدى أفراد العينة مستوى عالٍ من القلق.

وهدفت دراسة كلاب (2014) الكشف عن العلاقة بين إشباع الحاجات النفسية وقلق المستقبل لدى المراهقين الأيتام في المؤسسات الإيوائية وغير الإيوائية في محافظات غزة، من خلال عينة ضمت (161) من المراهقين الأيتام، تتراوح أعمارهم ما بين (12-18) عاما ، وأظهرت النتائج وجود نقص في مستوى إشباع الحاجات النفسية لدى هؤلاء المراهقين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لقلق المستقبل وأبعاده تعزى للجنس، والعمر، والمرحلة التعليمية، وحالة وفاة الأب، ومكان الإيواء، بينما كانت الفروق دالة في القلق الشخصي باختلاف حالة اليتم، ووجود علاقة طردية دالة بين الحاجة إلى الحب والانتماء وبين الدرجة الكلية للقلق نحو المستقبل.

وقدم محبي، محمدي، وشاسمي (Mohebbi, Mohammadi, and Chasemi, 2012) دراسة حول التوافق والتكيف الشخصي والاجتماعي لدى أطفال الملاجئ مجهولي النسب، من خلال عينة من الأطفال الذكور مكونة من (10) أطفال من أطفال الملاجئ، في سن تسع سنوات كعينة تجريبية، و(10) أطفال من أطفال الأسر العادية من نفس المدرسة والعمر، واستخدم الباحث اختبار الشخصية للأطفال. بينت النتائج أن أطفال الملاجئ أقل تكيفاً من أطفال الأسر العادية، بالنسبة للتكيف الشخصي والاجتماعي والتكيف العام.

وسعت دراسة إسماعيل (2009) للتعرف إلى أهم المشكلات السلوكية وأكثرها شيوعاً لدى أطفال مؤسسات الإيواء والأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية. استخدم المنهج الوصفي التحليلي، على عينة ضمت (133) طفلاً وطفلة من مؤسسات الإيواء في قطاع غزة، تتراوح أعمارهم ما بين (10-16) عام. أظهرت النتائج أن أهم المشكلات التي يعاني منها المحرومون من بيئتهم الأسرية، هي: السلوك العدواني، والعصاب، والاكتئاب، والاضطرابات العاطفية، ومشكلات الأصدقاء، وزيادة الحركة.

واستهدفت دراسة جيرمان (German, 2006) الكشف عن طبيعة جودة الحياة كما يدركها مجهولي الأبوين في زيمبابوي، وجنوب أفريقيا، واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى هذه الفئة، من خلال عينة ضمت (142) طفلا من مجهولي الأبوين المقيمين في مؤسسات الإيواء، أعمارهم ما بين (14-16) عام. أظهرت النتائج أن مجهولي الأبوين يعانون من انخفاض شديد في جودة الحياة نتيجة الضغوط التي يعانون منها، وأنهم يستخدمون استراتيجيات خاطئة لمواجهة الضغوط الحياتية التي تواجههم.

ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة، يتبين أن بعض الدراسات تحدثت عن المشكلات السلوكية للأطفال في دور الإيواء، ومنها: دراسة (إسماعيل، 2009)، وتناولت الدراسات مشكلات واضطرابات نفسية محددة كالاكتئاب، والقلق، وجودة الحياة، والتكيف الاجتماعي، مثل: دراسة (حنتول، 2016)، ودراسة (ساليفو وسوملابا، 2015)، ودراسة (جيرمان، 2006)، ودراسة (الزعلان، 2015)، لكنها لم تكن تستهدف الأطفال والمراهقين في دور الإيواء، باستثناء بعض الدراسات التي درست الحرمان الأسري، مثل: دراسة (قشطة، 2017). كما تناولت دراسات: (قشطة، 2017)، و (الزعلان، 2015، و (كلاب، 2014)، قلق المستقبل بمستواه أو ارتباطه بمتغيرات أخرى، لكن أي من الدراسات السابقة الواردة لم تتناول العلاقة بين متغيري الدراسة الرئيسين. وقد اختلف منهج الدراسة المستخدم من دراسة إلى أخرى، منها: دراسة الحالة،

أو المنهج الوصفي، أو المنهج التحليلي، أو الوصفي الارتباطي، فاستفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تطوير أداتها، واختيار عينتها، والمنهجية، إضافة إلى الأدب السابق، لكنها تفردت في ربطها بين المشكلات النفسية والاجتماعية مع قلق المستقبل لدى المراهقين الملتحقين بالمؤسسات الإيوائية.

ويعدّ موضوع القلق على المستقبل من الموضوعات المهمة في جهود الباحثين في العلوم النفسية، لما له من أهمية وعمق وارتباط بالعديد من المشكلات النفسية، ويعتبر أيضاً من أهم العوامل المؤثرة في الشخصية الإنسانية، والمؤدي إلى اضطرابها بمكوناتها وسماتها كافة. وبالتالي، فإن القلق على المستقبل ظاهرة تستحق الدراسة لدى الأطفال في المؤسسات الإيوائية وبخاصة المراهقين منهم، لأن حياتهم مليئة بالظروف المثيرة للقلق على المستقبل، سواءً على الصعيد الدراسي، أم الاجتماعي، أم النفسي، أم الاقتصادي.

وستتناول الدراسة الحالية المشكلات النفسية والاجتماعية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى المراهقين الملتحقين بالمؤسسات الإيوائية كأول دراسة تُطبق في الضفة الغربية من حيث متغيراتها، وتنفذ في البيئة الفلسطينية وخصوصياتها، المتمثلة بشكل رئيس في فعل الاحتلال وتأثيراتها على مجمل الحياة والظروف للأفراد والجماعات كافة. كما ستكون هذه الدراسة أشمل من الدراسات السابقة من حيث المتغيرات التي ستتناولها، وهي: الجنس، وسبب الحرمان، وفترة الحرمان.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يرى الكثيرون أن الأطفال الذين يلتحقون بمؤسسات إيوائية في المجتمع سواءً أكانت حكومية أم أهلية، يفتقدون إلى العديد من الاحتياجات النفسية والاجتماعية، حتى وإن كانت تقدم لهم خدمات قد تكون بالدرجة الأولى خدمات مادية وترفيهية جيدة، فطبيعة مؤسسات دور الإيواء لا تكفي لإشباع الكثير من الاحتياجات النفسية والاجتماعية، باعتبار طرق التعامل مع المقيمين داخلها من قبل من يقوم بتقديم الرعاية في هذه المؤسسات، مقارنة بما يكون في بيئة الأسر الطبيعية.

وتمثل المؤسسات الإيوائية في فلسطين دوراً لإيواء المحرومين من الرعاية الأسرية من الجنسين، بسبب اليتم أو تفك وتصدع الأسرة، وفقاً لما يقره الباحث الاجتماعي الذي يتعامل مع الأسر التي تعاني من التفكك والاضطرابات. وقد ركزت الدراسات السابقة على الأطفال مجهولي النسب دون إعطاء أهمية أو تمييز للأطفال المحرومين من رعاية الأسرة بسبب فقدان الأسرة الطبيعية، إنما بسبب مرض أحد الوالدين، أو انشغالهم، أو سفرهم، أو عمل الأم وعدم وجود أقارب، أو بعض أفراد الأسرة في البيت ليقوم بهذه الرعاية، وهي فئة مغايرة في ظروفها، وبخاصة نظرة المجتمع تجاه هؤلاء الأطفال، وكذلك نظرة الطفل تجاه نفسه.

وبسبب ازدياد حالات الحرمان الأسري، واطلاع الباحثان من خلال عمل أحدهما في مجال الأطفال المحرومين من أسرهم سواءً بالموت، أم الانفصال، أم الوضع الاقتصادي السيء للأسرة، أم مرض أحد الوالدين، وملاحظة أولئك الأطفال وسلوكياتهم، والرغبة في تطوير المعرفة بالاضطرابات والمشكلات النفسية والاجتماعية بشكل علمي، وعلاقة وارتباط هذه المشكلات بقلق المستقبل، للعمل على الوقاية منها ومعالجتها. كما تبين للباحثين _حسب علمهما- أنه لا توجد أي دراسة تناولت المشكلات النفسية والاجتماعية وعلاقتها بقلق المستقل تحديداً، لدى المراهقين الملتحقين بالمؤسسات الإيوائية في الضفة الغربية؛ فتركزت مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى المشكلات النفسية والاجتماعية لدى المراهقين الملتحقين بالمؤسسات الإيوائية في الضفة الغربية؟

السؤال الثاني: ما مستوى قلق المستقبل لدى المراهقين الملتحقين بالمؤسسات الإيوائية في الضفة الغربية؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق جوهرية في كل من المشكلات النفسية والاجتماعية وقلق المستقبل لدى المراهقين الملتحقين بالمؤسسات الإيوائية في الضفة الغربية تعزى لمتغيرات: الجنس، سبب الحرمان، وفترة الحرمان؟

السؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباط بين درجتي المشكلات النفسية والاجتماعية وقلق المستقبل لدى المراهقين الملتحقين بالمؤسسات الإيوائية في الضفة الغربية؟

أهداف الدراسة

تسعى الدّراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

أولاً: التعرف إلى المشكلات النفسية والاجتماعية لدى المراهقين الملتحقين بالمؤسسات الإيوائية في الضفة الغربية.

ثانياً: التعرف إلى مستوى قلق المستقبل لدى المراهقين الملتحقين بالمؤسسات الإيوائية في الضفة الغربية.

ثالثاً: التعرف إلى الفروق في كل من المشكلات النفسية والاجتماعية وقلق المستقبل لدى المراهقين الملتحقين بالمؤسسات الإيوائية في الضفة الغربية باختلاف: الجنس، وسبب الحرمان، وفترة الحرمان.

رابعاً: تقصي العلاقة بين المشكلات النفسية والاجتماعية وقلق المستقبل لدى المراهقين الملتحقين بالمؤسسات الإيوائية في الضفة الغربية.

أهمية الدراسة

تتمثل الأهمية النظرية في تناولها لفئة المراهقين الملتحقين بمؤسسات ودور الإيواء ومجهولي الأبوين، إضافة إلى تناولها لمفهوم المشكلات النفسية والاجتماعية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى هذه الفئة من المجتمع، وبخاصة في ظل النقص الشديد في الأدب السابق والدراسات العلمية في مجال المشكلات النفسية والاجتماعية لدى هؤلاء المراهقين، وربطها بمتغيرات دالة مثل قلق المستقبل. كما تتمثل الأهمية النظرية للدراسة في إثراء الأدب التّربويّ في المكتبة الفلسطينيّة بشكل يسهم في جذب اهتمام الباحثين لهذه الفئة، التي لا زالت النظرة المجتمعية تجاههم فيها كثير من التشويه والمغالطات، وربط الأمر بالمفهوم الشائع حول الأطفال مجهولي النسب، وانعكاس ذلك على الظروف التي يعيش فيها هؤلاء الأطفال في دور الإيواء في فلسطين، وبخاصة من هم في مرحلة المراهقة.

كما أن الدراسة الحالية سواءً في عينتها من المجتمع المستهدف، أو ربطها بين متغيري الدراسة الرئيسين، كانت من الدراسات النادرة في البحث عن المشكلات النفسية والاجتماعية وعلاقتها بقلق المستقل لدى المراهقين في دور الإيواء، حتى وإن اتفقت بشكل محدود مع بعض متغيرات الدراسات الأخرى.

وتنبثق الأهمية التطبيقية للدراسة من كونها تقدم مؤشراً للقائمين على رعاية هذه الفئة حول طبيعة المشكلات النفسية والاجتماعية التي يواجهونها في المؤسسة، ودورها في التأثير على قلق المستقبل لديهم، وبالتالي إمكانية إعادة النظر في الخدمات التي يقدمونها، وتطويرها وشموليتها، وإمكانية الاستفادة من نتائجها في بناء البرامج الإرشاديّة الملائمة لحل المشكلات التي تواجه مجتمع الدراسة.

حدود الدراسة

أجريت هذه الدراسة في إطار الحدود والمحددات الآتية:

- طريقة اختيار العينة، ومدى تمثيل أفرادها لمجتمع الدراسة الأصلي.
- اقتصرت الدراسة على فئة من المراهقين الملتحقين بدور الإيواء، الذين تتراوح أعمارهم ما بين (13-16) عاما.
- تتحدد نتائج هذه الدراسة في ضوء الحدود المكانية (دور الإيواء في المحافظات الشمالية)، والحدود الزمنية (الفترة من شهر حزيران 2018 إلى كانون أول 2018م).
- كما أن تعميم نتائج الدارسة الحالية سيكون مقيداً بدلالات صدق وثبات الأدوات المستخدمة، ومدى الاستجابة الموضوعية لأفراد عينة الدراسة على هذه الأدوات من جهة، وعلى مجتمعات مشابهة لمجتمع الدراسة من جهة أخرى.

التعريفات الإجرائية للمصطلحات

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

المشكلة النفسية: تعرف المشكلة النفسية بأنها: "حالة تحدث فيها ردود الفعل الانفعالية غير مناسبة بالزيادة أو النقصان، فالخوف الشديد كاستجابة لمثير مخيف فعلاً لا يعتبر اضطراباً انفعالياً بل يعتبر استجابة انفعالية عادية وضرورية للمحافظة على الحياة، أما الخوف الشديد من مثير غير مخيف فعلاً فإنه يعتبر اضطراباً انفعالياً" (زهران، 1977: 444).

المشكلة الاجتماعية: "هي موقف أو حالة في المجتمع اعتبرت خطيرة وغير مرغوب فيها من قبل المجتمع ككل، وهي ترتكز على قيم اجتماعية، ويعتقد بأنه في الإمكان تحسنها أو علاجها" (جبارة، 2003: 15).

وتعرف **المشكلات النفسية والاجتماعية إجرائياً** بأنها الدرجة التي يحصل عليها المراهق على أداة المشكلات النفسية والاجتماعية المطورة لأغراض الدراسة.

القلق: هو عاطفة تتميز بمشاعر التوتر والأفكار والتغيرات الجسدية مثل زيادة ضغط الدم (APA, 2014).

قلق المستقبل: "حالة من الخوف من المستقبل، وما يحمله المستقبل من أحداث قد تهدد الإنسان أو تهدد إنسانيته، فالقلق ينشأ مما يتوقع الإنسان حدوثه وليس ناشئاً من ماضي الفرد" (الحمداني، 2011: 167). ويتحدد قلق المستقبل في الدراسة الحالية إجرائياً من خلال الدرجات التي يحصل عليها المراهق على مقياس قلق المستقبل موضع الدراسة الحالي.

المؤسسات الإيوائية: تعرف دار الإيواء بأنها: "هي دار مجهزة للإقامة الداخلية لإيواء الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية بسبب الظروف الاجتماعية الصعبة التي حالت بينهم وبين استمرار معيشتهم داخل نطاق أسرهم الطبيعية، كالأطفال مجهولي النسب، والأطفال المشردين، واليتامى، وبسبب التفكك الأسري، وبسبب المرض أو عجز أحد الوالدين" (قنديل، 2006: 332).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي التحليلي؛ لملاءمته لهذا النوع من الدراسات من أجل وصف الظاهرة موضوع الدراسة من خلال وصف المتغيرات، وبيان العلاقة بين مكوناتها والربط بينها.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من جميع المراهقين الملتحقين بدور الإيواء من عمر (13-16) عاما في الضفة الغربية، وهو (385)، منهم (191) ذكرا، و (194) أنثى، ويوضح الجدول (1) الأعداد بحسب متغير الجنس للأطفال الملتحقين بهذه الدور في الضفة الغربية.

جدول (1) توزيع المراهقين الملتحقين بدور الإيواء في الضفة الغربية بحسب جنسهم

الرقم	اسم الدار	المحافظة	عدد الأطفال المراهقين الملتحقين بالدار		
			ذكور	إناث	المجموع
1	دار اليتيم الإسلامية	العيزرية	70	-	70
2	الجمعية الخيرية الإسلامية	الخليل	80	100	180
3	بيت الزهراء	العيزرية	-	48	48
4	جمعية إنعاش الأسرة بيت الزهراء	رام الله	-	34	34
5	جمعية اليتيم العربي	طولكرم	41	12	53
المجموع			191	194	385

واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية بحسب متغير الجنس، وضمت العينة (146) من المراهقين الملتحقين بدور الإيواء في الضفة الغربية، مع مراعاة توزيعهم على متغيرات الدراسة، بحيث تكون ممثلة للمجتمع وخصائصه، ويوضح الجدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات: الجنس، وسبب الحرمان، وفترة الحرمان.

جدول (2): توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة (ن=394)

المتغيرات المستقلة	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية (%)
	ذكر	87	%59.6

الجنس	أنثى	59	40.4%
	المجموع	146	100.0%
سبب الحرمان	فقدان أحد الوالدين	65	44.5%
	مرض الوالد	16	11.0%
	انفصال الوالدين	38	26.0%
	الظروف المادية (الفقر)	27	18.5%
	المجموع	146	100.0%
فترة الحرمان	(10-12) عام	9	6.2%
	(13-15) عام	88	60.3%
	أكثر من 15 عام	49	33.5%
	المجموع	146	100.0%

أدوات الدراسة

بهدف جمع بيانات الدراسة، طورت أداتي الدراسة، وهما: مقياس المشكلات النفسية والاجتماعية، ومقياس قلق المستقبل للأطفال المراهقين، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة في هذا المجال.

أولاً: مقياس المشكلات النفسية والاجتماعية

بعد الاطلاع على مقاييس تناولت المشكلات النفسية والاجتماعية، ومنها: دراسة (السردية، 2002)، ودراسة (ياسين، 2012)، طور مقياس المشكلات النفسية والاجتماعية، لبناء صورة مقننة على البيئة الفلسطينية والتعامل مع عدم ملاءمة بعض عبارات المقاييس المتاحة في هذا المجال، وذلك لمراعاة خصوصية البيئة الفلسطينية وخصوصية العينة المختارة. ويتكون مقياس المشكلات النفسية والاجتماعية المعد لأغراض الدراسة الحالية من (45) فقرة، منها (25) فقرة للمشكلات النفسية، و(20) فقرة للمشكلات الاجتماعية، وصيغت بالاتجاه الإيجابي باستثناء الفقرات ذات الأرقام: (3، 16، 17، 28). وتقع الإجابة في خمسة مستويات، هي: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وتقدر "دائماً" بخمس درجات، و"غالبا" بأربع درجات، و "أحياناً" بثلاث درجات، و"نادراً" بدرجتين، و"أبداً" بدرجة واحدة، وتعكس التقديرات للفقرات السالبة.

صدق المقياس: فحص الصدق لمقياس المشكلات النفسية والاجتماعية بطريقتين، هما:

1. **صدق المحكمين**: عرض المقياس على (10) محكمين من المختصين والخبراء في تخصصات الإرشاد النفسي، والصحة النفسية، وعلم الاجتماع، وطلب منهم إبداء الرأي حول مدى ملاءمة المحاور الأساسية للمقياس، ومدى وضوح عبارات المقياس، وملاءمتها لقياس ما وضعت لأجله، مع كتابة ملاحظاتهم وتعديلاتهم المقترحة. وقد أبدى المحكمون ملاحظاتهم وتعديلاتهم المقترحة، وأخذت جميعاً في الاعتبار، وبناءً عليه حذفت ثلاث فقرات من فقرات المشكلات النفسية، وعُدلت بعض فقرات المقياس بناءً على رأي الأغلبية، التي اعتمدت نسبتها (85%)، لتصبح الفقرات (42) فقرة.
2. **الصدق بطريقة الاتساق الداخلي**: لفحص صدق مقياس المشكلات النفسية والاجتماعية باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، فقد حسبت معاملات ارتباط درجة كل فقرة من فقرات البعد مع الدرجة الكلية للبعد على عينة استطلاعية ضمت (30) من المراهقين في دور الإيواء وخارج عينة الدراسة، والجدولان (3) و(4) يوضحان ذلك:

جدول (3) معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية لبعد المشكلات النفسية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.557**	7	.373**	13	.567**	19	.517**
2	.353**	8	.716**	14	.604**	20	.264*
3	.218*	9	.566**	15	.421**	21	.586**
4	.567**	10	.496**	16	.579**	22	.499**
5	.484**	11	.458**	17	.497**		
6	.642**	12	.563**	18	.551**		

** دال عند 0.01 * دال عند 0.05

جدول (4) معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية لبعد المشكلات الاجتماعية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.408**	6	.487**	11	.493**	16	.529**
2	.408**	7	.580**	12	.645**	17	.491**
3	.264*	8	.625**	13	.568**	18	.645**
4	.518**	9	.528**	14	.604**	19	.523**
5	.511**	10	.566**	15	.573**	20	.443**

** دال عند 0.01 * دال عند 0.05

يتضح من الجدول (4) أن معامل ارتباط فقرات بعد المشكلات الاجتماعية بالدرجة الكلية للبعد دال إحصائياً عند 05. و 01. للفقرات كافة، إذ تراوح معامل الارتباط ما بين (264. - 645.)، وهذا يعني أن بعد المشكلات الاجتماعية يتمتع بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

ثبات المقياس: اختبر الثبات لمقياس المشكلات النفسية والاجتماعية باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية، فكان معامل الثبات للمشكلات النفسية (82.) و (86.) للمشكلات الاجتماعية، و (91.) للدرجة الكلية، وهي قيم مقبولة لأغراض الدراسة، وتعطي دلالة على أن القياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

ثانياً: مقياس قلق المستقبل

بعد الاطلاع على الأدبيات النفسية السابقة، والاطلاع على عدة مقاييس لقلق المستقبل عند الأطفال والمراهقين، مثل: دراسة (مسعود، 2006)، ودراسة (الحلح، 2011)، ودراسة (فريح، 2012)، اختير مقياس قلق المستقبل من إعداد "زينب شقير" (شقير، 2005)، الذي يضم (27) فقرة، بعد تعديل صياغة (7) فقرات، لتتفق مع طبيعة العينة المختارة للدراسة، والبيئة الفلسطينية. وكان من أهم أسباب اختيار المقياس تمتعه بصدق وثبات مناسبين، وجرى تطبيقه في عدة بلدان عربية، منها: جمهورية مصر العربية، والأردن، وليبيا، والجزائر، وتمتع المقياس كذلك بسهولة التطبيق ووضوح العبارات. وتقع الإجابة على المقياس في خمسة مستويات، هي: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً). وتقدر "دائماً" بخمس درجات، و"غالباً" بأربع درجات، و "أحياناً" بثلاث درجات، و "نادراً" بدرجتين، و"أبداً" بدرجة واحدة. وقد تضمن المقياس في صورته النهائية (28) فقرة، وصيغت بالصورة الإيجابية باستثناء الفقرات: (9،

و17، و18، و19، و21، و24، و26، و27، و28)، إذ كانت ذات صياغة سلبية، وبالتالي تصحح عكسياً. وتتوزع فقرات مقياس قلق المستقبل على خمسة أبعاد على النحو الآتي:

1. القلق من المشكلات الحياتية المستقبلية: ويضم (6) فقرات، هي (1، 2، 3، 4، 5، 6).
2. الرؤية للحياة: ويضم (6) فقرات، هي (7، 8، 9، 10، 11، 12).
3. قلق التفكير في المستقبل: ويضم (5) فقرات، هي (13، 14، 15، 16، 17).
4. اليأس من المستقبل: ويضم (6) فقرات، هي (18، 19، 20، 21، 22، 23).
5. القلق من الفشل في المستقبل: ويضم (4) فقرات، هي (24، 25، 26، 27).

صدق المقياس: فحص الصدق لمقياس قلق المستقبل بطريقتين، هما:

1. صدق المحكمين: عرض المقياس على (10) محكمين من المختصين والخبراء في تخصصات الإرشاد النفسي، والصحة النفسية، وعلم الاجتماع، وطلب منهم إبداء الرأي حول مدى ملاءمة المحاور الأساسية للمقياس، ومدى وضوح عبارات المقياس، وملاءمتها لقياس ما وضعت لأجله، مع كتابة ملاحظاتهم وتعديلاتهم المقترحة. وقد أبدى المحكمون ملاحظاتهم وتعديلاتهم المقترحة، وأخذ بكافة آرائهم ومقترحاتهم وملاحظاتهم، علماً بأنه لم تحذف أو تضاف أي فقرة، واكتفي فقط بإعادة صياغة (4) فقرات.
2. الصدق بطريقة الاتساق الداخلي: لفحص صدق مقياس قلق المستقبل باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، فقد حسبت معاملات ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5) معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.558**	8	.465**	15	.579**	22	.659**
2	.450**	9	.252*	16	.469**	23	.455**
3	.388**	10	.523**	17	.209*	24	.255*
4	.419**	11	.610**	18	.434**	25	.642**
5	.422**	12	.644**	19	.531**	26	.459**
6	.546**	13	.644**	20	.633**	27	.516**
7	.580**	14	.577**	21	.468**		

** دال عند 0.01 * دال عند 0.05

يتضح من الجدول (5) أن معامل ارتباط فقرات مقياس قلق المستقبل بالدرجة الكلية للمقياس دال إحصائياً عند 05. و01. للفقرات كافة، إذ تراوح معامل الارتباط ما بين (209.-659.)، وهذا يعني أن مقياس قلق المستقبل يتمتع بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

ثبات المقياس: اختبر الثبات لمقياس قلق المستقبل باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية، والجدول (6) يوضح معاملات ثبات الاتساق الداخلي، لمقياس قلق المستقبل.

جدول (6) يوضح معاملات ثبات مقياس قلق المستقبل بطريقة كرونباخ ألفا

البعد	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
القلق من المشكلات الحياتية المستقبلية	6	.86
الرؤية للحياة	6	.85
قلق التفكير في المستقبل	5	.86
اليأس من المستقبل	6	.89
القلق من الفشل في المستقبل	4	.82
الدرجة الكلية لقلق المستقبل	27	.91

يتضح من الجدول (6) أن قيم معاملات معامل ثبات كرونباخ ألفا لأبعاد مقياس قلق المستقبل تراوحت ما بين (82.-89.)، و (91.) للدرجة الكلية. وتعتبر هذه القيم مناسبة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على عينة الدراسة.

متغيرات الدراسة

أولاً- المتغيرات الديموغرافية (الوسيطة):

- **الجنس**: وله مستويان (ذكر، أنثى).
- **سبب الحرمان**: وله أربعة مستويات (فقدان أحد الوالدين، مرض الوالد، انفصال الزوجين، الفقر).
- **فترة الحرمان**: وله ثلاثة مستويات (10-12، 13-15، أكثر من 15) سنة.

ثانياً- المتغيرات الرئيسة:

- المشكلات النفسية والاجتماعية لدى الأطفال المراهقين في دور الإيواء.
- قلق المستقبل لدى الأطفال المراهقين في دور الإيواء.

نتائج الدراسة ومناقشتها

حُسب المتوسط المرجح لإجابات أفراد العينة على أدوات الدراسة المختلفة باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، وذلك من أجل معرفة تجاه آراء المستجيبين (أفراد عينة الدراسة)، وإجراء المقارنات المختلفة؛ إذ يعد مقياس ليكرت من أفضل أساليب قياس الاتجاهات، وذلك على النحو الآتي:

حُسب المتوسط المرجح لإجابات أفراد العينة على أدوات الدراسة المختلفة باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، وذلك من أجل معرفة تجاه آراء المستجيبين (أفراد عينة الدراسة)، وإجراء المقارنات المختلفة، إذ يعد مقياس ليكرت من أفضل أساليب قياس الاتجاهات، وذلك على النحو الآتي:

جدول (7) المتوسط المرجح لاستجابات المبحوثين

القيمة	الوزن	المتوسط المرجح	الدرجة
غير موافق بشدة	1	1.80-1	منخفضة جداً
غير موافق	2	2.60-1.81	منخفضة
محايد	3	3.40-2.61	متوسطة
موافق	4	4.20-3.41	مرتفعة
موافق بشدة	5	5-4.21	مرتفعة جداً

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، ونصه "ما مستوى المشكلات النفسية والاجتماعية لدى المراهقين الملتحقين بالمؤسسات الإيوائية في الضفة الغربية؟"

للإجابة عن السؤال الأول، حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، لاستجابات أفراد العينة على فقرات مقياس المشكلات النفسية والاجتماعية، وكما هو موضح في الجدول (8):

جدول (8) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية ودرجة التقدير لكل فقرة من فقرات بعد المشكلات النفسية والاجتماعية مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقدير
15	أنا عصبي المزاج	3.10	1.366	62.0	متوسطة
7	أفتقد الهدوء في حضور الآخرين	2.81	1.272	56.2	متوسطة
16	أفقد السيطرة على أعصابي	2.75	1.289	55.0	متوسطة
9	أشعر باستياء من الدنيا	2.65	1.327	53.0	متوسطة
2	أتجنب الحديث عن نفسي أمام الآخرين	2.62	1.277	52.4	متوسطة
4	أجد صعوبة في مواجهة مشكلاتي	2.60	1.195	52.0	منخفضة
18	أعاني من الأرق (صعوبة النوم)	2.54	1.355	50.8	منخفضة
6	أفتقد السعادة في حياتي	2.53	1.158	50.6	منخفضة
21	أفتقد إلى امتلاكي قدرات ومواهب متميزة	2.53	1.238	50.6	منخفضة
14	أفتقد الشعور بالرضا في حياتي	2.51	1.216	50.2	منخفضة
8	أفتقد الشعور بالطمأنينة النفسية	2.50	1.233	50.0	منخفضة
11	أتجنب المواقف المؤلمة بالهروب منها	2.49	1.376	49.8	منخفضة
12	أشكو من صداع مستمر	2.42	1.242	48.4	منخفضة
10	أفتقد إلى النجاح في حياتي	2.40	1.299	48.0	منخفضة
17	أغضب لأتفه الأسباب	2.30	1.199	46.0	منخفضة
22	أعاني من اضطرابات الأكل (سوء هضم- فقدان شهية)	2.27	1.268	45.4	منخفضة
1	أفتقد الثقة في نفسي	2.19	1.267	43.8	منخفضة
3	أنا شخص غير متفائل بصفة عامة	2.12	1.136	42.4	منخفضة
5	ليس لي فائدة ونفع في الحياة	2.10	1.427	42.0	منخفضة
13	أميل إلى اللعب لوحدي	2.09	1.269	41.8	منخفضة
19	أخجل من مظهري العام	1.79	1.126	35.8	منخفضة جداً
20	أعاني من بعض اللزمات (قضم أظافر/ الغمز بالعين/ حركة يد)	1.68	1.196	33.6	منخفضة جداً
الدرجة الكلية للمشكلات النفسية		2.41	0.642	48.2	منخفضة
41	أشعر بالضيق من الحياة	2.88	1.342	57.6	متوسطة
42	أفتقد تشجيع أسرتي لتبادل الزيارات مع الأصدقاء	2.63	1.458	52.6	متوسطة
38	أفتقد تشجيع إدارة المؤسسة لي على تبادل الزيارات مع الزملاء	2.49	1.335	49.8	منخفضة
23	أتجنب المشاركة في المناسبات الاجتماعية	2.46	1.365	49.2	منخفضة
28	أجد صعوبة في الدخول في منافسات مع الآخرين	2.39	1.159	47.8	منخفضة
40	أفتقد تقدير الآخرين لأعمالي	2.37	1.243	47.4	منخفضة
27	أفتقد إلى العلاقة الطيبة مع الزملاء	2.34	1.200	46.8	منخفضة
30	أجد صعوبة في الاتصال مع الآخرين	2.34	1.194	46.8	منخفضة
24	أتجنب تبادل الزيارات مع زملائي	2.32	1.248	46.4	منخفضة
39	أتجنب أن اقضي وقت فراغي مع الآخرين	2.32	1.279	46.4	منخفضة
36	أعاني من مشكلات مع زملائي	2.30	1.098	46.0	منخفضة
37	أشعر بالقلق وأنا جالس مع زملائي في المؤسسة	2.26	1.238	45.2	منخفضة
31	أفتقد الاحترام من الآخرين	2.20	1.201	44.0	منخفضة
26	أفتقد الشعور بالسعادة في مشاركة الآخرين أفراحهم	2.14	1.160	42.8	منخفضة
34	أشعر أنني عبء ثقيل على أسرتي	2.13	1.381	42.6	منخفضة
32	أجد صعوبة في الاستمتاع بالتعرف إلى الآخرين	2.12	1.242	42.4	منخفضة
25	أجد صعوبة في اقامة صداقات جديدة	2.03	1.162	40.6	منخفضة
29	أخجل من مواجهة الآخرين	2.01	1.195	40.2	منخفضة
35	أتمنى أن تكون لي أسره غير أسرتي	1.87	1.366	37.4	منخفضة
33	أكره أن أتعاون مع الآخرين	1.84	0.937	36.8	منخفضة
الدرجة الكلية للمشكلات الاجتماعية		2.27	0.639	45.4	منخفضة
الدرجة الكلية لمقياس المشكلات النفسية والاجتماعية		2.35	0.605	47.0	منخفضة

يتضح من خلال الجدول (8) أن متوسط الدرجة الكلية للمشكلات النفسية والاجتماعية لدى المراهقين الملتحقين بالمؤسسات الإيوائية في الضفة الغربية كان منخفضاً، بمتوسط قدره (2.35)، تعادل النسبة المئوية (47.0%). وجاءت المشكلات النفسية أولاً بمتوسط

(2.41)، ثم المشكلات الاجتماعية بمتوسط (2.27)، وكلاهما بمستوى منخفض. وقد تعزى هذه النتيجة لما توفره هذه المؤسسات الإيوائية لهذه الفئة من الأطفال من الرعاية الصحية، والتعليمية، والنفسية والاجتماعية، والبرامج الترفيهية، وتلبية جميع احتياجاتهم من مأكل وملبس وكل متطلبات الحياة اليومية، كما توفر هذه المؤسسات مشرفين متخصصين في مجال الطفولة ومؤهلين لقديم خدمات نفسية واجتماعية للأطفال المراهقين، وتعمل ضمن خطة سنوية يشرف على تنفيذها إدارة المؤسسة ومؤسسات تعنى ببرنامج حماية الطفولة، فكانت المشكلات النفسية والاجتماعية موجودة لكنها بدرجة منخفضة. ويبدو من الاستجابات للمراهقين في عينة الدراسة أن العلاقات بينهم داخل المؤسسات الإيوائية هي علاقة إيجابية، وهناك نوع من التواصل والتضامن فيما بينهم، وهو ما لامسه الباحثان في أثناء إجراءات جمع البيانات، وتوافق مع الدرجات على الفقرات التي تؤشر على ذلك، وانعكاس ذلك على وجود ردة منخفضة من المشكلات النفسية والاجتماعية لديهم.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Salifu and Somhlaba, 2015) التي بينت تدني الشعور بجودة الحياة لدى الأطفال، واتفقت مع دراسة (محبي وزملاؤه، 2012) التي أظهرت نتائجها أن أطفال دور الإيواء أقل تكيفاً من أطفال الأسر العادية، كما اتفقت مع دراسة (German, 2006) التي أظهرت نتائجها أن الأطفال المراهقين في المؤسسات الإيوائية يظهرون انخفاضاً شديداً في جودة الحياة نتيجة للضغوطات النفسية التي يعانون منها. وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (عزاق ومنصور، 2017) التي بينت نتائجها أن المراهقين يعانون من مستوى مرتفع من الوحدة النفسية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، ونصه "ما مستوى قلق المستقبل لدى المراهقين الملتحقين بالمؤسسات الإيوائية في الضفة الغربية؟"

للإجابة عن السؤال الثاني، حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، للاستجابات على فقرات مقياس قلق المستقبل، وكما هو موضح في الجدول (9):

جدول (9) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية ودرجة التقدير لفقرات و أبعاد قلق المستقبل مرتبة تنازلياً في كل بعد

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقدير
3	يقلقني كثرة وقوع الكوارث هذه الأيام	3.27	1.416	65.4	متوسطة
4	أقلق عندما أعجز عن تحقيق أهدافي	3.11	1.339	62.2	متوسطة
5	أشعر بضغوط نفسية لقلق الآخرين على مستقبلي	2.74	1.434	54.8	متوسطة
2	أشعر بقلق من غلاء المعيشة وارتفاع الأسعار	2.72	1.306	54.4	متوسطة
1	أشعر بضعف الأمل في الحياة بسبب ضغوط الحياة	2.64	1.354	52.8	متوسطة
6	ينتابني شعور بأن حياتي صعبة بسبب ارتفاع نسبة البطالة	2.46	1.303	49.2	منخفضة
الدرجة الكلية للقلق من المشكلات الحياتية المستقبلية		2.82	0.907	56.4	متوسطة
8	يكثر تفكيري بالموت	2.89	1.439	57.8	متوسطة
7	ينتابني شعور بالخوف والوهم من إصابتي بمرض خطير أو حادث مستقبلاً	2.70	1.406	54.0	متوسطة
12	أقلق كثيراً عندما أفكر بشأن وحدتي في المستقبل	2.64	1.389	52.8	متوسطة
10	أشعر أن الحياة عقيمة بلا هدف ولا مستقبل واضح	2.51	1.429	50.2	منخفضة
11	أشعر بأنني لن أحقق السعادة في حياتي المستقبلية	2.40	1.382	48.0	منخفضة
9	أشعر بأنني لن أحقق آمالي لشعوري بالإحباط	2.40	1.450	48.0	منخفضة
الدرجة الكلية للرؤية للحياة		2.59	0.858	51.8	منخفضة
16	عدم تفكيري في المستقبل يشعرني بالأمان	2.77	1.399	55.4	متوسطة
17	شعوري بالانزعاج بأنني قد اتعثر في انجاز بعض أهدافي يزيد قلقي المستقبلي	2.60	1.362	52.0	منخفضة
13	أشعر بخيبة الأمل كلما فكرت في المستقبل	2.51	1.340	50.2	منخفضة
15	تنتابني حالة من التوتر وعدم الارتياح كلما فكرت في المستقبل	2.43	1.168	48.6	منخفضة
14	أشعر بصعوبة التخطيط للمستقبل	2.37	1.163	47.4	منخفضة
الدرجة الكلية لقلق التفكير بالمستقبل		2.54	0.815	50.8	منخفضة
23	أخشى أن تتغير حياتي إلى الأسوأ في المستقبل	2.74	1.405	54.8	متوسطة
21	تسير حياتي دونما تخطيط ومستقبلي غير واضح	2.73	1.431	54.6	متوسطة
20	يدفعني الفشل إلى اليأس وفقدان الأمل في تحقيق مستقبل أفضل	2.45	1.297	49.0	منخفضة
22	أشعر بالإحباط واليأس وفقدان الأمل في الحياة وأنه من الصعب تحسنها مستقبلاً	2.39	1.261	47.8	منخفضة
19	أشعر أن مستقبلي سيكون مظلماً	2.35	1.316	47.0	منخفضة
18	اهدافي وطموحاتي المستقبلية واضحة	2.17	1.336	43.4	منخفضة
الدرجة الكلية لليأس من المستقبل		2.47	0.853	49.4	منخفضة
25	تمضي الحياة بشكل مزيف ومحزن ومخيف مما يجعلني أقلق من المجهول	2.70	1.278	54.0	متوسطة
27	الفشل يدفعني لليأس من تحقيق مستقبل مشرق	2.17	1.356	43.4	منخفضة
26	افتقد القدرة على الكفاح لتحقيق مستقبل باهر	2.16	1.385	43.2	منخفضة
24	البعد عن الدين والأخلاق يعد بمستقبل غير آمن للإنسان	2.13	1.340	42.6	منخفضة
الدرجة الكلية للقلق من الفشل في المستقبل		2.29	0.952	45.8	منخفضة
الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل		2.58	0.675	51.6	منخفضة

يتضح من خلال الجدول (9) أن متوسط الدرجة الكلية لقلق المستقبل لدى المراهقين الملتحقين بالمؤسسات الإيوائية في الضفة الغربية كان منخفضاً، بمتوسط قدره (2.58)، تعادل النسبة المئوية (51.6%).

وجاء ترتيب المجالات تبعاً لدرجة قلق المستقبل لدى المراهقين الملتحقين بالمؤسسات الإيوائية في الضفة الغربية على النحو الآتي: المرتبة الأولى: القلق من المشكلات الحياتية، ثم الرؤية للحياة، ثم قلق التفكير بالمستقبل،

فقلق اليأس من المستقبل، وأخيراً القلق من الفشل في المستقبل. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المراهقين غير مدركين لما يواجههم من مصاعب أو تحديات في المستقبل، وبخاصة أن معظم عينة الدراسة (60%)، وحسب ما هو متوافر في المجتمع المستهدف تتراوح أعمارهم ما بين (13-15) عاما، فانعكس ذلك على مستوى القلق لديهم، وإن كان هذا القلق متوافرا ولكن بدرجة منخفضة. أما بخصوص تقدم مجالي القلق من المشكلات الحياتية، والرؤية للحياة إلى مجالات قلق المستقبل الأخرى، فقد يفسر من خلال ما لدى هؤلاء المراهقين من هواجس يعانون منها في أمور حياتهم الحالية، والمتمثلة في فقدان الرعاية الأسرية الكاملة، التي لا تتوافر بالصورة المناسبة داخل المؤسسة الإيوائية، وتلبي احتياجاتهم التي تتطلبها التنشئة الأسرية في أجواء الأسرة الحقيقية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (قشطة، 2017)، التي كان مستوى قلق المستقبل لدى المراهقين الأيتام المقيمين في دور الإيواء متوسطاً، كما اختلفت مع نتائج دراسة (الزعلان، 2015)، التي أظهرت ارتفاع مستوى قلق المستقبل لدى الأطفال المراهقين في دور الإيواء.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، ونصه "هل توجد فروق جوهرية في كل من المشكلات النفسية والاجتماعية وقلق المستقبل لدى المراهقين الملتحقين بالمؤسسات الإيوائية في الضفة الغربية تعزى لمتغيرات: الجنس، سبب الحرمان، وفترة الحرمان؟"

للإجابة عن السؤال الثالث، استخرجت المتوسطات الحسابية لمستويات المشكلات النفسية والاجتماعية، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم الاختبار المناسب لكل حالة، وجاءت النتائج كالآتي:

أولاً- الفروق في المشكلات النفسية والاجتماعية باختلاف الجنس:

جدول (10) نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار مستوى دلالة الفروق بحسب متغير الجنس

البعد	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المشكلات النفسية	ذكر	2.40	.634	144	-.198	.844
	أنثى	2.42	.659			
المشكلات الاجتماعية	ذكر	2.25	.594	144	-.454	.650
	أنثى	2.30	.706			
الدرجة الكلية	ذكر	2.33	.570	144	-.344	.732
	أنثى	2.36	.636			

يتضح من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات المشكلات النفسية والاجتماعية لدى المراهقين الملتحقين بالمؤسسات الإيوائية في الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس، وذلك على مستوى المشكلات النفسية والاجتماعية ككل، وكل من بعدي المشكلات النفسية، والمشكلات الاجتماعية؛ إذ كان مستوى الدلالة لها أكبر من (.05)، مما يعني قبول الفرضية الصفرية. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن كلا الجنسين من الذكور والإناث يشتركون ويتلقون نفس الخدمات والرعاية سواءً الصحية، أم التعليمية، أم الاجتماعية، أم النفسية، بنفس المستوى والدرجة في دور الإيواء، مع اختلاف في نوعية الأنشطة الترفيهة والرياضية التي تتناسب مع كل واحد منهم، فهناك أنشطة خاصة بالذكور تختلف عن الأنشطة التي تقدم للإناث. وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (حنتول، 2016)، التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث.

ثانياً- الفروق في المشكلات النفسية والاجتماعية باختلاف سبب الحرمان:

جدول (11) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق بحسب متغير سبب الحرمان

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المشكلات النفسية	بين المجموعات	1.138	3	0.379	0.919	.433
	داخل المجموعات	58.620	142	0.413		
المشكلات الاجتماعية	بين المجموعات	2.109	3	0.703	1.745	.161
	داخل المجموعات	57.230	142	0.403		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.327	3	0.442	1.254	.293
	داخل المجموعات	50.086	142	0.353		

يتضح من الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات المشكلات النفسية والاجتماعية لدى المراهقين الملتحقين بالمؤسسات الإيوائية في الضفة الغربية تعزى لمتغير سبب الحرمان، وذلك على مستوى المشكلات النفسية والاجتماعية (الأداة الكلية)، وكل من بعدي المشكلات النفسية، والمشكلات الاجتماعية ؛ إذ كان مستوى الدلالة لها أكبر من (.05)، وبالتالي قبول الفرضية الصفرية، بمعنى أن مستوى المشكلات النفسية والاجتماعية لا يختلف لدى المراهقين الملتحقين بالمؤسسات الإيوائية باختلاف سبب حرمانهم. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن جميع الأطفال يتشاركون بخاصية سبب الحرمان؛ إذ يفتقد هؤلاء المراهقون إلى الرعاية الأسرية وما تلبيه هذه الأسر من الدعم النفسي المعنوي، والمادي والجو العائلي وما يميزه من الدفء والحنان، كما يشترك هؤلاء المراهقين في التواجد والعيش في بيئة يخضعون فيها إلى اللوائح والأنظمة نفسها في دار الإيواء.

ثالثاً- الفروق في المشكلات النفسية والاجتماعية باختلاف فترة الحرمان:

جدول (12) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق بحسب متغير فترة الحرمان

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المشكلات النفسية	بين المجموعات	.150	2	.075	.180	.836
	داخل المجموعات	59.608	143	.417		
المشكلات الاجتماعية	بين المجموعات	.234	2	.117	.283	.754
	داخل المجموعات	59.105	143	.413		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.151	2	.075	.210	.811
	داخل المجموعات	51.262	143	.358		

يتضح من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات المشكلات النفسية

والاجتماعية لدى المراهقين الملتحقين بالمؤسسات الإيوائية في الضفة الغربية تعزى لمتغير فترة الحرمان، وذلك على مستوى المشكلات النفسية والاجتماعية (الأداة الكلية)، وكل من بعدي المشكلات النفسية، والمشكلات الاجتماعية، بمعنى أن مستوى المشكلات النفسية والاجتماعية لا يختلف لدى المراهقين الملتحقين بالمؤسسات الإيوائية باختلاف فترة حرمانهم. وتعزى هذه النتيجة إلى أن العينة المستهدفة، ومجتمع الدراسة للمراهقين ينتمون إلى المرحلة العمرية نفسها، ويشتركون في خصائص ومتطلبات هذه المرحلة (المراهقة)، ويتلقون الخدمات والرعاية نفسها، ويمارسون الأنشطة المعدة لهم نفسها في دور الإيواء بما يتناسب ويتلاءم مع أعمارهم ورغباتهم. وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (حنتول، 2016)، اللتان أظهرت نتائجهما وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزي لمتغير العمر في دور الإيوائية.

رابعاً- الفروق في قلق المستقبل باختلاف الجنس:

جدول (13) نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار مستوى دلالة الفروق بحسب الجنس

البعد	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
القلق من المشكلات الحياتية المستقبلية	ذكر	2.75	.809	144	1.244-	.216
	أنثى	2.94	1.030			
الرؤية للحياة	ذكر	2.45	.757	144	2.428-	.016
	أنثى	2.79	.958			
قلق التفكير بالمستقبل	ذكر	2.54	.761	144	.124	.901
	أنثى	2.53	.895			
اليأس من المستقبل	ذكر	2.42	.755	144	.939-	.349
	أنثى	2.55	.982			
القلق من الفشل في المستقبل	ذكر	2.23	.906	144	.987-	.325
	أنثى	2.39	1.017			
الدرجة الكلية	ذكر	2.49	.583	144	1.508-	.134
	أنثى	2.66	.772			

يتضح من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات قلق المستقبل لدى المراهقين الملتحقين بالمؤسسات الإيوائية في الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس، وذلك على مستوى قلق المستقبل (الأداة الكلية)، والأبعاد كافة باستثناء بعد الرؤية للحياة، إذ بلغ مستوى الدلالة لهذا البعد (.016)، وهذه القيم أدنى من (.05)، مما يعني رفض الفرضية الصفرية على هذا البعد فقط، أي أن قلق المستقبل في بعد الرؤية للحياة يختلف لدى المراهقين الملتحقين بالمؤسسات الإيوائية باختلاف جنسهم، ولصالح الإناث. وتعزى هذه النتيجة إلى أن الرعاية والخدمات التي تقدمها هذه المؤسسات الإيوائية للمراهقين تكون بشكل دائم ومستمر طوال فترة حياتهم حيث توفر الدعم المعنوي، والمادي، وتؤمن التعليم المدرسي، والجامعي، وتوفر فرص العمل لهؤلاء المراهقين. وتعد الإناث أكثر تفكيراً وقلقاً حول المستقبل، بسبب نظرة المجمع إلى الأنثى كونها تعيش وتتواجد في دار إيوائية بعيدة عن أسرتها. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (قشطة، 2017)، ودراسة (كلاب، 2014)، التي أظهرت نتائج كل منهما عدم وجود فروق في مستوى القلق تعزى لمتغير الجنس.

خامساً- الفروق في قلق المستقبل باختلاف سبب الحرمان:

جدول (14) نتائج اختبارتحليل التباين الأحادي، لاختبار مستوى دلالة الفروق في قلق المستقبل بحسب متغير سبب الحرمان

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
القلق من المشكلات الحياتية المستقبلية	بين المجموعات	3.581	3	1.194	1.466	.226
	داخل المجموعات	115.622	142	.814		
الرؤية للحياة	بين المجموعات	.623	3	.208	.278	.841
	داخل المجموعات	106.054	142	.747		
قلق التفكير بالمستقبل	بين المجموعات	.986	3	.329	.490	.690
	داخل المجموعات	95.328	142	.671		
اليأس من المستقبل	بين المجموعات	1.496	3	.499	.681	.565
	داخل المجموعات	104.042	142	.733		
القلق من الفشل في المستقبل	بين المجموعات	7.620	3	2.540	2.911*	.037
	داخل المجموعات	123.884	142	.872		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.327	3	.109	.240	.868
	داخل المجموعات	64.469	142	.454		

* دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)

يتضح من الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات قلق المستقبل لدى المراهقين الملتحقين بالمؤسسات الإيوائية في الضفة الغربية تعزى لمتغير سبب الحرمان، وذلك على مستوى الدرجة الكلية لقلق المستقبل، وأبعاده كافة، مما يعني أن مستوى قلق المستقبل وأبعاده لا يختلف لدى المراهقين الملتحقين بالمؤسسات الإيوائية باختلاف سبب حرمانهم، باستثناء بعد القلق من الفشل في المستقبل، إذ بلغ مستوى الدلالة له (.037)، وهذه القيمة أصغر من (.05)، أي أن مستوى القلق من الفشل في المستقبل يختلف لدى المراهقين الملتحقين بالمؤسسات الإيوائية باختلاف سبب حرمانهم. وللتعرف إلى اتجاه الفروق على بعد القلق من الفشل في المستقبل بين مستويات سبب الحرمان، استخدم اختبار أقل فرق دال إحصائياً (LSD) للمقارنات البعدية، إذ كانت النتائج كما هو موضح في الجدول (15):

جدول (15) اختبار أقل فرق دال إحصائياً (LSD) للمقارنات البعدية على بعد القلق من الفشل في المستقبل بين مستويات سبب الحرمان

سبب الحرمان	فقدان أحد الوالدين المتوسط (**2.53**)	مرض الوالد المتوسط (**2.13**)	انفصال الوالدين المتوسط (**1.99**)	الظروف المادية المتوسط (**2.25**)
المتوسط (2.53)	--------	0.40192	0.54008*	0.27692
المتوسط (2.53)		--------	0.13816	0.12500-
المتوسط (2.53)			--------	0.26316-

يشير الجدول (15) إلى أن الفروق بين إجابات أفراد العينة فيما يتعلق ببعد القلق من الفشل في المستقبل، حسب متغير سبب الحرمان، كانت بين سبب الحرمان المتعلق بفقدان أحد الوالدين، وسبب الحرمان المتعلق بانفصال الوالدين، وذلك لصالح سبب الحرمان المتعلق بفقدان أحد الوالدين؛ إذ بلغ متوسط إجابات المراهقين الملتحقين بالمؤسسات

الإيوائية على هذا السبب (2.53)، مقابل متوسط سبب الحرمان المتعلق بانفصال الوالدين البالغ (1.99). وتعزى هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة الدراسة يشتركون في أسباب الحرمان، وهم في هذه المرحلة العمرية يحتاجون إلى الدعم المعنوي والسند العائلي الذي يساعد في تشكيل شخصية المراهق ويعزز ثقته بنفسه لمواجهة المستقبل المجهول وما يخفيه من أحداث، قد تشكل ضغوطا تؤدي إلى خوفه وقلقه من الفشل من المستقبل. كما أن فقدان أحد أفراد الأسرة وبخاصة الوالدين يجعل المراهق يشعر بعدم الأمان وعدم الثقة، وعدم القدرة على مواجهة ضغوطات الحياة، مما يجعله أكثر قلقاً، فيبدأ المراهق في توقع الخطر والتهديد سواءً لنفسه أم لأسرته، ويمتد هذا القلق والمهددات في الحاضر والمستقبل (الشريف، 2002). وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (قشطة، 2017)، التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق في متوسطات الدرجة الكلية لقلق المستقبل يعزى لمتغير سبب الحرمان.

سادساً- الفروق في قلق المستقبل باختلاف فترة الحرمان:

جدول (16) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار مستوى دلالة الفروق في قلق المستقبل بحسب متغير فترة الحرمان

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
القلق من المشكلات الحياتية المستقبلية	بين المجموعات	1.608	2	0.804	0.977	.379
	داخل المجموعات	117.596	143	0.822		
الرؤية للحياة	بين المجموعات	0.688	2	0.344	0.464	.630
	داخل المجموعات	105.989	143	0.741		
قلق التفكير بالمستقبل	بين المجموعات	0.100	2	0.050	0.074	.928
	داخل المجموعات	96.215	143	0.673		
اليأس من المستقبل	بين المجموعات	3.235	2	1.618	2.261	.108
	داخل المجموعات	102.303	143	0.715		
القلق من الفشل في المستقبل	بين المجموعات	7.106	2	3.553	*4.084	.019
	داخل المجموعات	124.398	143	0.870		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.810	2	0.405	0.905	.407
	داخل المجموعات	63.985	143	0.447		

* دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)

يتضح من الجدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات قلق المستقبل لدى المراهقين الملتحقين بالمؤسسات الإيوائية في الضفة الغربية تعزى لمتغير فترة الحرمان، وذلك على مستوى الدرجة الكلية لقلق المستقبل، والأبعاد كافة، مما يعني قبول الفرضية الصفرية لها، أي أن مستوى قلق المستقبل لا يختلف لدى المراهقين الملتحقين بالمؤسسات الإيوائية باختلاف فترة حرمانهم، باستثناء بعد القلق من الفشل في المستقبل؛ إذ بلغ مستوى الدلالة له (.019)، وهذه القيمة أصغر من (.05)، وبالتالي رفض الفرضية الصفرية على هذا البعد، بمعنى أن هناك فروقا دالة إحصائياً في القلق من الفشل في المستقبل لدى المراهقين الملتحقين بالمؤسسات الإيوائية باختلاف فترة حرمانهم. وللتعرف إلى اتجاه هذه الفروق، استخدم اختبار أقل فرق دال إحصائياً (LSD) للمقارنات البعدية، كما في الجدول (13):

جدول (17) اختبار أقل فرق دال إحصائياً (LSD) للمقارنات البعدية على بعد القلق من الفشل في المستقبل بين مستويات فترة الحرمان

فترة الحرمان	(10-12) عام المتوسط (3.00)	(13-15) عام المتوسط (2.34)	أكثر من 15 عام المتوسط (2.07)
(10-12) عام	--------	0.65909*	0.92857*
(13-15) عام		--------	0.26948

يشير الجدول (17) إلى أن الفروق بين إجابات أفراد العينة فيما يتعلق ببعد القلق من الفشل في المستقبل، حسب متغير فترة الحرمان، كانت بين فترة الحرمان من (10-12) عاما من جهة، وفترة الحرمان من (13-15) عاما، وأكثر من 15 عاما من جهة أخرى، وذلك لصالح فترة الحرمان من (10-12) عاما؛ إذ بلغ متوسط إجابات المراهقين الملتحقين بالمؤسسات الإيوائية على هذه الفترة (3.00)، مقابل متوسط فترة الحرمان من (13-15) عاما وأكثر من 15 عاما على التوالي (2.34، 2.07).

وتعزى هذه النتيجة إلى أن معظم أطفال هذه الدراسة في مرحلة عمرية في بداية مرحلة المراهقة، وهم بالتالي ليسوا على وعي وإدراك كافٍ لما يواجههم من تحديات ومصاعب في المستقبل، وليس لديهم المقدرة على رسم أو وضع خطة لمستقبلهم، فهذه المرحلة العمرية لها متطلباتها وخصائصها (مرحلة بداية المراهقة)، وتكون اهتمامات الأطفال فيها محصورة في أمور تلبي احتياجاتهم والتغيرات الجسدية المتسارعة لديهم، وبخاصة في الجانب الجنسي. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (قشطة، 2017)، إذ أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في مستوى قلق المستقبل تعزى لمتغير العمر. كما اتفقت مع دراسة (الزعلان، 2015)، التي بينت نتائجها وجود فروق في قلق المستقبل لدى الأطفال تعزى لمتغير الفئة العمرية (10-12) عاما.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، ونصه "هل توجد علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين درجتي المشكلات النفسية والاجتماعية وقلق المستقبل لدى المراهقين الملتحقين بالمؤسسات الإيوائية في الضفة الغربية؟"

للإجابة عن السؤال الرابع، استخدم اختبار الارتباط بيرسون، وحسب نتائج الجدول (18):

جدول (18) نتائج اختبار الارتباط بيرسون بطريقة ماتركس (Correlation Matrix) بين بعدي المشكلات النفسية والاجتماعية وكل بعد من أبعاد قلق المستقبل

قلق المستقبل المشكلات النفسية والاجتماعية		القلق من المشكلات الحياتية المستقبلية	الرؤية للحياة	قلق التفكير بالمستقبل	اليأس من المستقبل	القلق من الفشل في المستقبل	قلق المستقبل ككل
المشكلات النفسية	معامل الارتباط	.483**	.551**	.478**	.404**	.297**	.588**
	مستوى الدلالة	.00	.00	.00	.00	.00	.00
المشكلات الاجتماعية	معامل الارتباط	.562**	.530**	.388**	.394**	.154	.552**
	مستوى الدلالة	.00	.00	.00	.00	0.063	.00
الدرجة الكلية	معامل الارتباط	.560**	.582**	.468**	.430**	.247**	.614**
	مستوى الدلالة	.00	.00	.00	.00	0.003	.00

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .01$)

يتضح من الجدول (18) وجود علاقة خطية موجبة وقوية نسبياً بين أبعاد المشكلات النفسية والاجتماعية ككل، وأبعاد قلق المستقبل ككل، كما يتضح وجود علاقة خطية موجبة بين بعد المشكلات النفسية وكل بعد من أبعاد قلق المستقبل، ووجود علاقة خطية موجبة بين بعد المشكلات الاجتماعية وكل بعد من أبعاد قلق المستقبل باستثناء بعد القلق من الفشل في المستقبل، وقد كانت قيمة الدلالة للأبعاد المذكورة أصغر من (05.)، بمعنى أنه كلما زادت المشكلات النفسية والاجتماعية زاد قلق المستقبل لدى المراهقين الملتحقين بالمؤسسات الإيوائية في الضفة الغربية. وتعزى هذه النتيجة إلى أن المشكلات النفسية والاجتماعية للمراهقين إنما هي مشكلات ترجع إلى ظروف غير مواتية، وغير مناسبة يعيشها المراهقون في بيئتهم الأسرية، تعصف بصحتهم النفسية، وتؤثر على سلوكياتهم (مختار، 1999: 3). إن الطفل المحروم من الرعاية الأسرية، يفتقد إلى الشعور بالحب الذي حرم منه، وأن الصورة التي يرسمها عن الواقع والمستقبل، تملؤه بمشاعر الحزن والخوف والقلق، وبخاصة قلقه على مستقبله المجهول؛ فيشعر الطفل دائماً بالخطر، والتهديد، والقلق، سواءً من الحاضر أم المستقبل. ولم يعثر الباحثان على دراسات سابقة تتناول المشكلات النفسية والاجتماعية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى المراهقين في الدور الإيوائية، فقد انفردت هذه الدراسة بما تناولته من طبيعة المشكلة ومتغيراتها، وربطهما معاً لهذه العينة من المجتمع وما فيها ولها من خصوصية.

التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، فإن الباحثين يوصيان بما يأتي:

1. العمل على خفض مستوى المشكلات الاجتماعية، وبخاصة لدى المراهقين الملتحقين بالرعاية الليلية؛ إذ كانت الفروق في هذه المشكلات لصالح هذه الفئة مقارنة بالرعاية النهارية.
2. تأكيد أهمية توفير الأجواء المناسبة والأنشطة الملائمة ليلاً ونهاراً في المؤسسات الإيوائية للتخفيف من المشكلات النفسية والاجتماعية لدى المراهقين الملتحقين بها.
3. رصد المشكلات الحياتية للمراهقين في دور الإيواء، والتعامل معها لخفض مستوى القلق لديهم اتجاهها؛ إذ كان مستوى القلق من هذه المشكلات متوسطاً.
4. العمل على خفض مستوى القلق من الفشل في المستقبل، وبخاصة لدى المراهقين الذين فقدوا أحد الوالدين أو كليهما، ولمن كانت فترة الحرمان لديهم ما بين (10-12) عاما.

واستناداً إلى إجراءات الدراسة ونتائجها، يمكن اقتراح الآتي: إجراء المزيد من البحوث والدراسات العلمية التي تتناول المشكلات النفسية والاجتماعية وعلاقتها بقلق المستقبل ومتغيرات أخرى لدى المراهقين في المؤسسات الإيوائية، وكذلك بناء برامج إرشادية لخفض مستوى المشكلات النفسية والاجتماعية وقلق المستقبل لدى المراهقين الملتحقين بالمؤسسات الإيوائية، واختبار فاعليتها.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- أباظة، آمال. (1995). القلق والاكتئاب لدى أطفال دور الرعاية. مؤتمر أطفالنا بين الخطر والأمان، المعهد العالي لدراسات الطفولة، (3-4 ابريل 1995)، القاهرة، مصر.
- الأقصري، يوسف. (2002). كيف تتخلص من الخوف والقلق من المستقبل؟ عمان: دار الطائف للنشر والتوزيع.
- إسماعيل، ياسر يوسف. (2009). المشكلات السلوكية لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- جابر، جودت والعزة، سعيد والمعايطة، عبدالعزيز. (2002). المدخل إلى علم النفس. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- جبارة، جبارة وعلي، السيد. (2003). المشكلات الاجتماعية. القاهرة: دار الوفاء للطباعة والنشر.
- جبر، أحمد. (2012). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- الحمداني، إقبال. (2011). الاغتراب والتمرد والقلق من المستقبل. القاهرة: دار الفكر العربي.
- حسين، عبد العظيم طه. (2007). العلاج النفسي والمعرفي- مفاهيم وتطبيقات. الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.
- الحلح، سمر وليد. (2011). العلاقة بين قلق المستقبل والاكتئاب لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي في محافظة ريف دمشق، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
- حنتول، أحمد بن موسى. (2016). دراسة جودة الحياة المدركة لدى الأيتام مجهولي الأبوين المودعين بالمؤسسات الإيوائية وعلاقتها بالاكتئاب والضغوط النفسية، مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس- جامعة بنها، (61)، 259-286.
- الخالدي، عطا والعلمي، دلال. (2009). الصحة النفسية وعلاقتها بالتكيف والتوافق. عمان: دار صفاء لنشر والتوزيع.
- الدويبي، عبد السلام بشير. (2005). الطفولة وفقدان السند العائلي. مدينة النصر، 32 شارع عباس العقاد: الدار العربية للنشر والتوزيع.
- ربيع، محمد. (2001). فاعلية العلاج النفسي الجماعي في علاج قلق الانفصال والشعور بالوحدة النفسية لدى جماعة من أبناء المؤسسات الإيوائية. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- الزعلان، إيمان حمدي درويش. (2015). قلق المستقبل وعلاقته بسمات الشخصية لدى الأطفال مجهولي النسب "في مؤسسات الإيواء والمحتضنين لدى أسر بديلة". (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية- قسم علم النفس، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- زهران، حامد عبد السلام. (1977). الصحة النفسية والعلاج النفسي. القاهرة: عالم الكتب.

- السردية، مها. (2002). المشكلات السلوكية لدى أطفال دور رعاية الأيتام من وجهة نظر معلميهم. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- سعود، ناهد شريف. (2005). قلق المستقبل وعلاقته بسمتي التفاؤل والتشاؤم، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- سليم، أمل وعباس، إلهام. (2016). مشكلات الأطفال السلوكية: الأسباب والعلاج. عمان: دار دجلة.
- السميري، نجاح وصالح، عايدة. (2013). فاعلية برنامج إرشادي بتنقيات العقل والجسم لخفض حدة قلق المستقبل لدى طالبات جامعة الأقصى بمحافظة غزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 2(21): 63-98.
- الشريف، محمد يوسف. (2002). المساندة الاجتماعية وتقدير الشخصية كعوامل مخففة للاضطرابات ما بعد الصدمة لدى أسر فلسطينية عانت من الفقد. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة الزقازيق، الزقازيق، مصر.
- شعيدل، ماجدة هليل. (2008). قلق المستقبل لدى الأطفال في دور الدولة. مجلة كلية التربية بجامعة المستنصرية، (العدد (4/2008))، 380-442.
- شقير، زينب محمود. (2005). مقياس قلق المستقبل. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- العطاس، عبد الرحمن بن علي حسن. (2013). الشعور بالطمأنينة والوحدة النفسية لدى الأيتام المقيمين في دور الرعاية والمقيمين لدى ذويهم. (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم علم النفس، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- عزاق، رقية ومنصور، تجاني. (2017). الوحدة النفسية وعلاقتها بالاكتئاب لدى الأطفال مجهولي النسب. مجلة تطوير العلوم الاجتماعية-جامعة الجلفة- الجزائر، 10(1)، 2-16.
- الغامدي، غرم الله. (2001). الشعور بالوحدة النفسية وتوكيد الذات لدى المراهقين المحرومين من الأسر في مدينة جدة ومكة المكرمة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- فريح، عزازي. (2012). الحاجات النفسية والاجتماعية المرتبطة بقلق المستقبل لدى المراهقين مجهولي النسب من المنظور التربوي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.
- قشطة، لمياء محمد. (2017). الحرمان العاطفي الأبوي وعلاقته بالإكتئاب وقلق المستقبل (دراسة مقارنة الأيتام في مراكز الإيواء وأقرانهم). (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية بجامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- قنديل، محمد متولي. (2006). مدخل إلى رعاية الطفل والأسرة. عمان: دار الفكر.
- كلاب، نسرين. (2014). إشباع الحاجات النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى المراهقين الأيتام المقيمين في المؤسسات الإيوائية وغير الإيوائية بمحافظات غزة (دراسة مقارنة). (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- مختار، وفيق. (1999). مشكلات الأطفال السلوكية. القاهرة: دار العلم والثقافة.
- مسعود، سناء منير. (2006). بعض المتغيرات المرتبطة بقلق المستقبل لدى عينة من المراهقين. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة طنطا، طنطا، مصر.
- مليكية، هويوة. (2016). المشكلات السلوكية والحرمان لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية من وجهة نظر المعلمين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة محمد خضير-بسكرة-، كلية العلوم الإنسانية والتربوية، الجزائر.
- ياسين، يوسف عوض. (2012). مقياس المشكلات النفسية والاجتماعية. السودان: عضو أكاديمية علم النفس.

ثانياً: ترجمة المصادر والمراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية

- *Abatha, Amal. (1995). Anxiety and depression among children in residential care. Our Children Conference between Danger and Safety, Higher Institute for Childhood Studies, (3-4 April 1995), Cairo, Egypt.*
- *Al-Attas, Abdul Rahman bin Ali. (2013). Feeling of reassurance and psychological loneliness among orphans residing in care homes and residing with their families. (Unpublished Master Thesis), Department of Psychology, Umm Al-Qura University, Mecca, Kingdom of Saudi Arabia.*
- *Al-Dwibi, Abd al-Salam. (2005). Childhood and loss of family support. Nasr City, 32 Abbas Al-Akkad Street: Dar Arabia for Publishing and Distribution.*
- *Al-Ghamdi, Gharmallah. (2001). Feeling of psychological loneliness and self-affirmation among adolescents deprived of families in Jeddah and Mecca. (Unpublished Master Thesis), College of Education, Umm Al-Qura University, Mecca, Kingdom of Saudi Arabia.*
- *Al-Hallah, Samar. (2011). The relationship between future anxiety and depression among a sample of second-grade secondary students in Damascus countryside. (unpublished master's thesis), College of Education, Damascus University, Damascus, Syria.*
- *Al-Hamdani, Iqbal. (2011). Alienation, rebellion, and future anxiety. Cairo: Dar Elfikr Elarabi.*
- *Al-Khalidi, Atta & Al-Alami, Dalal (2009). Mental health and its relationship to adaptation and compatibility. Amman: Dar Safa for Publishing and Distribution.*
- *Al-Oqsori, Yousuf. (2002). How to get rid of fear and future anxiety? Amman: Dar Al Taif for Publishing and Distribution.*
- *Alsardia, Maha. (2002). Behavioral problems of children in orphan care, from the point of view of their teachers. (Unpublished Master Thesis), Yarmouk University, Irbid, Jordan.*
- *Al-Sharif, Muhammad. (2002). Social support and personality appreciation as mitigating factors for post-traumatic stress disorder in Palestinian families who have experienced loss. (Unpublished PhD thesis), Faculty of Arts, Zagazig University, Zagazig, Egypt.*
- *Al-Sumairi, Najah & Saleh, Aida (2013). A guide program on the purification of the mind and body to reduce future anxiety among female students of Al-Aqsa University in Gaza Governorate. The Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies, 2 (21): 63-98.*
- *Al-Zaalan, Iman. (2015). Future anxiety and its relationship to personality traits among children of unknown parentage "in institutions of shelter and foster care in alternative*

- *Kullab, Nisreen. (2014). Satisfying psychological needs and their relationship to future anxiety among orphaned adolescents residing in residential and non-residential institutions in Gaza governorates (a comparative study). (Unpublished Master Thesis), Islamic University, Gaza, Palestine.*
- *Last, C. et al. (1998). Cognitive – Behavioral Treatment of School Phobia. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 37(4), 404-411.*
- *Malikia, Howaiwa. (2016). Behavioral problems and deprivation among children deprived of their family environment from the teachers' point of view. (Unpublished Master Thesis), Faculty of Humanities and Education, University of Mohamed Khoudir-Biskra, Algeria.*
- *Masoud, Sana. (2006). Some variables associated with future anxiety among a sample of adolescents. (Unpublished PhD thesis), Tanta University, Tanta, Egypt.*
- *Mohebbi, S.; Mohammadi, A.; & Chasemi, N. (2102). Comparison of Maladjustment Indieators using Machover Draw-A- person Test and Behavioral Disorders in orphans versus Non-orphan. Armaghane danesh, 16(6), 578-586.*
- *Mukhtar, Wafiq. (1999). Children's behavior problems. Cairo: House of Science and Culture.*
- *Qandil, Muhammad. (2006). Introduction to child and family care. Amman: Dar Alfikr.*
- *Qeshta, Lamia Muhammad. (2017). Parental emotional deprivation and its relationship to depression and future anxiety (a comparative study of orphans in shelters and their peers). (Unpublished Master Thesis), Faculty of Education, Al-Azhar University, Gaza, Palestine.*
- *Rabi`, Muhammad. (2001). The effectiveness of group psychotherapy in the treatment of separation anxiety and a sense of psychological loneliness among a group of children in residential institutions. (Unpublished PhD thesis), Institute of Higher Studies for Childhood, Ain Shams University, Cairo, Egypt.*
- *Rosenbaum, J. et al. (1992). Comorbidity of Parental Anxiety Disorders as Risk for Chidhood – Onset Anxiety in Inhibited Chidren. American Journal of Psychiatry, 149(4), 475-481.*
- *Salifu, J. & Samblaba, N. Z. (2015). Do Social Support, Stress in chanian Orpheus? An Exploratory Study. Journal of Child Care in Practice, 12(2), 140-159.*
- *Salim, Amal & Abbas, Ilham. (2016). Children's behavior problems: causes and treatment. Amman: Dar Dijla.*
- *Saud, Nahid Sharif. (2005). Future anxiety and its relationship to the features of optimism and pessimism. (Unpublished PhD thesis), Faculty of Education, University of Damascus, Syria.*
- *Shghiadel, Magda. (2008). Future anxiety among children in the role of the state. Journal of College of Education/ Al - Mustansiriyah University, (Issue (4/2008)), 380-442.*
- *Shogair, Zainab Mahmoud. (2005). A measure of future anxiety. Cairo: The Egyptian Renaissance Library.*
- *Yassin, Yousuf. (2012). Psychological and social problems scale. Sudan: Member of the Academy of Psychology.*
- *Zahran, Hamed. (1977). Mental health and psychotherapy. Cairo: Alam Alkotob.*
- *families". (Unpublished Master Thesis), College of Education, Department of Psychology, Islamic University, Gaza, Palestine.*
- *American Psychological Association (2014). Anxiety. Retrieved from http://www.apa.org/topics/anxiety/ on 27th october 2018.*
- *Attar-Schwartz, S. (2007). Emotional behavioral and social problems among Israeli children in residential care: A multi-level analysis. Children and Youth Services Review, 30(2), 229–248. DOI:10.1016/j.childyouth.2007.09.009 International Journal of Indian Psychology, ISSN 2348-5396 (e)| ISSN: 2349-3429 (p) | 41.*
- *Azak, Ruqayya & Mansour, Tijani. (2017). Psychological loneliness and its relationship to depression among children of unknown parentage. The Journal of Social Science Development at the University of Djelfa- Algeria, 10 (1), 2-16.*
- *Bowlby, V. (1986). Yearning and searching phase of mourning as seen in adult psychotherapy, Psychoanalytic Psychotherapy, 2(3), 251-262.*
- *Capps, I. et al. (1996). Fear, Anxiety and perceived in Children of Agoraphobic Parent. Journal of Child Psychology and Psychiatry ,37(4), 445-452.*
- *Ford, T., Vostanis, P., Meltzer, H. & Goodman, R. (2007). Psychiatric disorder among British children looked after by local authorities: comparison with children living in private household. The British Journal of Psychiatry, 190, 319-325. doi:10.1192/bjp.bp.106.025023*
- *Fraih, Azzazi. (2012). Psychological and social needs associated with future anxiety among adolescents of unknown parentage from an educational perspective. (Unpublished Master Thesis), Institute of Educational Studies and Research, Cairo University, Cairo, Egypt.*
- *Gabr, Ahmad. (2012). The five major factors of personality and its relationship to future anxiety among Palestinian university students in Gaza governorates. (Unpublished MA thesis), Al-Azhar University, Gaza, Palestine.*
- *Gbara, Jbara & Ali, Alsayed. (2003). Social problems. Cairo: Dar Al-Wafa for Printing and Publishing.*
- *German, S. E. (2006). An exploratory study of quality of life and coping strategies of orphans living in child- headed households in an urban high HIV- prevalent community in Zimbabwe, Southern Africa. Journal of Volnerable Children and Youth Studies, 1(2), 149-158.*
- *Hantoul, Ahmed bin Musa. (2016). A study of perceived quality of life among orphans of unknown parents and their relationship to depression and psychological stress, Journal of Arab Studies in Education and Psychology - Benha University, (61), 259-286.*
- *Hussein, Abdel-Azim Taha. (2007). Psychological and cognitive therapy - concepts and applications. Alexandria: Dar Al-Wafa for Printing and Publishing.*
- *Ismail, Yasser. (2009). Behavioral problems among children deprived of their family environment. (unpublished master's thesis), Islamic University, Gaza, Palestine.*
- *Jaber, Jawdat, Al-Izza, Saeed, & Al-Maaytah, Abdulaziz (2002). Introduction to Psychology. Amman: Dar Al Thaqafa for Publishing and Distribution.*

مستويات الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام العاملين بمراكز التربية الخاصة في الأردن في ضوء بعض المتغيرات

Levels of Psychological Burnout Among Speech and Language Therapists Working in Special Education Centers in Jordan in the Light of Some Variables

محمد علي السوالمه
أستاذ مساعد/ جامعة البلقاء التطبيقية/ الأردن

Mohammad Ali Alswalmeh
Assistant Professor/ Al-Balqa Applied University/ Jordan
mohammedalswalmeh@yahoo.com

زين صالح الكايد
أستاذ مساعد/ جامعة البلقاء التطبيقية/ الأردن

Zain Saleh Al-kayed
Assistant Professor/ Al-Balqa Applied University/ Jordan
zeinalkaid2007@yahoo.com

عايد محمد ملحم
أستاذ مشارك/ جامعة البلقاء التطبيقية/ الأردن

Ayed Mohammad Melhem
Associate Professor/ Al-Balqa Applied University/ Jordan
ayedmelhem2006@yahoo.com

هيثم يوسف أبو زيد
أستاذ مشارك/ جامعة البلقاء التطبيقية/ الأردن

Haitham Yosef Abu Zaid
Associate Professor/ Al-Balqa Applied University/ Jordan
dr.haitham85@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 2020/01/02، تاريخ القبول: 2020/05/05
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 02/01/2020, **Accepted:** 05/05/2020
DOI: 10.33977/1182-012-034-006
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستويات الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام العاملين في مراكز التربية الخاصة في مدينتي عمان وإربد بالأردن، في ضوء متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وتم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية تكونت من (37) معالجا ومعالجة باستخدام مقياس ماسلاش (Maslach) للاحتراق النفسي. كشفت نتائج الدراسة أن مستوى الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام كان معتدلا، وأظهرت النتائج أن مستوى الاحتراق النفسي لدى المعالجين كان معتدلا على بعدي الإجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر، ومرتفعا على بعد نقص الشعور بالإنجاز. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الاحتراق النفسي تبعا لمتغير الجنس، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الاحتراق النفسي تبعا لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المعالجين من حملة الدبلوم. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الاحتراق النفسي لدى المعالجين تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة، ولصالح المعالجين ذوي سنوات الخبرة الطويلة. وبناء على نتائج الدراسة تم تقديم توصيات عدة من أهمها: وضع خطط وقائية للحد من ظاهرة الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام، وزيادة اهتمام مراكز التربية الخاصة بالجانب النفسي لمعالجي اضطرابات اللغة والكلام، وإجراء المزيد من الدراسات عن الاحتراق النفسي لدى معالجي اللغة والكلام وعلاقته بمتغيرات أخرى مثل الرضا الوظيفي.

الكلمات المفتاحية: الاحتراق النفسي، معالجي اضطرابات اللغة والكلام، مراكز التربية الخاص.

Abstract

This study aimed at identifying the levels of psychological burnout among speech and language therapists working in special education centers in Amman and Irbid, Jordan, in light of the variables of gender, academic qualification, and years of experience. The study adopted Maslach burnout inventory to investigate the levels of psychological burnout among 37 therapists chosen randomly. The results of the study showed that the level of psychological burnout among the therapists was moderate for the emotional stress, and insensitiveness, and high for the lack of sense of achievement. The results indicated that there were no statistically significant differences at the level of psychological burnout according to the variable of gender. The results also found statistically significant differences at the level of psychological burnout according to the variable of academic qualification in favor of diploma holders. The results also showed statistically significant differences at the level of psychological burnout among the therapists according to the variable of years of experience in favor of the therapists with years of experience. Based on the previous results, the study presented the following recommendations. Preventive plans should be developed to reduce the phenomenon of psychological burnout among speech and language disorders therapists. Increasing the interest of special education centers on the psychological side of language and speech disorders therapists, and conducting more studies on psychological burnout and its relationship to other variables such as job satisfaction.

Keywords: *Psychological Burnout, Speech and Language Disorders Therapists, Special Education Centers.*

المقدمة

تعتبر الضغوط من الظواهر القديمة الحديثة التي لازمت الإنسان قديما، وما زالت تلازمه حديثا وذلك في مختلف مجالات الحياة، وهذا ما دفع بالكثير من الباحثين والعلماء للتصدي لهذه الظاهرة والبحث فيها، ويأتي العمل مع ذوي الإعاقة في مقدمة المهن والأعمال التي يمكن أن تخلق التوتر والقلق والإحباط، وذلك نظرا لما تتطلبه هذه المهن من التعامل مع فئات خاصة تتباين حاجاتها، باختلاف نوع الإعاقة، وما تتطلبه من أنماط خاصة في الرعاية وتقديم الخدمة والتدريب والدعم، وخصوصا مع انخفاض قدرات وقابليات تلك الفئات.

أثارت ظاهرة الاحتراق النفسي اهتماما كبيرا في الدراسات السيكولوجية خلال السنوات الماضية، نظرا لما تسببه من آثار سلبية تؤدي إلى سوء التوافق، حيث يتعرض العاملون في بعض المهن إلى بعض الظروف التي لا يستطيعون التحكم بها، مما يحول دون قيامهم بأدوارهم بشكل فعال، ويظهر لديهم إحساس بالعجز عن القيام بالمهام المطلوبة منهم بالمستوى المطلوب، ويؤدي هذا الشعور إلى حالة من الإنهاك على المستوى النفسي والانفعالي. (الزهراني، 2008).

وتعتبر ظاهرة الاحتراق النفسي من أبرز المعوقات التي تظهر في ميدان العمل مع الأشخاص ذوي الإعاقة، وتعتبر أحد أهم الظواهر التنظيمية المؤسسية التي تحد من قدرات العاملين وتطورهم وثقتهم بأنفسهم، وبالتالي تؤثر بشكل سلبي واضح على أدائهم الوظيفي. (النفيعي، 2001)، ويظهر الاحتراق النفسي بوضوح لدى المعلمين والعاملين في مجال التربية الخاصة، الذين لم ينالوا الاهتمام الكافي كالذي ناله المعلمون العاملون مع الفئات العادية (البطاينه والجوارنة، 2004)، لذا جاءت الدراسة الحالية لتسلط الضوء على موضوع الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام العاملين في مراكز التربية الخاصة.

الاحتراق النفسي

يعتبر موضوع الاحتراق النفسي من الموضوعات النفسية الحديثة حيث ظهر موضوع الاحتراق النفسي في أوائل عقد السبعينات من القرن العشرين (الفرح، 2001)، ومن ثم توالى الاهتمام بهذا الموضوع من قبل علماء النفس وعلماء الاجتماع وغيرهم، وتم تناول هذا الموضوع في كثير من

المؤتمرات والندوات ومن خلال وسائل الإعلام المختلفة. (Chan, 2007).

ويعد الاحتراق النفسي في قمة الضغوطات النفسية حيث يصل الفرد إلى درجة الإنهاك النفسي والجسدي، والمعاناة النفسية الشديدة، ويصيب الاحتراق النفسي الأفراد الملتزمين والمنضبطين بعملهم أكثر من غيرهم، وينتج عنه إصابة الفرد بالتعب المستمر، وظهور أعراض الصداع وقلة النوم وكثرة استخدام العقاقير، والتقليل من قيمة الذات، وحدوث تغييرات سلبية في التفكير والسلوك في مجال العمل. (الفيومي، 2009).

ويعرف الاحتراق النفسي بأنه مجموعة من الأعراض تتمثل في الإجهاد العصبي، واستنفاذ الطاقة الانفعالية، والاحساس بعدم الرضا عن الانجاز في العمل، وهذه الأعراض تحدث مع الأفراد الذين يقومون بتأدية أعمال تقتضي التعامل مع الآخرين (Maslach, 1986). وتعرفه ماسلاش وآخرون بأنه مجموعة من الأعراض تتمثل في الإجهاد الجسمي، والذهني، والانفعالي، وتنشأ من التعرض لمواقف ضاغطة يتم فيها استنفاذ الطاقة الانفعالية. (Maslach, Jackson, and Leiter, 1996). والاحتراق النفسي حالة نفسية تسبب الإنهاك والاستنزاف لدى العاملين في مجال العلوم الإنسانية، نتيجة لأعباء العمل التي يتعرض لها الفرد، مما ينعكس سلبا على العمل وعلى المستفيدين من العمل، والشعور بتدني الدافعية للعمل، وتدني قمة العمل، والنظرة السلبية للذات. (فريحات والربضي، 2010). ويعرف السلخي (2013) الاحتراق النفسي أنه مجموعة تراكمية من الضغوط النفسية، والأعباء، والمسؤوليات، التي يتعرض لها الفرد خلال مسيرته المهنية، نتيجة عوامل متعددة، ينتج عنها شعوره بالإجهاد الانفعالي، وتدني الشعور بالإنجاز، وتبلد مشاعره تجاه الآخرين، وضعف الدافعية للإنجاز، الأمر الذي يترتب عليه تكوين اتجاهات سلبية لديه نحو مهنته.

ويذكر يمينة (2018) أن أسباب الاحتراق النفسي تتباين في المستوى والتأثير من بيئة عمل إلى أخرى، كما تختلف في تأثيراتها على الفرد باختلاف سماته الشخصية، ومن بين هذه الأسباب تعارض الأدوار المرتبطة بالعمل والذي يطلق عليه صراع الدور، ومدى وضوح الدور المنوط به ويطلق عليه غموض الدور، ومن الأسباب أيضا العبء الوظيفي المرتبط بمدى قدرة العامل على القيام بمتطلبات الدور، وعدم مشاركة العامل في سياسات العمل وقراراته، ومن الأسباب أيضا غياب الدعم الاجتماعي للعامل وإنجازاته مع صعوبات في البيئة المادية للعمل وتشمل الإضاءة والحرارة والتهوية، ومن أهم أسباب الاحتراق النفسي لدى العاملين مع ذوي الإعاقة هي فئة الإعاقة، فالعاملون في مجال صعوبات التعلم لديهم احتراق نفسي أقل مقارنة بالعاملين في مجال الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ومن الأسباب الأخرى مستوى التأهيل للعاملين مع فئات التربية الخاصة. (Cooley & Yovanof, 1996) والظروف والأوضاع المعيشية التي يعيشها العاملون في مجال التربية الخاصة التي من أهمها قلة الرواتب، وعدم توافر الحوافز المالية، وفقدان الأمن الوظيفي، وعدم العدالة بين العاملين، وضغوط الإدارة. (القريوتي والخطيب، 2006).

ويذكر بني أحمد (2007) أن الاحتراق النفسي يستدل عليه من خلال ثلاثة مؤشرات أو علامات بارزة وهي، أولا: شعور الفرد بالإنهاك الجسمي والنفسي مما يؤدي إلى شعوره بفقدان الطاقة النفسية وضعف الحيوية والنشاط، وبالتالي فقدان الشعور بتقدير الذات، وثانيا : الاتجاه السلبي نحو العمل والفئة التي يعمل معها وفقدان الدافعية نحو العمل، وثالثا: النظرة السلبية للذات والإحساس باليأس والعجز.

ويمكن اعتبار الاحتراق النفسي مؤشرا مميزا للضغوط المهنية والنتيجة النهائية لضغوط العمل المتراكمة، والمتطلبات والتوقعات التي لا يستطيع الفرد التكيف معها بنجاح، والضغوط المهنية هي بمثابة ضعف أو عجز الفرد في التكيف مع ظروف ومتطلبات العمل بشكل فعال. (سهيل، 2017).

ومن أعراض الاحتراق النفسي التي يمكن أن تظهر لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام بالإضافة إلى الأعراض والمؤشرات السابقة التي يمكن أن تظهر في أي عمل، الإعياء، والإجهاد الدائم، الأرق وصعوبات النوم، ضعف القدرة على حل المشكلات أثناء العمل، اللامبالاة بنتائج العمل، الانفعال الشديد، عدم القدرة على تحمل الضغوط، وقد يقرر المعالج فجأة ترك عمله والانسحاب منه. (ياسين والبحيري، والخالد، 2012).

وتعددت النظريات التي قامت بتفسير الاحتراق النفسي، فالنظرية السلوكية ترى أنه يحدث نتيجة لعوامل بيئية، فإذا تم ضبط تلك العوامل فبالإمكان التحكم بالاحتراق النفسي (الجميلي، 2004)، أما النظرية المعرفية فترى بأنّ السلوك الإنساني لا يتحدد بموقف مباشر يحدث فيه السلوك، وأن المعرفة عامل وسيط بين الموقف والسلوك، حيث أن الإنسان يفكر في موقف أو حدث معين، وتكون استجابته للموقف تعتمد على فهمه وإدراكه لهذا الموقف، في حين يؤكد أصحاب نظرية التحليل النفسي على أن السلوك أمر حتمي، لا يحدث بالصدفة أو بطريقة عشوائية، ويخضع لأسباب طبيعية وقوانين محددة. (الخرابشة وعربيات، 2005).

ويمكن إبراز أهم الأسباب التي قد تؤدي إلى الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام، والعاملين في أي مهنة أخرى بالأسباب الشخصية وتتمثل الالتزام، والإخلاص، والواقعية، والتكيف، ووجود الخبرات السابقة، ومقدار تنظيم وتقييم الذات، وأيضا الأسباب الاجتماعية المتمثلة بالأوضاع الاجتماعية والثقافية، بالإضافة إلى عدم الوعي الثقافي والمجتمعي لبعض المهن والأعمال الأمر الذي يؤدي إلى تهميشها، وعدم تلقيها الدعم المناسب، ومنها مهنة علاج اضطرابات اللغة والكلام، ومن الأسباب أيضا الأسباب الوظيفية المهنية المرتبطة بتأمين الحاجات الأساسية للمعالج ولأسرته، والعمل الرتيب الذي قد يخلو أحيانا من التحدي والتنوع والإثارة، وقلة فرص الترقي والدعم من قبل الإدارة والزملاء، وكل هذه الأسباب قد تؤدي إلى الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام. (عبد الحميد، 2011؛ ياسين، والبحيري، وخالد، 2012).

معالجو اضطرابات اللغة والكلام

تعتبر خدمات علاج اضطرابات اللغة والكلام جزءا من الخدمات المساندة التي تشمل بالإضافة لخدمات اللغة والكلام، العلاج الوظيفي، والعلاج الطبيعي، والخدمات الإرشادية، والخدمات الاجتماعية، والخدمات النفسية التي تقدمها مراكز التربية الخاصة للأطفال، لتحقيق التوافق والتكيف، وتحسين العملية التعليمية لهم. (أبو أسعد، 2012).

وتشمل خدمات اضطرابات اللغة والكلام التعرف على الأطفال الذين يعانون من مشكلات في اللغة والكلام والنطق والصوت والطلاقة الكلامية، وتقييمها وتشخيصها لديهم، كما توفر خدمات اللغة والكلام الوقاية من اضطرابات التواصل، حيث يقوم بالتشخيص أخصائي اللغة والكلام، الذي يقوم بدوره بالتوجيه والإرشاد للطفل ولأسرته، وللمعلمين وذوي العلاقة فيما يخص اضطرابات اللغة والكلام. (Stuberg & Schafer, 2012).

ويعرف الكلام بأنه عملية عصبية عضلية ديناميكية تهدف لإنتاج الأصوات بهدف التواصل، بينما تعرف اللغة بأنها نظام من الرموز متفق عليها بين الأفراد للتواصل، والتعبير عن المشاعر، والحاجات ونقل الأفكار بينهم.

ويركز عمل أخصائي اضطرابات اللغة والكلام على تقييم، وتشخيص، وعلاج الحالات التي تعاني من مشاكل في اللغة والكلام، وهو أخصائي مدرب حاصل على شهادة في علوم الكلام، ولديه خبرة ميدانية في مجال عمله. (عبيد، 2013).

ويعرف قاموس العناوين المهنية الصادر عن دائرة العمل الأمريكية أخصائي اللغة والكلام بأنه مختص في تشخيص وعلاج مشكلات اللغة والكلام ومهتم بالدراسة العملية للتواصل الإنساني، وهو يخطط ويدير البرامج التأهيلية بهدف علاج مشكلات التواصل لدى الفرد، وهو يطبق ويفسر الاختبارات السمعية والكلامية، كما أنه يراجع خطط العلاج لتقييم أداء الأفراد وتعديله. (الزريقات، 2005).

ومن الخدمات التي يقدمها معالج اضطرابات اللغة والكلام خدمات الكشف، وخدمات التشخيص والتقييم، وخدمات العلاج، وخدمات الإرشاد، وخدمات الاستشارة. (الزريقات، 2005).

ومن أهم الكفايات التي يجب أن يمتلكها معالجو اضطرابات اللغة والكلام والتي تمكنهم من القيام بعملهم على الوجه الصحيح ما يلي:

1. أن يمتلك الخلفية المعرفية والنظرية بأنواع الاضطرابات اللغوية، وخصائصها، وأسبابها، ومعرفة بمظاهر اضطرابات اللغة والكلام لدى مختلف فئات التربية الخاصة الملتحقين بمراكز التربية الخاصة.
2. أن يمتلك القدرة على استخدام أدوات التشخيص وتكييفها بغرض الحصول على تشخيص دقيق للحالات، وان تكون لديه القدرة على تفسير نتائج التشخيص تفسيرا واضحا.
3. أن يكون لديه معرفة بعملية الكشف والتشخيص وإعداد البرامج العلاجية وتنفيذها وتقييمها.
4. أن يمتلك القدرة على وضع خطط علاجية تتناسب مع طبيعة اضطرابات اللغة والكلام لدى الأطفال، وإشراك الأسر في تنفيذ البرنامج. (البلاوي وأحمد، 2012).

أجرى بورزق ونميش والطاهر (2018) دراسة بعنوان الاحتراق الوظيفي لدى مربي ذوي الاحتياجات الخاصة، وهدفت للكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة، ومعرفة الفروق في مستوى الاحتراق تبعا لمتغيرات الجنس والخبرة، وتكونت العينة من (58) معلما ومعلمة، وتم استخدام مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، وأظهرت النتائج عن وجود مستوى معتدل من الاحتراق النفسي لدى مربي التربية الخاصة، كما أظهرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتراق النفسي تعزى لمتغير الجنس والخبرة.

وأجرت الرقاد (2018) دراسة بعنوان مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة العاملين في المدارس الخاصة في العاصمة الأردنية عمان، وهدفت إلى التعرف على مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة العاملين في المراكز الخاصة في العاصمة الأردنية عمان في ضوء متغير النوع والعمر، وتم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية بلغت (150) معلما ومعلمة، وتم استخدام مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، وأظهرت النتائج أن مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة كان معتدلا على بعدي الاجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر، ومرتفعا على بعد نقص الشعور بالإنجاز، وأشارت النتاج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الاحتراق النفسي على بعد الاجهاد الانفعالي ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الاحتراق النفسي تبعا للعمر.

كما أجرى وحشة (2018) دراسة بعنوان مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات التربية الخاصة في محافظة عجلون، وهدفت إلى تحديد مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات التربية الخاصة في محافظة عجلون، وتكونت عينة الدراسة من (35) معلمة، وطبق مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، وأظهرت النتائج أن مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات التربية الخاصة كان مرتفعا، ووجود فروق في جميع الأبعاد تبعا لمتغير الخبرة التدريسية ولصالح المعلمين فئة الخبرة 5 سنوات فأكثر، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية ولصالح الحالة الاجتماعية متزوجة.

وقام أبو زيتون والصقر (2017) بدراسة بعنوان الاحتراق النفسي وعلاقته بالذكاء الانفعالي لدى العاملين في مراكز التربية الخاصة في محافظة جرش، وهدفت إلى التعرف على مستويات الاحتراق النفسي والذكاء الانفعالي لدى العاملين في مراكز التربية الخاصة في محافظة جرش بالأردن والكشف عن العلاقة بين المتغيرين، وتكونت عينة الدراسة من (119) فردا من العاملين في مراكز التربية الخاصة، وتم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، وأشارت النتائج إلى أن العاملين في مراكز التربية الخاصة أظهروا مستويات متوسطة من الاحتراق

النفسي بالنسبة للدرجة الكلية والدرجات الفرعية للمقياس، وأن بعد نقص الشعور بالإنجاز أكثر أبعاد الاحتراق النفسي من حيث الشدة، بينما كان بعد تبلد الشعور الأقل من حيث الشدة، وأشارت النتائج أيضا إلى أن متوسط درجات الأفراد الكلية ومتوسط درجاتهم الفرعية على مقياس الذكاء الانفعالي كانت منخفضة، وتبين أن متوسط درجاتهم على بعد الدافعية الذاتية كان الأعلى ومتوسط درجاتهم على بعد إدارة العواطف كان الأدنى مقارنة بالأبعاد الفرعية الأخرى لمقياس الذكاء الانفعالي. كما أشارت النتائج إلى وجود ارتباط دال إحصائيا بين الدرجة الكلية للاحتراق النفسي وبعد الاجهاد الانفعالي من حيث التكرار مع بعد إدارة العواطف من أبعاد الذكاء الانفعالي.

كما قام العجمي والعجمي والمطيري (2016) بدراسة بعنوان انتشار الاحتراق النفسي لدى الاختصاصي الاجتماعي بمدارس التعليم العام والتربية الخاصة في ضوء عدد من المتغيرات الديموغرافية، وهدفت إلى معرفة الفروق بين الاختصاصيين الاجتماعيين في الاحتراق النفسي وبعض المتغيرات الديموغرافية مثل الجنس، والخبرة، والتأهيل، والوضع الاقتصادي، والتعليم، وتكونت العينة من (213) اختصاصيا واختصاصية منهم (132) من الذكور، و(81) من الإناث في مدارس التربية العامة ومدارس التربية الخاصة في محافظتي الأحمدي ومبارك، وتم استخدام مقياس الاحتراق النفسي، وأظهرت النتائج أن درجة انتشار الاحتراق النفسي لدى الاختصاصيين الاجتماعيين مرتفعة مقارنة بالاختصاصيين الذين لا يعانون من الاحتراق النفسي، وأن نسبة الاحتراق النفسي لدى الاختصاصيين الاجتماعيين في مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة أعلى منه في المدارس العامة، كما أن الاحتراق النفسي لدى الاختصاصيين الاجتماعيين يتأثر بمتغيرات الجنس والخبرة والتأهيل والوضع الاجتماعي.

وأجرى العرايضة (2016) دراسة بعنوان مستوى الاحتراق النفسي لمعلمي التربية الخاصة، وهدفت للكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في المدارس الحكومية في منطقة الرس بالمملكة العربية السعودية وعلاقته بمتغيرات الخبرة، ونوع التخصص، والمرحلة التعليمية، وعدد الطلاب في القاعة التدريسية، وتكونت العينة من(32) معلما تم اختيارهم بالطريقة القصدية خلال الفصل الثاني لعام 2014/2013، وتم استخدام مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، وقد أظهرت النتائج أن معلمي التربية الخاصة يعانون من مستوى متوسط من الاحتراق النفسي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الاحتراق النفسي تبعا لمتغيرات الخبرة، ونوع التخصص، والمرحلة الدراسية، وعدد الطلاب في القاعة التدريسية.

وأجرى أبو هواش والشايب (2012) دراسة بعنوان مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات التربية الخاصة مقارنة بالمعلمات العاديات في محافظة الباحة في المملكة العربية السعودية، وهدفت للكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات التربية الخاصة مقارنة بالمعلمات العاديات في منطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية، وتكونت العينة من (81) معلمة منهن (29) معلمة تربية خاصة، و(52) معلمة من المعلمات العاديات تم اختيارهن بالطريقة العشوائية، وتم استخدام مقياس ماسلاش وجاكسون للاحتراق النفسي، وأظهرت النتائج أن معلمات التربية الخاصة يعانين من مستوى أكبر من الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر والاحتراق النفسي العام مقارنة بمعلمات التخصصات الأخرى، بينما يعانين من درجة أقل من نقص الشعور بالإنجاز مقارنة بمعلمات التخصصات الأخرى، وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق في استجابات المعلمات تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلمة، ووجود فروق في استجاباتهن تعزى لمتغير الفئة التي تعمل معها المعلمة.

وأجرت عبد الحميد(2011) دراسة بعنوان الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة، وهدفت إلى التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام، وتحديد إذا كان هناك اختلاف في الاحتراق النفسي للمعالج باختلاف الحالة الاجتماعية وعدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي ومكان السكن، وتكونت العينة من (61) من معالجي اضطرابات اللغة والكلام العاملين في (5) عيادات تقدم خدمات السمع والنطق للمعاقين، وتم استخدام مقياس للاحتراق النفسي تكون بصورته النهائية من (44) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، وأشارت النتائج أن الإجهاد الانفعالي من أكثر مصادر الاحتراق شيوعا لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام، وجاء في المرتبة الثانية بعد خصائص المعاقين، ثم بعد الإدارة والزملاء، وفي المرتبة الأخيرة جاء بعد ظروف العمل وطبيعته، كما أشارت النتائج أن الاحتراق النفسي يختلف باختلاف الحالة الاجتماعية وعدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي، في حين لا تختلف مستويات الاحتراق النفسي باختلاف كل من النوع ومكان السكن.

كما أجرى الزيودي (2007) دراسة بعنوان مصادر الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات، وهدفت إلى الكشف عن ظاهرة الضغط النفسي والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في إقليم الجنوب وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية كالجنس والعمر والحالة الاجتماعية والخبرة التدريسية والمؤهل العلمي. وتكونت عينة الدراسة من (110) معلمين ومعلمات اختيروا بطريقة عشوائية من مدارس جنوب الأردن خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2003-2004). ولتحقيق أهداف الدراسة تمت مقابلة أفراد العينة، ثم طبق مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمي التربية الخاصة في جنوب الأردن يعانون من مستويات مختلفة من الضغوط النفسية والاحتراق النفسي تراوحت من المتوسط إلى العالي. وأشارت النتائج أيضا إلى أن أكثر مصادر الضغوط هي المرتبطة بالأبعاد الآتية: قلة الدخل الشهري، والبرنامج الدراسي المكتظ والمشاكل السلوكية والعلاقات مع الإدارة، وعدم وجود التسهيلات المدرسية، وزيادة عدد الطلاب في الصف، وعدم وجود حوافز مادية، وعدم تعاون الزملاء، والعلاقات مع الطلاب، ونظرة المجتمع المتدنية لمهنة التعليم. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين كانوا يعانون من الإجهاد الانفعالي أكثر من المعلمات. كذلك كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في بعد تبلد الشعور وشدته

لصالح المعلمين، كذلك كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدخل الشهري في بعد نقص الشعور بالإنجاز.

وأجرى القريوتي والخطيب (2006) دراسة بعنوان الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بالأردن، وهدفت إلى تعرف الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي الطلبة العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في الأردن، وتكونت العينة من (447) معلما ومعلمة، منهم (129) من الذكور و(318) من الإناث ، وتم استخدام مقياس شرنك للاحتراق النفسي، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في درجة الاحتراق النفسي للمعلم تعزى للجنس أو للحالة الاجتماعية، في حين أشارت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى مستوى الدخل ولصالح ذوي الدخل المنخفض والمتوسط مقارنة بذوي الدخل المرتفع، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير تخصص المعلم ولصالح المتخصصين في مجال الدراسات الإسلامية واللغات والبرمجة مقارنة بذوي التخصصات الأخرى، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير فئة الطالب حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاحتراق النفسي لصالح معلمي الطلبة المعاقين بصريا ومعلمي الطلبة الموهوبين مقارنة بمعلمي الطلبة العاديين.

وأجرى الفرح (2001) دراسة بعنوان الاحتراق النفسي لدى العاملين مع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دولة قطر، وهدفت إلى الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة في دولة قطر، ومعرفة الفروق في درجة الاحتراق النفسي باختلاف متغيرات الجنس والجنسية والتخصص العلمي والمستوى التعليمي والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة والراتب الشهري، وتكونت العينة من (122) مشاركا تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم استخدام مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، وأشارت النتائج إلى أن درجة الاحتراق النفسي الكلية لدى العاملين مع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دولة قطر كانت متوسطة، كما أشارت النتائج أن المختصين في علاج وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة هم أكثر احتراقا مقارنة بالمعلمين في التربية الخاصة، ولم تختلف درجة الاحتراق النفسي باختلاف متغيرات الخبرة والمستوى التعليمي للمعلم، وأشارت الدراسة إلى أن العاملين مع الأشخاص ذوي الإعاقات المتعددة يعانون من تبلد الشعور أكثر من العاملين مع ذوي الإعاقات العقلية والحسية والحركية.

وأجرى السرطاوي (1997) دراسة بعنوان الاحتراق النفسي ومصادره لدى معلمي التربية الخاصة، وهدفت إلى الكشف عن الاحتراق النفسي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في منطقة الرياض في المملكة العربية السعودية، ومعرفة الفروق في الاحتراق النفسي باختلاف فئة المعلم، والتخصص، والخبرة، وتكونت العينة من (180) معلما ومعلمة، وأشارت النتائج إلى أن المعلمين المختصين في التربية الخاصة يعانون من مستوى أعلى من الإجهاد الانفعالي والشعور بنقص الإنجاز مقارنة بالمعلمين غير المختصين، وأن المعلمين الجدد يعانوا من مستوى مرتفع من الإجهاد الانفعالي مقارنة بذوي الخبرة المتوسطة أو الطويلة.

دراسة ليورنت (Liorent, 2016) بعنوان الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى المختصين العاملين مع ذوي الإعاقات، وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الاحتراق النفسي ومتغيرات العمر، والجنس، والمستوى التعليمي لدى عينة من العاملين في مجال التربية الخاصة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الاحتراق النفسي، وتكونت عينة الدراسة من (175) مشتركا ومشتركة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين الاحتراق النفسي والمتغيرات الثلاث، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين الاحتراق النفسي والعمر لصالح المشتركين الأكبر عمرا (50 فما فوق)، بينما أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الاحتراق النفسي والجنس، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الاحتراق النفسي والمستوى التعليمي.

وأجرى جل (Jill, 2009) دراسة حالة لأحد معالجي اضطرابات اللغة والكلام، وذلك في سياق بحث أجراه على نمط الحياة لمعالجي اضطرابات اللغة والكلام، وتأثر علاقاتهم العاطفية بطبيعة عملهم مع الأشخاص ذوي الإعاقة، وتم تطبيق مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، وأظهرت النتائج أن معالج اضطرابات اللغة والكلام يتأثر بطبيعة عمله، ولديه مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي.

وأجرى بلاتسيدو واجاليوتسي (Platsidu & Agaliotis, 2008) دراسة بعنوان الاحتراق النفسي، والرضا الوظيفي، وأعباء التدريس، وعلاقتها بمصادر الضغط لدى معلمي التربية الخاصة باليونان، وهدفت إلى التعرف على مستويات الاحتراق النفسي لدى عينة تكونت من (127) معلما ومعلمة من معلمي التربية الخاصة في اليونان، وتوصل الباحثان إلى وجود مستويات منخفضة لدى عينة الدراسة في الأبعاد الثلاث لمقياس ماسلاش، كما أشارت النتائج أيضا إلى وجود علاقة سلبية ودالة إحصائيا بين درجة الاحتراق النفسي والخبرة التدريسية، وعدم وجود فروق ذات دلالة في مستويات الاحتراق النفسي تعزى لمتغير النوع.

وقام ساري (Sari, 2004) بدراسة بعنوان تحليل الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي لدى معلمي ومشرفي مدارس التربية الخاصة في تركيا، والعوامل المؤثرة فيهما، وهدفت إلى تعرف مستوى الاحتراق النفسي على عينة تكونت من (259) من معلمي ومشرفي التربية الخاصة في تركيا، وتم استخدام مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، وأظهرت النتائج وجود مستويات متوسطة من الاحتراق النفسي في بعدي تبلد المشاعر ونقص الشعور بالإنجاز ، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في بعدي الإجهاد الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز ولصالح الذكور، بينما كانت الفروق في بعد تبلد المشاعر لصالح الإناث، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في بعدي الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر ولصالح المعلمين الأكثر خبرة، بينما كانت الفروق في بعد نقص الشعور بالإنجاز لصالح المعلمين الأقل خبرة.

كما أجرى ديون (Duane, 2003) دراسة بعنوان الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام في ولاية نورث كارولينا، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى معالجي

اضطرابات اللغة والكلام، وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية للمعالج، وتكونت العينة من (3000) معالج من التابعين للجمعية الأمريكية للسمع واللغة والكلام، وتم تطبيق مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، وأشارت النتائج إلى أن معالجي النطق والكلام لديهم مستوى أعلى من الاحتراق النفسي، كما أنهم أقل في الكفاءة الشخصية، والرضا عن الإنجازات الشخصية.

يتبين من خلال استعراض الدراسات السابقة تنوع وتعدد الدراسات التي درست الاحتراق النفسي فالدراسات السابقة جميعها هدفت للكشف عن الاحتراق النفسي لدى المعلمين والمختصين العاملين في مجال التربية الخاصة، إذ تعتبر فئة اضطرابات اللغة والكلام من فئات التربية الخاصة التي تحتاج إلى خدمات ومعلمين ومختصين للعمل معهم، أما من حيث المجتمع والعينة فقد ركزت بعض الدراسات على الاحتراق النفسي لدى المعلمين كدراسة بورزق ونميش والطاهر (2018)، ودراسة الرقاد (2018)، ودراسة وحشة (2018)، ودراسة العرايضة (2016)، ودراسة أبو هواش والشايب (2012)، ودراسة الزيودي (2007)، ودراسة القريوتي والخطيب (2006)، ودراسة السرطاوي (1997)، ودراسة بلاتسيدو واجاليوتسي (Platsidu & Agaliotis, 2008)، ودراسة ساري (Sari, 2004)، بينما ركزت دراسات أخرى على الاحتراق النفسي لدى العاملين في مراكز التربية الخاصة كدراسة أبو زيتون والصقر (2017)، ودراسة العجمي والعجمي والمطيري (2016)، ودراسة الفرح (2001)، ودراسة ليورنت (Liorent, 2016)، كما واهتمت دراسات بالاحتراق النفسي لدى فئات محددة من المختصين كدراسة عبد الحميد (2011)، ودراسة جل (Jill, 2009)، ودراسة ديون (Duane, 2003) التي اهتمت بالاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام، كما يتبين أن الدراسات التي بحثت في الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام قليلة جدا خصوصا في البيئة العربية، وأما من حيث الأدوات المستخدمة في الدراسات فمعظم الدراسات استخدمت مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في تناول موضوع الاحتراق النفسي، واستخدام مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، ولكنها تمتاز في مجتمعها وعينتها، كما تمتاز عن غيرها من الدراسات بتناولها تحديدا موضوع الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام العاملين في مراكز التربية الخاصة ، وهذه الدراسة هي الأولى التي تتناول هذا الموضوع في الأردن بحسب علم الباحثين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يشير واقع الحال إلى أن العاملين في مراكز التربية الخاصة من معلمين ومعالجين معرضون أكثر من غيرهم لمشكلات نفسية تؤثر سلبا في قيامهم بأعمالهم، وتعد ظاهرة الاحتراق النفسي من المعيقات والمشكلات المهمة التي ظهرت في مجال العمل مع ذوي الإعاقة لما يترتب عليها من مسؤوليات مضاعفة وواجبات متزايدة تجاههم مما قد يزيد من مستوى الضغط والتوتر والشعور بالاحتراق النفسي، الأمر الذي يؤثر سلبا في مخرجاتهم، ويزيد من مشكلاتهم وتحدياتهم، ومن الأسباب الرئيسة لإجراء هذه الدراسة ملاحظة الباحثين من خلال احتكاكهم المباشر مع العاملين في بعض مراكز ومؤسسات التربية الخاصة أن بعضهم دائم الشكوى والتذمر نتيجة للعمل مع فئات مختلفة من ذوي الإعاقة، مما يشير إلى تعرضهم للاحتراق النفسي، وضعف استراتيجياتهم للتخلص منه، مما قد يؤدي بالبعض منهم إلى الإساءة لذوي الإعاقة.

ويواجه العاملون مع ذوي الإعاقة مستويات أكبر من الاحتراق النفسي مقارنة بالعاملين في القطاعات الأخرى والفئات الأخرى، لذا برزت الحاجة إلى إجراء مثل هذه الدراسة بهدف الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام العاملين في مراكز التربية الخاصة في الأردن، وذلك من أجل مساعدة المسؤولين والعاملين مع ذوي الإعاقة للتصدي لمشكلة الاحتراق النفسي، خاصة أن الدراسات التي تصدت لظاهرة الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام قليلة جدا. وتحديدا سعت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيسي التالي: ما مستويات الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام؟ ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مستويات الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام العاملين في مراكز التربية الخاصة؟
2. هل يختلف مستوى الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام العاملين في مراكز التربية الخاصة باختلاف متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة

تسعى الدّراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى مستويات الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام العاملين في مراكز التربية الخاصة في الأردن.
2. تحديد أثر متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة) على مستوى الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام العاملين في مراكز التربية الخاصة.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في:

الأهمية النظرية: من الناحية النظرية تعزز الدراسة الحالية ميدان الدراسات والبحوث العربية في مجال اضطرابات اللغة والكلام وفي ميدان التربية الخاصة بشكل عام، وبشكل خاص في الأردن نظرا لقلة الدراسات التي تناولت هذه الظاهرة لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام في الأردن.

الأهمية التطبيقية: أما من الناحية التطبيقية فتقدم نتائج الدراسة الحالية أساسا واضحا لمعالجة هذه الظاهرة بتقصي العوامل التي تؤدي إليها، والبحث عن طرق واستراتيجيات تمكن من معالجتها، لتخفيف الضغوط على العاملين في مجال تقديم خدمات علاج اضطرابات اللغة والكلام لذوي الإعاقة بغية رفع كفاءتهم إلى الحد الأقصى الممكن، والارتقاء بالخدمات المقدمة لذوي الإعاقة قدر الإمكان.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت هذه الدراسة على معالجي اضطرابات اللغة والكلام العاملين مع ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018/2017.

وتتحدد نتائج الدراسة الحالية بالمحددات الآتية:

- اقتصرت الدراسة على استخدام مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة، وفي ضوء ذلك فان نتائج الدراسة تتحدد بما يتوافر لهذا المقياس من خصائص سيكومترية.
- يتحدد تعميم نتائج الدراسة بخصائص أفراد عينة الدراسة وبصدقهم في الإجابة على فقرات المقياس.
- يتحدد تعميم نتائج الدراسة بالمعيار الذي تم اعتماده لوصف مستوى الاحتراق النفسي.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

الاحتراق النفسي: يعرفه فريحات والربضي (2010) بأنه حالة نفسية تسبب الإنهاك، والاستنزاف لدى العاملين في المجالات الاجتماعية والتربوية، نتيجة لأعباء العمل، مما ينعكس سلبا على العامل، فيشعر بتدني الدافعية نحو العمل، والنظرة السلبية للذات.

ويعرف إجرائيا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المعالج على مقياس الاحتراق النفسي المستخدم.

معالجو اضطرابات اللغة والكلام: هم مختصون مؤهلون علميا وميدانيا على استخدام طرق علاج متنوعة، ويقدمون خدمات اللغة والكلام للذين يعانون من مشكلات في اللغة والكلام من خلال العمل على تقييم هذه المشاكل وتحديد أسبابها، ووضع خطة علاجية لها، إضافة إلى تقديم خدمات الإرشاد الداعم والمساند للأسر (عبد الحميد، 2011).

وإجرائيا يعرفون بأنهم المعالجون الذين يقدمون خدمات علاج اضطرابات اللغة والكلام في مراكز التربية الخاصة.

مراكز التربية الخاصة: هي المراكز المعتمدة من قبل الجهات الرسمية لتقديم الخدمات التعليمية، والتأهيلية، والخدمات الداعمة والمساندة للأطفال ذوي الإعاقة الملتحقين بها، لتنمية قدراتهم، ومساعدتهم في التكيف والاستقلالية إلى أقصى حد ممكن (الشجاع، 2012).

وإجرائيا هي المراكز الحكومية والخاصة والأهلية التي تعنى بتقديم الخدمات لذوي الإعاقة في المملكة الأردنية الهاشمية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الذي يهدف إلى دراسة الواقع ويهتم بوصفه وصفا دقيقا، ويعبر عنه تعبيرا كيفيا أو كميا، وذلك لأن التعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، في حين يعطي التعبير الكمي وصفا رقميا يوضح حجم هذه الظاهرة ومقدارها، بغية الوصول إلى استنتاجات تسهم في تفسير هذا الواقع وفهمه، لذلك هذا المنهج هو الأكثر استخداما في الدراسات الإنسانية. (عبيدات، وعدس وعبدالحق، 2004).

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من جميع معالجي اضطرابات اللغة والكلام العاملين في مراكز التربية الخاصة في مدينتي عمان وإربد خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2018/2017، والبالغ عددهم (54) معالجا ومعالجة تم تحديدهم من خلال الرجوع للمراكز، وبعد توزيع المقياس عليهم تكونت العينة من (37) معالجا ومعالجة، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغيراتها.

جدول (1) توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغيراتها

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية (%)
الجنس	ذكر	6	16.2
	انثى	31	83.8
	المجموع	37	100.0
عدد سنوات الخبرة	أقل من سنة	19	51.4
	من سنة إلى 5 سنوات	12	32.4
	أكثر من 5 سنوات	6	16.2
	المجموع	37	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	33	89.2
	ماجستير	1	2.7
	دبلوم	3	8.1
	المجموع	37	100.0

أداة الدراسة: تكونت أداة الدراسة، من الصورة المعرّبة، من مقياس ماسلاش، للاحتراق النفسي (Maslach Burnout Inventory) الذي يتكون من (22) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي:

- الإجهاد الانفعالي: يقيس مستوى الإجهاد، والتوتر الانفعالي، الذي يشعر به الشخص، نتيجة العمل مع فئة معينة، أو في مجال معين، ويتضمن الفقرات (1، 2، 3، 6،8 ، 13 ، 14 ، 16 ، 20).
- تبلّد المشاعر: يقيس قلّة الاهتمام، واللامبالاة، نتيجة العمل مع فئة معينة، أو في مجال معين، ويتضمن الفقرات (5، 10، 11، 15، 22).
- نقص الشعور بالإنجاز: يقيس طريقة تقييم الفرد لنفسه، ومستوى شعوره بالكفاءة والرضا عن عمله، ويتضمن الفقرات (4، 7، 9، 12، 17، 18، 19، 21).

تصحيح المقياس: يقوم المستجيبون بالاستجابة لكل فقرة من الفقرات لتحديد مستوى الاحتراق النفسي لهم، وتتراوح الدرجات ما بين (1 و7) درجات تدل على شدة الاحتراق النفسي لديهم، وبناء على ذلك فإنّ الدرجات المرتفعة على المقياس تعني مستوى مرتفعا من الاحتراق النفسي، في حين أن الدرجات المنخفضة، تعني مستوى متدنيا من الاحتراق النفسي، وتم استخدام هذا المقياس في هذه الدراسة، نظرا لفاعليته في قياس ظاهرة الاحتراق النفسي وهذا ما أثبتته الدراسات الأجنبية والعربية التي تم استخدامه فيها.

وقد تم الاعتماد على المعادلة التالية للحكم على مستوى الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام ضمن ثلاثة مستويات هي: منخفض، متوسط، مرتفع. طول الفئة= الحد الأعلى للبدائل- الحد الأدنى

للبدائل/ عدد المستويات المطلوبة. 7-1/3= 2، وبالتالي فإن المتوسط الحسابي من (1-3) يعني مستوى منخفضا من الاحتراق النفسي، بينما المتوسط الحسابي الذي يتراوح ما بين (3.1-5.1) يعني مستوى متوسطا من الاحتراق النفسي، والمتوسط الحسابي الذي يتراوح ما بين (5.2-7) يعني مستوى مرتفعا من الاحتراق النفسي.

صدق المقياس: يتمتع المقياس الأصلي بمستوى صدق، من خلال قدرته على التمييز بين فئات متعددة، من العاملين الذين يعانون من الاحتراق النفسي من خلال دراسات قام بها (عابدين، 2011)، والفريحات والربضي (2010)، وقد تم التأكد من صدق المقياس وإمكانية تطبيقه على معالجي اضطرابات اللغة والكلام من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين في مجالي علم النفس التربوي والتربية الخاصة، وأجمع المحكمون على صلاحية تطبيقه على معالجي اضطرابات اللغة والكلام.:

ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس، باستخدام معامل الثبات كرونباخ ألفا (Crobach-Alpha)، حيث بلغت قيمة الدرجة الكلية (0.86)، في حين بلغت قيم معامل الثبات للأبعاد الفرعية للمقياس كما هو موضح في الجدول (2).

جدول (2) دلالات الثبات لمقياس الاحتراق النفسي

المجال	عدد الفقرات	معامل ثبات الفا كرونباخ
الإجهاد الانفعالي	9	0.96
تبلد المشاعر	5	0.80
نقص الشعور بالإنجاز	8	0.87
الدرجة الكلية	22	0.86

المعالجات الإحصائية

تم استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) من أجل تحليل نتائج الدراسة، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- معادلة كرونباخ ألفا لحساب ثبات المقياس.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار كروكسكال واليز.
- اختبار مان وتني.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، ونصه "ما مستويات الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام العاملين في مراكز التربية الخاصة؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، على أبعاد مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي: الإجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز، ثم صنفت هذه المتوسطات حسب المستويات التالية: وهي (متدني، متوسط، مرتفع)، كما هو موضح في الجدول (3):

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الاحتراق النفسي لمعالجي اضطرابات اللغة والكلام

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	الاجهاد الانفعالي	3.55	2.04	متوسط
2	تبلد المشاعر	4.99	1.58	متوسط
3	نقص الشعور بالانجاز	5.43	1.37	مرتفع
	الدرجة الكلية	4.66	1.09	متوسط

يبين الجدول أن مستوى الاحتراق النفسي مرتفع حيث تراوحت المتوسطات ما بين (3.55-5.43)، وحصل بعد نقص الشعور بالإنجاز على المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (5.43)، ثم بعد تبلد المشاعر بمتوسط حسابي (3.55)، وأخيرا بعد الإجهاد الانفعالي بمتوسط حسابي (3.55)، وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.66). كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات والمعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بعد على النحو التالي.

1. بعد الإجهاد الانفعالي

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الإجهاد الانفعالي مرتبة تنازليا.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
13	أشعر بالإحباط من ممارستي مهنة علاج اضطرابات اللغة والكلام.	3.86	2.22	متوسط
16	ان العمل بشكل مباشر مع المتعالجين يؤدي بي الى ضغوط شديدة.	3.84	2.57	متوسط
20	أشعر وكأنني شارفت على النهاية نتيجة لممارستي هذه المهنة.	3.81	2.30	متوسط
3	أشعر بالإنهاك حينما أستيقظ في الصباح وأعرف أن علي يوم عمل جديد.	3.70	2.38	متوسط
1	أشعر أن عملي يستنفذني انفعاليا بسبب عملية العلاج.	3.57	1.95	متوسط
2	أشعر أن طاقتي مستنفذه مع نهاية يوم العمل.	3.43	1.99	متوسط
6	ان التعامل مع المتعالجين طوال اليوم يسبب لي الاجهاد.	3.41	2.63	متوسط
8	أشعر بالاحتراق النفسي من عملي.	3.19	2.49	متوسط
14	أشعر أنني أعمل في هذه المهنة بإجهاد كبير.	3.16	2.23	متوسط
	الدرجة الكلية.	3.55	2.04	متوسط

تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.16-3.86)، إذ حصلت العبارة رقم (13) "أشعر بالإحباط من ممارستي لمهنة علاج اضطرابات اللغة والكلام "على أعلى متوسط حسابي (3.86) وبمستوى متوسط، بينما حصلت العبارة رقم (14) " أشعر أنني أعمل في هذا العمل بإجهاد كبير" على أقل متوسط حسابي وقيمته (3.16) وبمستوى متوسط، كما بينت النتائج أن المتوسط الحسابي لبعد الإجهاد الانفعالي ككل بلغت قيمته (3.55) وبمستوى متوسط، وهذا يدل على أن درجة الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام في مجال الإجهاد الانفعالي كانت بدرجة مرتفعة.

2. بعد تبلد المشاعر

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد تبلد المشاعر مرتبة تنازليا.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
5	أشعر وكأنني أتعامل مع بعض المتعالجين كأنهم أشياء لا بشر.	6.49	1.57	مرتفع
15	حقيقة لا أهتم بما يحدث مع المتعالجين من مشاكل.	5.41	2.53	مرتفع
10	أصبحا أكثر قسوة مع الناس نتيجة عملي.	4.89	1.85	متوسط
11	أشعر بالانزعاج والقلق لان مهنتي تزيد من قسوة عواطفي.	4.35	2.07	متوسط
22	أشعر أن المتعالجين يلومونني عن بعض مشاكلهم.	3.81	2.37	متوسط
	الدرجة الكلية.	4.99	1.58	متوسط

تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.81-6.49)، إذ حصلت العبارة رقم (5) "أشعر أنني اتعامل مع بعض المتعالجين وكأنهم أشياء لا بشر" على أعلى متوسط حسابي (6.49) وبمستوى مرتفع، بينما حصلت العبارة رقم (22) "أشعر أن المتعالجين يلومونني عن بعض مشاكلهم" على أقل متوسط حسابي وقيمته (3.81) وبمستوى متوسط، كما بينت النتائج أن الدرجة الكلية للمتوسط الحسابي لبعد تبلد المشاعر بلغت قيمته (4.99) وبمستوى متوسط، وهذا يدل على أن درجة تبلد المشاعر لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام كانت بدرجة متوسطة.

3. بعد نقص الشعور بالإنجاز

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد نقص الشعور بالإنجاز مرتبة تنازليا.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
4	من السهل عليّ معرفة مشاعر المتعالجين.	6.03	1.69	مرتفع
9	أشعر أن لي تأثيرا كبيرا في حياة كثير من الناس بسبب عملي.	5.95	1.41	مرتفع
17	أستطيع بسهولة خلق جو نفسي مريح مع المتعالجين.	5.65	1.89	مرتفع
18	أشعر بالراحة والسعادة بعد إنهاء العمل.	5.59	1.77	مرتفع
7	أتعامل بفاعلية عالية مع مشاكل المتعالجين.	5.43	2.18	مرتفع
19	أنجزت أشياء ذات قيمة وأهمية في ممارستي لهذه المهنة.	5.38	1.85	مرتفع
21	أتعامل بهدوء مع المشاكل العاطفية والانفعالية في أثناء ممارستي لمهنتي.	5.22	1.89	مرتفع
12	أشعر بالنشاط والحيوية.	4.19	2.13	متوسط
	الدرجة الكلية.	5.43	1.37	مرتفع

تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.19-6.03)، إذ حصلت العبارة رقم (4) "من السهل عليّ معرفة مشاعر المتعالجين" على أعلى متوسط حسابي (6.03) وبمستوى مرتفع، بينما حصلت العبارة رقم (12) "أشعر بالحيوية والنشاط" على أقل متوسط حسابي وقيمته (4.19) وبمستوى متوسط، كما بينت النتائج أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية بلغت قيمته (5.43) وبمستوى مرتفع، وهذا يدل على أن درجة نقص للشعور بالإنجاز لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام كانت بدرجة مرتفعة

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، ونصه "هل يختلف مستوى الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام العاملين في مراكز التربية الخاصة باختلاف متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار مان وتني لمعرفة تأثير الجنس، كما تم استخدام اختبار كروكسكال واليز لمعرفة تأثير المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وكانت النتائج كما يلي:

1- الجنس:

يشير الجدول (7) إلى نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى الاحتراق النفسي تبعا للجنس (ذكر، أنثى).

جدول (7) نتائج اختبار مان وتني لاستجابات أفراد الدراسة تبعا لمتغير الجنس

البعد	الفئات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان وتني	الدلالة الاحصائية
الاجهاد الانفعالي	ذكر	6	19.25	115.50	91.50	.952 غير دالة
	أنثى	31	18.95	587.50		
	المجموع	37				
تبلد المشاعر	ذكر	6	20.42	122.50	84.50	.733 غير دالة
	أنثى	31	18.73	580.50		
	المجموع	37				
نقص الشعور بالإنجاز	ذكر	6	17.08	102.50	81.50	.093 غير دالة
	أنثى	31	19.37	600.50		
	المجموع	37				
مستوى الاحتراق النفسي ككل (جميع المجالات)	ذكر	6	19.42	116.50	90.50	.920 غير دالة
	أنثى	31	18.92	586.50		
	المجموع	37				

يتبين من الجدول (7) أنه في بعد الإجهاد الانفعالي بلغت قيمة مان وتني "ى"(91.50)، وبمستوى دلالة (.952)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (α=0.05) ، وهذا يدل على عدم وجود فروق جوهرية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة الاجهاد الانفعالي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام تبعا للاختلاف في متغير الجنس، وفي بعد تبلد المشاعر بلغت قيمة مان وتني"ى" (84.50)، وبمستوى دلالة (.733)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (α=0.05) ، وهذا يدل على عدم وجود فروق جوهرية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى تبلد المشاعر لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام تبعا للاختلاف في متغير الجنس، وفي بعد نقص الشعور بالإنجاز بلغت قيمة مان وتني"ى" (90.50)، وبمستوى دلالة (.093)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (α=0.05)، وهذا يدل على عدم وجود فروق جوهرية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى نقص الشعور بالإنجاز لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام تبعا للاختلاف في متغير الجنس ، كما يتبين أن قيمة مان وتني"ى" لجميع الأبعاد بلغت (90.50)، وبمستوى دلالة (.920)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (α=0.05)، وهذا يدل على عدم وجود فروق جوهرية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام تبعا للاختلاف في متغير الجنس.

2- المؤهل العلمي:

جدول (8) استجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى الاحتراق النفسي تبعا للمؤهل العلمي.

البعد	الفئات	العدد	متوسط الرتب	قيمة "كا2"	الدلالة الاحصائية
مجال الاجهاد الانفعالي	دبلوم	3	30.83	4.424	0.109 غير دالة
	بكالوريوس	33	18.18		
	ماجستير	1	10.50		
مجال تبلد المشاعر	دبلوم	3	31.17	5.801	0.055 غير دالة
	بكالوريوس	33	18.33		
	ماجستير	1	4.50		
مجال نقص الشعور الانجاز	دبلوم	3	31.00	4.073	0.130 غير دالة
	بكالوريوس	33	17.98		
	ماجستير	1	16.50		
مستوى الاحتراق النفسي ككل (جميع المجالات)	دبلوم	3	34.50	8.034	0.018 دالة
	بكالوريوس	33	18.00		
	ماجستير	1	5.50		

يتبين من الجدول (8) في بعد الاجهاد الانفعالي أنه بلغت قيمة مربع كآي(كا2) (4.424)، وبمستوى دلالة (109.)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (α=0.05)، وهذا يدل على عدم وجود فروق جوهرية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة الاجهاد الانفعالي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام تبعا للاختلاف في متغير المؤهل العلمي، وفي بعد تبلد المشاعر بلغت قيمة مربع كاي(كا2) (5.801)، وبمستوى دلالة (055.)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (α=0.05) ، وهذا يدل على عدم وجود فروق جوهرية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى تبلد المشاعر لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام تبعًا للاختلاف في متغير المؤهل العلمي، وفي بعد نقص الشعور الإنجاز بلغت قيمة مربع كاي(كا2) (4.073)، وبمستوى دلالة (.130)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (α=0.05)، وهذا يدل على عدم وجود فروق جوهرية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى نقص الشعور بالإنجاز لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام تبعا للاختلاف في متغير المؤهل العلمي، كما يتبين أن قيمة مربع كاي(كا2) عند المجالات مجتمعة بلغت (8.034)، وبمستوى دلالة (018.)، وهي أقل من مستوى الدلالة (α=0.05)، وهذا يدل على وجود فروق جوهرية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام تبعا للاختلاف في متغير المؤهل العلمي.

نظرا لاختلاف متوسطات الرتب تبعا لمتغير المؤهل العلمي، تم حساب اختبار مان وتني بين فئات متغير المؤهل العلمي لمعرفة لصالح أي فئة تعود الفروق التي أظهرتها نتائج اختبار كروسكال ويلز، وكانت الفروق لصالح المعالجين من حملة مؤهل البكالوريوس، كما هو موضح في الجدول رقم (9).

جدول (9) نتائج اختبار مان وتني لاستجابات أفراد الدراسة تبعا لفئات متغير المؤهل العلمي

البعد	الفئات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان وتني	الدلالة الاحصائية
مستوى الاحتراق النفسي ككل (جميع المجالات)	دبلوم	3	33.50	100.50	4.500	.003 دالة
	بكالوريوس	33	17.14	565.50		
مستوى الاحتراق النفسي ككل (جميع المجالات)	دبلوم	3	3.00	9.00	.000	.50 غير دالة
	ماجستير	1	1.00	1.00		
مستوى الاحتراق النفسي ككل (جميع المجالات)	بكالوريوس	33	17.89	590.50	4.500	.294 غير دالة
	ماجستير	1	4.50	4.50		

3- عدد سنوات الخبرة

جدول (10) نتائج اختبار كروكسكال واليس لاستجابات أفراد الدراسة تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة

البعد	الفئات	العدد	متوسط الرتب	قيمة "كا2"	الدلالة الاحصائية
مجال الاجهاد الانفعالي	أقل من سنة	19	13.95	8.769	0.012 دالة
	من سنة إلى 5 سنوات	12	23.54		
	أكثر من 5 سنوات	6	25.92		
مجال تبلد المشاعر	أقل من سنة	19	13.08	11.926	0.0037 دالة
	من سنة إلى 5 سنوات	12	24.83		
	أكثر من 5 سنوات	6	26.08		
مجال نقص الشعور الانجاز	أقل من 5 سنوات	19	18.13	1.712	0.425 غير دالة
	من سنة إلى 5 سنوات	12	22.08		
	أكثر من 5 سنوات	6	15.58		
مستوى الاحتراق النفسي ككل (جميع المجالات)	أقل من سنة	19	13.21	11.238	0.004 دالة
	من سنة إلى 5 سنوات	12	25.04		
	أكثر من 5 سنوات	6	25.25		

**دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يشير الجدول (10) إلى نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة في مستوى الاحتراق النفسي تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة، ويتبين من الجدول:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الاحتراق النفسي عند مجال نقص الشعور بالإنجاز حيث بلغت قيمة مربع كآي (1.712) وبمستوى دلالة (0.425) وهي أكبر من مستوى الدلالة(α=0.05).
- وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الاحتراق النفسي عند مجال الإجهاد الانفعالي، ومجال تبلد المشاعر، ومستوى الاحتراق النفسي ككل) حيث بلغت قيمة مربع كآي على الترتيب (8.769؛ 11.926؛ 11.238) وبمستوى دلالة إحصائية على الترتيب (012.؛ 004.؛ 004.)، وجميعها أقل من مستوى الدلالة(α=0.05). وعند النظر إلى متوسط الرتب في مجال الإجهاد الانفعالي نجد أن هذه الفروق تعود لصالح المعالجين من ذوي الخبرة العالية فالاحتراق يتزايد بازدياد عدد سنوات الخبرة، حيث بلغ متوسط الرتب لذوي الخبرة المتدنية أقل من سنة(13.95)، بينما بلغ متوسط الرتب لذوي الخبرة (من سنة إلى 5 سنوات) (23.54)، في حين أرتفع متوسط الرتب لمستوى الإجهاد الانفعالي لذوي الخبرة (أكثر من 5 سنوات) فبلغ (25.92)،

كما يتبين أن الفروق تعود أيضا لصالح المعالجين من ذوي الخبرة العالية في مجال تبلد المشاعر، فالاحتراق يتزايد كلما ارتفع عدد سنوات الخبرة، حيث يزيد متوسط الرتب الدالة على الاحتراق مع تزايد الخبرة، فكانت كما يلي على الترتيب (13.08؛ 24.83؛ 26.08) لذوي الخبرة على الترتيب(أقل من سنة؛ من سنة إلى 5 سنوات؛ أكثر من 5 سنوات)، كما ويتبين أن الفروق تعود أيضا لصالح المعالجين من ذوي الخبرة العالية في مجال تبلد المشاعر، فالاحتراق يتزايد كلما ارتفع عدد سنوات الخبرة، حيث يزيد متوسط الرتب الدالة على الاحتراق مع ارتفاع عدد سنوات الخبرة، فكانت كما يلي على الترتيب (13.08؛ 24.83؛ 26.08) لذوي الخبرة على الترتيب(أقل من سنة؛ من سنة إلى 5 سنوات؛ أكثر من 5 سنوات)، وكذلك الأمر بالنسبة للاحتراق النفسي ككل(جميع المجالات) حيث تبين متوسطات الرتب أن الفروق تعود أيضا لصالح المعالجين من ذوي الخبرة العالية، فالاحتراق يتزايد كلما ارتفع عدد سنوات الخبرة، حيث بلغت متوسطات الرتب تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة على الترتيب كما يلي (13.21؛ 25.04؛ 25.25) لذوي الخبرة على الترتيب(أقل من سنة؛ من سنة إلى 5 سنوات؛ أكثر من 5 سنوات).

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الأول والذي نص على: **ما مستويات الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام العاملين في مراكز التربية الخاصة؟**

كشفت نتائج الدراسة أن معالجي اضطرابات اللغة والكلام يعانون من الاحتراق النفسي بمستوى معتدل في بعدي الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر، ومستوى مرتفع في بعد نقص الشعور بالإنجاز، ويعني ظهور مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي في بعد نقص الشعور بالإنجاز لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام شعورهم بالتقصير نحو عملهم، ومهنتهم التي يقومون بها، وبتقييمهم سلبيا لأدائهم، اعتقادا منهم بأنهم مهما بذلوا من جهد لن يصلوا إلى الإنجاز المرغوب فيه من معالجة الاضطرابات اللغوية والكلامية لذوي الإعاقة، وتحسين مظاهر القصور فيها بغية تحقيق التواصل المقبول لديهم.

ويعزى سبب شعور معالجي اضطرابات اللغة والكلام لذوي الإعاقة بنقص الشعور بالإنجاز إلى أن واقع العمل مع ذوي الإعاقة يعتبر مصدرا من مصادر الضغوط لما ينطوي عليه من صعوبات وتحديات كبيرة، تعود لخصائص وقصور ذوي الإعاقة، مما يجعل من تحسنهم ليس بالأمر اليسير، بالإضافة الى نقص التقدير والدعم والتعاون من قبل الإدارة، ومن قبل الاختصاصيين الآخرين، ومن قبل أسر الأفراد ذوي الإعاقة، كما يمكن تفسير ذلك بمعاناة المعالجين العاملين مع ذوي الإعاقة من ضغوط العمل، وقلة الرواتب والمكافئات، وبذل المجهود البدني والانفعالي، وقلة الدعم النفسي المقدم لهم، وفي ضوء هذه الصعوبات والتحديات يتولد لدى المعالجين شعورا بالقلق، والتوتر، والمعاناة، وربما الإحباط والشعور بعدم الكفاءة، وبعدم القدرة على الإنجاز، وبأنهم غير قادرين على مساعدة الأطفال ذوي الإعاقة والارتقاء بمستوى أدائهم، وأن لديهم قصورا في حل المشكلات التي يواجهونها في العمل. ويترتب على هذه النتيجة آثار خطيرة جدا لدى المعالجين، من أهمها الاتجاهات السلبية نحو العمل مع الأطفال ذوي الإعاقة، ونقص الدافعية للعمل، وعدم الشعور بالسعادة في تأدية العمل، ومن ثم ينعكس ذلك سلبا على الأطفال ذوي الإعاقة في المجال اللغوي والكلامي والتواصلي.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له نتائج دراسة الرقاد(2018)، ودراسة أبو زيتون والصقر(2017)، ودراسة العرايضة (2016)، ودراسة القريوتي والخطيب (2006)، ودراسة الفرح (2001)، ودراسة ساري (Sari, 2004)التي أشارت جميعها إلى أن المعلمين والعاملين مع ذوي الإعاقة يعانون من مستوى متوسط من الاحتراق النفسي، ولم تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسات كل من وحشة (2018) ودراسة أبو هواش والشايب (2012)، ودراسة الزيودي (2007) والتي أشارت جميعها إلى أن مستوى الاحتراق النفسي لدى العاملين مع ذوي الإعاقة كان مرتفعا، ولم تتفق هذه النتيجة مع دراسة عبدالحميد(2011) التي أشارت إلى أن مستوى الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام كان مرتفعا، وأيضا لم تتفق مع دراسة بلاتسيدو وأجاليوتس (platsidou and Agaliotis, 2008) التي أشارت الى أن معلمي التربية الخاصة يعانون من مستوى منخفض من الاحتراق النفسي. كما واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الرقاد (2018)، ودراسة أبو زيتون والصقر والتي أشارت الى أن مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين والعاملين مع ذوي الإعاقة كان مرتفعا في بعد نقص الشعور بالإنجاز ، كما اتفقت مع دراسة ساري (Sari, 2004) التي أظهرت وجود مستوى متوسط من الاحتراق النفسي في بعد تبلد المشاعر لدى المعلمين العاملين مع ذوي الإعاقة، واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عبدالحميد (2011) التي أشارت إلى أن بعد الإجهاد الانفعالي كان مرتفعا، واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة مع دراسة بلاتسيدو وأجاليوتس (platsidou and Agaliotis, 2008) التي أظهرت وجود مستويات منخفضة في الاحتراق النفسي في الأبعاد الثلاثة.

مناقشة نتائج السؤال الثاني والذي نص على: **هل يختلف مستوى الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام العاملين في مراكز التربية الخاصة باختلاف متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟**

1.**الجنس**: أظهرت نتائج الدراسة الحالية، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي، لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام في الأبعاد الثلاثة، بمعنى أن المعالجين الذكور والإناث يعانون من المستوى نفسه من الاحتراق النفسي، ويمكن تفسير ذلك بأن المعالجين الذكور و الإناث ، يقومون بالمهام والأعباء نفسها المتعلقة بعلاج اضطرابات اللغة والكلام، ويتعاملون مع الأطفال ذوي الإعاقة، ويعيشون بالظروف نفسها، ولديهم نفس الضغوطات نفسها و المعاناة نفسها ، الأمر الذي يؤدي إلى عدم وجود فروق في مستوى الاحتراق النفسي لديهم. لقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد الحميد (2011) التي أشارت إلى عدم

وجود فروق في الجنسين في الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام لذوي الإعاقة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة القريوتي والخطيب (2006)، ودراسة بلاتسيدو واجاليوتسي (Platsidu & Agaliotis, 2008) التي أظهرت انه لا توجد فروق بين الجنسين في مستوى الاحتراق النفسي، واختلفت هذه النتيجة مع دراسات كل من الرقاد (2018)، ودراسة ليورنت (Liorent, 2016)، ودراسة الزيودي (2007)، ودراسة ساري (Sari, 2004)، والتي أشارت جميعها إلى وجود فروق بين الجنسين في مستوى الاحتراق النفسي لدى العاملين مع ذوي الإعاقة.

2. المؤهل العلمي: يتضح من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام في الأبعاد الثلاث؛ بعد نقص الشعور بالإنجاز، وبعد تبلد المشاعر، وبعد الاجهاد الانفعالي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، لصالح المعالجين من حملة الدبلوم الذين أظهرت النتائج أن لديهم مستوى أعلى من ذوي المؤهلات الأخرى في الاحتراق النفسي، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن ارتفاع المؤهل العلمي يجعل المعالجين أكثر تكيفا وتفهما لذوي الإعاقة، وأكثر إدراكا وتفهما للمشكلات التي يعاني منها المتعالجين من ذوي الإعاقة، وأكثر قدرة على التعامل مع ضغوط العمل ومشكلاته، كما أنهم أكثر كفاءة في تطبيق الأساليب والفنيات العلاجية، كما يعود ذلك للخبرات والدورات التي يكتسب من خلالها المعالجون ذوو المؤهل المرتفع خبرات عملية وتطبيقية في مجال عملهم. لقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبدالحميد (2011) التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام لذوي الإعاقة تبعا لمتغير المؤهل العلمي، واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة وحشة (2018)، ودراسة أبو هواش والشايب (2012)، ودراسة الفرح (2001) التي أشارت جميعها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي لدى العاملين مع ذوي الإعاقة تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

3.عدد سنوات الخبرة: يتضح من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام وذلك لصالح المعالجين ذوي الخبرة من سنة إلى 5 سنوات، والمعالجين ذوي الخبرة 5 سنوات فأكثر، بمعنى تزايد مستوى الاحتراق النفسي مع تقدم خبرة المعالج، وهذا ما تؤكده النظرية التي ترى بأنّ الاحتراق النفسي لا يظهر بشكل مفاجئ وإنما يحتاج إلى عدد من السنوات في العمل، لكي يصل إلى مستوى يمكن القول عندئذ إن العامل يعاني من احتراق نفسي، وربما يعود ذلك إلى أن الظروف والمعطيات في ممارسة المعالج لمهنته تستجد سنويا، إضافة إلى الأوضاع الاقتصادية والمعيشية الصعبة والتحديات والصعوبات في ممارسة العمل، وربما يجعل هذا الأمر المعالجين في حالة عدم رضا عن الوظيفة، وهذا تحد خطير جدا يجب الوقوف عليه ومعالجته، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسات كل من ليورنت (Liorent, 2016)، ودراسة السلخي (2013)، ودراسة عبدالحميد (2011)، ودراسة ساري (Sari, 2004)، ودراسة وحشة (2018)، ودراسة العجمي والعجمي والمطيري(2016) التي أشارت جميعها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي تبعا لمتغير الخبرة، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسات كل من بورزق ونميش والطاهر (2018)، ودراسة العرايضة (2016)، ودراسة بلاتسيدو واجاليوتسي (Platsidu & Agaliotis, 2008)، ودراسة فرح (2001) التي أشارت جميعها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الاحتراق النفسي، تعزى لمتغير الخبرة، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة السرطاوي (1997) التي أشارت إلى أن العاملين مع ذوي الإعاقة الجدد يعانون من مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي مقارنة بذوي الخبرة المتوسطة أو الطويلة.

التوصيات والمقترحات

في ضوء هذه النتائج، توصي الدراسة بما يلي:

- زيادة الاهتمام من قبل مراكز التربية الخاصة بالجانب النفسي لمعالجي اضطرابات اللغة والكلام، وذلك من خلال عقد ورشات عمل لهم، ومن خلال تقديم الدعم والإرشاد النفسي لهم.
- زيادة التشجيع، والدعم المادي، والمعنوي لمعالجي اضطرابات اللغة والكلام لرفع مستوى شعورهم بالإنجاز.
- وضع الخطط من قبل المسئولين وذوي العلاقة للوقاية من ظاهرة الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام.
- إعداد البرامج الإرشادية والتدريبية لتدريب المعالجين على التعامل مع الضغوط وحل المشكلات التي تواجههم في عملهم.
- إجراء دراسة حول الأسباب الكامنة وراء الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة والكلام، وخصوصا في مجال نقص الشعور بالإنجاز.
- إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بالاحتراق النفسي لدى المعالجين العاملين في مراكز التربية الخاصة، وعلاقته بمتغيرات أخرى مثل الرضا الوظيفي.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- أبو أسعد، احمد. (2012). إرشاد ذوي صعوبات التعلم وأسرهم. مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن.
- أبو زيتون، جمال والصقر، عصام (2017). الاحتراق النفسي وعلاقته بالذكاء الانفعالي لدى العاملين في مراكز التربية الخاصة في محافظة جرش. دراسات العلوم التربوية، 44(1)، 125-144.
- أبو هواش، راضي والشايب، عبدالحافظ. (2012). مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات التربية الخاصة مقارنة بالمعلمات العاديات في محافظة الباحة في المملكة العربية السعودية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 1(7)، 360-382.
- البيبلاوي، إيهاب والسيد، أحمد. (2012). قضايا معاصرة في التربية الخاصة. دار الزهراء، الرياض، السعودية.
- البطاينة، أسامة والمعتصم بالله، الجوارنة. (2004). مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلماتها في محافظة

إربدوعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 2(2)، 46-76.

- بني أحمد، أحمد. (2007). الاحتراق النفسي والمناخ التنظيمي في المدارس، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
- بورزق، كمال ونميش، نورة والطاهر، نقموش. (2018). الاحتراق الوظيفي لدى مربي ذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة اقتصاديات المال والأعمال، 6، 528-542.
- الجميلي، خولة. (2004). النسق القيمي وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى مدرسي المرحلة الثانوية في كركوك، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الموصل، العراق.
- الخرابشة، عمر وعربيات، أحمد. (2005). الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، 17(2)، 291-331.
- الرقاد، مي. (2018). مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة العاملين في المدارس الخاصة في العاصمة الاردنية عمان. مجلة التربية جامعة الأزهر، 179(1)، 709-736.
- الزريقات، إبراهيم. (2005). اضطرابات الكلام واللغة التشخيص والعلاج. دار الفكر، عمان، الأردن.
- الزهراني، نوال. (2008). الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى العاملات مع ذوي الاحتياجات الخاصة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- الزيودي، محمد. (2007). مصادر الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة جامعة دمشق للعلوم النفسية والتربوية، 23(2)، 189-219.
- السرطاوي، زيدان. (1997). الاحتراق النفسي ومصادره لدى معلمي التربية الخاصة: دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 21(1)، 57-96.
- السلخي، محمود. (2013). مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الإسلامية العاملين في المدارس الخاصة في مدينة عمان في ضوء بعض المتغيرات. دراسات العلوم التربوية، 40(4)، 1207-1229.
- سهيل، تامر. (2017). الاحتراق النفسي لدى معلمي غرف مصادر المدارس الحكومية في الضفة الغربية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث، 3(8)، 1-17.
- الشجاع، يوسف. (2012). فاعلية مراكز التربية الخاصة في التعليم والتأهيل النفسي والمهني للمعاقين بالجمهورية اليمنية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.
- عبد الحميد، زينب. (2011). الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات اللغة. دراسات عربية في علم النفس. 1(3)، 585-640.
- عبيد، ماجدة. (2013). الخدمات المساندة في التربية الخاصة. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العجمي، عبدالهادي والعجمي، راشد والمطيري، عبير. (2016). انتشار الاحتراق النفسي لدى الاختصاصي الاجتماعي بمدارس التعليم العام والتربية الخاصة في ضوء عدد من المتغيرات الديموغرافية. المجلة التربوية المتخصصة. 5(12)، 390-406.
- العرايضة، عماد. (2016) مستوى الاحتراق النفسي لمعلمي التربية الخاصة. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 2(1)، 197-227.
- الفرح، عدنان. (2001). الاحتراق النفسي لدى العاملين مع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دولة قطر. دراسات العلوم التربوية، 28(2)، 247-271.
- فريحات، عمار والربضي، وائل. (2010). مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمات رياض الاطفال في محافظة عجلون. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 24(5)، 1559-1586.
- الفيومي، محمد. (2007). دراسة مقارنة لأثر بعض المهن في إحداث الاحتراق النفسي. مجلة التربية، 36(163)، 248-278.
- القريوتي، ابراهيم والخطيب، فريد. (2006). الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بالأردن. مجلة كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة. 21(23)، 131-154.
- النفيعي، ضيف الله. (2001). الاحتراق الوظيفي لدى العاملين في المنظمات الحكومية الخدمية في محافظة جدة. مجلة جامعة الملك عبد العزيز، الاقتصاد والإدارة، 14(1)، 55-88.
- وحشة، نايف. (2018). مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات التربية الخاصة في محافظة عجلون. دراسات نفسية وتربوية جامعة عمار ثليجي بالأغواط، 70، 82-99.
- ياسين، حمدي، والبحيري، محمد والخالد، عبد الرحمن. (2012). الاحتراق النفسي لدى معالجي اضطرابات النطق والكلام. علم النفس، 25، 6-46.
- يمينة، ناضر. (2018). دراسة ظاهرة الاحتراق النفسي المهني عند مربي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة: تطبيق مقياس ماسلاش. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، 24(1)، 445-483.

ثانياً: ترجمة المصادر والمراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية

- *Abdel Hammed, Zeinab (2011). Psychological burnout of language disorders therapists. Arab studies in psychology. 1 (3), 585-640.*
- *Abu Assad, Ahmed (2012). Guiding people with learning disabilities and their families. Debone Center for Thinking Education, Amman, Jordan.*
- *Abu Hawash, Radi and Al-Shayeb, Abdul Hafiz (2012). The level of psychological burnout among special education female teachers compared to regular female teachers in Al-Baha Governorate in Saudi Arabia. International Specialist Educational Journal, 1 (7), 360-382.*
- *Abu Zaitoun, Jamal and Al-Sager, Issam (2017). Psychological burnout and its relationship to emotional intelligence among workers in special education centers in Jerash Governorate. Educational Science Studies, 44 (1), 125-144.*
- *Al-Arayda, Imad (2016) The level of psychological burnout of special education teachers. Journal of Educational and Psychological Sciences. 2 (1), 197-227.*
- *Bani Ahmed, Ahmed (2007). Psychological Burning and Organizational Climate in Schools, Dar Al-Hammed for Publishing and Distribution, Amman: Jordan.*

vocational rehabilitation for the disabled in the Republic of Yemen. Unpublished PhD thesis, Islamic University of Omdurman, Sudan.

- *Suhail, Tamer (2017). Psychological burnout among teachers of government school resource rooms in the West Bank in light of some variables. Journal of the International Institute for Study and Research, 3 (8), 1-17.*
- *Wahsha, Naif (2018). The level of psychological burning of special education teachers in Ajloun Governorate. Psychological and educational studies, Ammar Thaliji University in Laghouat, 70, 82-99.*
- *Yamina, Nader (2018). Studying the phenomenon of occupational psychological burnout among educators of children with special needs: applying the Maslach scale. Al-Manara Journal for Research and Studies, 24 (1), 445-483.*
- *Yassin, Hamdi, Al-Buhairi, Muhammad and Al-Khalid, Abdul Rahman (2012). Psychological burnout of speech and speech disorders therapists. Psychology, 25, 6-46.*
- *Al-Zahrani, Nawal (2008). Psychological burnout and its relationship to some personality traits of workers with people with special needs. Unpublished Master Thesis, Umm Al-Qura University, Makah Al-Mukarramah, Saudi Arabia.*
- *Al-Zayoudi, Muhammad (2007). Sources of Psychological Stress and Psychological burnout among Special Education Teachers in Karak Governorate and its Relationship with Some Variables, Damascus University Journal for Psychological and Educational Sciences, 23 (2), 189-219.*
- *Zureikat, Ibrahim (2005). Speech and language disorders: diagnosis and treatment. Dar Al-Fikr, Amman, Jordan.*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Chan, D. 2007. Burnout, Self-efficacy, and successful intelligence among Chinese prospective and in-service schoolteachers in Hong Kong, Educational Psychology, 27(1): 33- 49.*
- *Cooley, E. and Yovanof, P. (1996). Supporting professionals at risk: intervention to reduce burnout and improve retention of social education. Exceptional Children; 62, (4): 336-355.*
- *Duane, K. (2003). Burnout among therapists. Health Professions Education, College of Education and Psychology, Raleigh, University of North Carolina, Chapel Hill, NC.*
- *Jill, M. (2009). Speech and language therapist: Job description and activities. Muirden of University of Sterling.*
- *Liorent, V. (2016). Burnout and its relation to sociodemographic variables among education professionals working with people with disabilities in Cordoba (Spain). Cines saude coletiva, 21(10), 1678-4561.*
- *Maslach, C., Jackson, S., Leiter, M. 1996. Maslach Burnout Inventory, 2nd ed. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.*
- *Platsidou, M. and Agaliotis, I.(2008). Burnout, job satisfaction, and instructional assignment related sources of stress in Greek special education teachers, International Journal of Disability, Development and Education, 55(1): 61-76.*
- *Sari, H.(2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school head teachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction, Educational Studies, 30(3): 291 - 306.*
- *Stuberg, W. & Schafer, L. (2014). Special education Related Services, 26, 4987-8509.*
- *Al-Batayneh, Osama and Al-Mu'tasimBillah, Al-Jawarneh (2004). The levels of psychological burnout of special education male teachers and female teachers in Irbid Governorate and their relationship to some variables. Journal of the Arab Universities union for Education and Psychology, 2 (2), 46-76.*
- *Al-Biblawi, Ehab and El-Saied, Ahmed (2012). Contemporary issues in special education. Dar Al-Zahra, Riyadh, Saudi Arabia.*
- *Bourziq, Kamal and Nemish, Nora and Al-Taher, Nqmosh (2018). Occupational burnout among educators of students with special needs. Journal of Financial and Business Economics, 6, 528-542.*
- *Al-Farah, Adnan (2001). Psychological burnout among workers with people with special needs in the State of Qatar. Educational Science Studies, 28 (2), 247-271.*
- *Al-Fayoumi, Muhammad (2007). A comparative study of the effect of some professions on causing psychological burnout. Journal of Education, 36 (163), 248-278.*
- *Freihat, Ammar and Al-Rabadi, Wael (2010). Psychological burnout levels for kindergarten female teachers in Ajloun Governorate. An-Najah University Journal for Research (Humanities), 24 (5), 1559-1586.*
- *Al-Ajmi, Abdel-Hadi and Al-Ajmi, Rashid and Al-Mutairi, Abeer (2016). The prevalence of psychological burnout among social workers in public education and special education schools in light of demographic variables. The specialized educational journal. 5 (12), 390-406.*
- *Al-Jumaili, Khawla (2004). The Curriculum and its Relation to Psychological Burnout among Secondary School Teachers in Kirkuk, Unpublished Master Thesis, University of Mosul, Iraq.*
- *Al-Kharabsheh, Omar and Arabiyat, Ahmed (2005). Psychological burnout for teachers working with students with learning difficulties in resource rooms. Umm Al-Qura University Journal for Educational, Social and Human Sciences, 17 (2), 291-331.*
- *Al-Nefaie, Deif Allah (2001). Job burnout of workers in service government organizations in Jeddah Governorate. King Abdul-Aziz University Journal, Economics and Management, 14 (1), 55-88.*
- *Obaid, Magda (2013). Special education supports. Safa House for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.*
- *Al-Qaryouti, Ibrahim and Al-Khatib, Fared (2006). Psychological burnout among a sample of teachers of students with special needs in Jordan. Journal of the College of Education, United Arab Emirates University. 21 (23), 131--154.*
- *Al-Raqqad, Mai (2018). The level of psychological burnout among male teachers and female teachers of special education working in private schools in the Jordanian capital, Amman. Journal of Education, Al-Azhar University, 179 (1), 709-736.*
- *Al-Salkhi, Mahmud (2013). The levels of psychological burnout among Islamic education teachers working in private schools in Amman in the light of some variables. Educational Science Studies, 40 (4), 1207-1229.*
- *Al-Sartawi, Zidan (1997). Psychological Burning and its Resources for Special Education Teachers: A Field Study, Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University, 21 (1), 57-96.*
- *Shujaa, Youssef (2012). The effectiveness of special education centers in education and psychological and*

القابلية للاستهواء وعلاقتها بالاتجاه نحو الهجرة لدى طلبة الجامعة المقبلين على التخرج

Suggestibility and Its Relationship Towards the Attitude of Immigration Among University Senior Students

Zuhair Abdul Hamid El-Nawajiha

Assistant Professor/Al-Quds Open University/ Palestine
nawajha307@hotmail.com

زهير عبد الحميد النواجحة

أستاذ مساعد/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

Received: 24/01/2020, **Accepted:** 18/08/2020
DOI: 10.33977/1182-012-034-007
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

تاريخ الاستلام: 2020/01/24، تاريخ القبول: 2020/08/18
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرُّفُ إلى مستوى القابلية للاستهواء، والاتجاه نحو الهجرة، والتحقق من العلاقة الارتباطية بينهما، والكشف عن الفروق في القابلية للاستهواء، والاتجاه نحو الهجرة وفقاً لمتغير الانتماء الحزبي، وتكونت عينة الدراسة من (219) طالباً من طلبة جامعة الأقصى المقبلين على التخرج، واستعان الباحث بمقياس القابلية للاستهواء من إعداد كوتوف وبيلمان وواطسون (2004)، تقنين الشوربجي والحربي (2016)، كما قام الباحث بإعداد مقياس الاتجاه نحو الهجرة، وبينت النتائج وجود مستوى متوسط في القابلية للاستهواء، والاتجاه نحو الهجرة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة طردية بين القابلية للاستهواء، والاتجاه نحو الهجرة، وبينت النتائج عدم وجود فروق في القابلية للاستهواء والاتجاه نحو الهجرة وفقاً لمتغير الانتماء الحزبي.

الكلمات المفتاحية: القابلية للاستهواء، الاتجاه نحو الهجرة.

Abstract

The current study aims to identify the level of suggestibility and attitude towards immigration, to explore the correlational relationship between them, and detect the differences between suggestibility and attitude towards immigration according to the variable of party loyalty. The study sample consists of 219 senior students from al-Aqsa University. The researcher uses the scale of suggestibility prepared by Kotov, Bellman, and Watson (2004) and the standardization of al-Shorbagi and al-Harbi (2016). The researcher also prepares a scale of attitude towards immigration. The results indicate an intermediate level of suggestibility and attitude towards immigration. Also, the results show a direct relationship between suggestibility and attitude towards immigration. The results show that that there were no differences between suggestibility and attitude towards immigration according to the variable of party loyalty.

Keywords: *Suggestibility, Attitude Towards Immigration.*

المقدمة

تعد القابلية للاستهواء إحدى الظواهر السلبية التي استحوذت على اهتمام الباحثين، والدارسين في المجالات النفسية والاجتماعية، وذلك نظراً لخطورتها، وتأثيرها السيء على عقل ووجدان، وسلوك الفرد، وعلى الرغم من شيوعها في مختلف الأزمنة، والحضارات، إلا أن درجة تمكنها في الأفراد تختلف من فرد لآخر، ويبرز هذا الاختلاف بوضوح، وبشكل زائد عن المعدل الطبيعي لدى القاصرين، وضعفاء العقول، والإرادة. وتنوعت التسميات التي تناولت هذا المفهوم، فذهب البعض إلى تسميته (بالقابلية للإيحاء)، وآخرون أطلقوا عليه اسم (القابلية للاستلاب)، إن تلك التسميات أقرب معنى إلى ما هو مصطلح عليه باللغة الإنجليزية (Suggestibility).

وعادة ما يتداخل هذا المفهوم مع مفاهيم، ومكونات نفسية مشابهة من قبيل التقمص الوجداني (Sympathy)، والذي يعرّفه هوفمان (Hoffman, 2000): بأنه استجابة وجدانية تكون أكثر انسجاماً لموقف شخص آخر، كما يتداخل هذا المفهوم مع مفهوم المسايرة (Conformity)، والذي يشير إلى رغبة الفرد في تغيير أفكاره ومعتقداته، وسلوكه ليكون مشابهاً مع أفكار، ومعتقدات، وآراء الجماعة، وأيضاً لتجنب معارضة الجماعة (بني مصطفى وأبو عصبة، 2016).

ويشير مفهوم القابلية للاستهواء إلى: العملية العقلية التي ينجم عنها القبول دون تمييز، أو تمحيص للأفكار الناشئة في العقل، أو تحقيق تلك الأفكار على صعيد الفعل، أو المعتقد دون النظر النقدي فيها، مثل: تأثير الكلمات، أو المواقف، أو الأفعال الصادرة عن شخص، أو أشخاص آخرين، أو المستندة في ظل ظروف معينة إلى عمليات داخل عقل الفرد (عواد، 2011).

ويعرّفها عبد الكافي (2007) بالقوة التأثيرية في تفكير الشخص، واتجاهاته الوجدانية، وسلوكه بدون استخدام أساليب الإقناع المنطقية، أو أساليب الأمر، أو النهي، ويختلف الأفراد في درجة إيحائيتهم أي قابليتهم للاستهواء بحسب ذكائهم، ونضوجهم ، وثقافتهم، ونشاطهم الذهني، وقدرتهم على التمحيص، ولجوئهم للمنطق، واندفاعهم نحو العاطفة.

ويتأثر الشخص القابل للاستهواء بما يذكر أمامه من معلومات خاطئة عن واقعة، أو مشاهد شاهدها هو بنفسه عياناً بياناً، ومما لا شك فيه أن كل إنسان قابل للاستهواء بدرجة وبأخرى، ولكن القابلية للاستهواء لا تؤثر تأثيراً فعالاً إلا بالنسبة لعدد قليل من الناس يكونون من ذوي الفجاجة الانفعالية، أو عديمي النضج النفسي، والانفعالي (ربيع، 2009).

وقدم جدجنسون وكلارك (Gudjonsson & Clark,1986) مؤشرات تدلل على احتمالية زيادة القابلية للاستهواء كدالة لثلاثة عناصر متفاعلة، هي: شعور أكبر بالشك وبعدم اليقين، والثقة المفرطة بين الأشخاص، والمبالغة في توقعات الفرد (Watts & Brown, 2016).

ويمكن القول إن الشخص القابل للاستهواء تنقصه القدرة على التفكير السليم، والتفسير الدقيق للأحداث، والمواقف الحياتية، والانقياد للغير، والاستسلام، والخضوع للأمر الواقع.

ويميز طنطاوي (2016) بين نوعين من الاستهواء: إما ذاتي أو خارجي، فالذاتي: هو الذي يستهوي فيه الإنسان نفسه، والخارجي: هو الذي يستهوي فيه غيره من الأفراد، والجماعات. وكثيراً ما كان الاستهواء وعلى الأخص الذاتي منه منبعاً للأوهام، وللآلام الخيالية، فالإنسان قد يكثر من التفكير في مستقبله، وينظر إليه من خلال منظار أسود، فيساوره الخوف، ويسود عليه روح التشاؤم، فلا يلبث أن يتحول هذا التفكير إلى عقيدة ثابتة، بل إلى عمل، وتصبح حياته سلسلة من الأحزان والهموم التي لا سبب لها، ويعاوده الفشل في جميع أعماله، وتنحط قواه الجسمية، فيظن أن

تنبؤاته قد صدقت، والواقع إنما هو الذي جعلها تصدق، لأنه استهوى نفسه إلى تحقيقها.

ويفرق القوصي (1978) بين صنفين من الاستهواء هما: استهواء السلوك، واستهواء الكلام. والفرق بين الصنفين أن المؤثر في أولهما مؤمن بفكرته ممتلئ بها، ويظهر أثر امتلائه بفكرته، وسلوكه دون قصد أو تعمد، وأما الصنف الآخر، فإن الفكرة فيه قد لا تعدو مجرد التعبير الكلامي، وبهذا قد تكون سطحية لا أثر لها في سلوك المؤثر، وفي موضع آخر قسم (القوصي) الاستهواء إلى قسمين هما: الاستهواء الإيجابي، والآخر الاستهواء الضدي، فنجد أن المتأثر في حالة الاستهواء الإيجابي يتقبل فكرة المؤثر، وأما بالنسبة للقسم الآخر نجد أن الفرد لا يتقبل الفكرة بل يتقبل عكسها.

ويلخص غولي والعكيلي (2014) لأبرز الخصائص التي تصف طبيعة الأشخاص ذوي القابلية للاستهواء في النقاط الآتية: التأثير من دون إقناع منطقي، وتقبل الآراء والأفكار دون نقد، أو مناقشة، أو تمحيص، وانتقال الأفكار (الإدراكات)، والآراء من مؤثر إلى متأثر، وتقبل فكرة، أو الاقتناع بها نتيجة تقوية هذه الفكرة، وكف الأفكار المضادة لها، على أساس انفعالي، وليس عن منطق مجرد واستدلال، ومحاولة التأثير في تفكير الشخص، واتجاهاته الوجدانية، وسلوكه من دون استخدام أساليب الإقناع المنطقية، أو أساليب الأمر، والنهي. وتزداد القابلية للاستهواء في حالات ضعف الذكاء، والنقص العقلي عادة، وضعف القدرة على التمييز والنقد.

وتتأثر قابلية الفرد للاستهواء تبعاً لمجموعة من الأسباب، والعوامل منها: انعدام قدرة الفرد الآنيّة على التحقيق والنقد، ما يعتريه من تعب، وجهد جسمي متواصل، وتدني درجة ذكائه، فالأعلى ذكاء أقل ميلاً للاستهواء من غيره، وتعلقه، وارتباطه بفكرة، أو خبرة سابقة، ويلاحظ أن الأطفال أكثر تقبلاً لأفكار الكبار، والنساء أكثر منها لدى الرجال، والجماهير أكثر تقبلاً لأفكار مرؤوسيهم (الحجازي، 2017).

وتقوم القابلية للاستهواء بدور كبير في تكوين الاتجاهات الاجتماعية، والمعنوية نحو الآراء، والمعتقدات، والنظم الاجتماعية. وتعني قابلية الاستهواء: سرعة تصديق، وتقبل الآراء والأفكار دون نقد، أو مناقشة، خاصة عندما تكون صادرة عن أشخاص بارزين، أو أناس موثوق بهم، أو ذوي نفوذ؛ أو أن يعتنق هذه الآراء والأفكار أفراد كثيرون كما في اتجاهات الأسرة نحو الدين، والوطن، والنظام الاجتماعي، والاتجاه نحو الحلال، والحرام، والحق والباطل، والخير، والشر، وتؤدي الأسرة، والصحافة، وأجهزة الإعلام دوراً مهماً في هذا الأمر (مرعي وبلقيس، 1982).

وتتكون الاتجاهات من تكرار اتصال الفرد بموضوع الاتجاه في مواقف مختلفة تثير في نفسه خبرات سارة لذيذة, أو خبرات منفرة مؤلمة، فعاطفة الولاء للوطن تتكون من تكرار ارتباطه بمواقف ترضي في المواطن دوافع كثيرة، تشعره أن الوطن يحميه ويحافظ على كرامته، ويشبع حاجاته المختلفة بقدر معقول، ويمنحه الأمن والطمأنينة، ويكفل له الحرية، ويتيح له الفرص لتوكيد ذاته، وكره الناس للإقطاع أو الاستعمار يكون نتيجة لاستغلال، واستبداد، وحرمان مستمر، وخبرات موصولة في هذا النظام، ومع هذا فقد يتكون الاتجاه من صدمة انفعالية واحدة. (موسى، 2010).

ويتحدد ارتفاع مستوى القابلية للاستهواء حسب شدة أساليب الإغراء السائدة في الثقافات الغربية، فهي بمثابة نماذج مليئة بمظاهر التشويق، والإثارة، التي تستحوذ على عقل الفرد، وتستهوي مشاعره، وتستجيب لنزواته، فيسعى إلى تقليدها، ومحاكاتها، والتسليم بها دون تمييز بين المعقول، واللامعقول، وبذلك يتحول الفرد حينذاك إلى دمية يحركها ما يسمى بأدعياء التطور، والتغيير، والديمقراطية، وتشكل المغريات في الثقافات الغربية أهم العوامل المحفزة للاتجاه نحو هجرة الشباب، فالنفس البشرية بحكم تكوينها الفطري، تواقة إلى ما يشبع رغباتها، ويسد حاجاتها، ويحقق أهدافها، وطموحاتها.

وتأخذ دوافع الهجرة أشكالاً كثيرة، ومتعددة، ومتداخلة، منها أسباب جاذبة: كمجموعة العوامل النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية والسياسية التي تجذب المواطن من خلال وسائل الإعلام المختلفة والاتصال المباشر، وهناك أسباب طاردة: كالرغبة في الحماية، والتأمين من الطغيان السياسي، والانهيار الأسري، والاقتصادي، والاعتبارات الحزبية، والقومية، التي تؤدي دوراً مهماً في تحرك، أو هجرة العديد من الناس، وكذلك الهرب من انتقام بعض الخصوم، أو الثأر، أو اضطهاد ذوي النفوذ.

فالتعلق بفكرة الهجرة وتقبلها بدون تردد، ودون رؤية واضحة، ومحددات منطقية، يعكس شدة إلحاح الغرائز الفطرية، على إشباع الحاجات الفسيولوجية، والتخلص من الخوف، وتحقيق الشعور بالأمن، والحاجات الاجتماعية، ولا يتأتّى بلوغ ذلك إلا عبر البحث الدائم، والسعي الدؤوب، عن وسائل الحياة اللائقة، ومن بين تلك الوسائل: الهروب من مناطق بؤر التوتر والصراع، والهجرة إلى بلدان أكثر رخاءً وأمناً (بهنام والربيعي، 2012).

وقد أجريت العديد من الدراسات السابقة التي تناولت متغير القابلية للاستهواء في علاقته ببعض المتغيرات، ففي دراسة أجراها خليل (2012)، للتعرف إلى علاقة كل من المراقبة الذاتية والوجود النفسي الأفضل والقابلية للاستهواء، والكشف عن الفروق بين متوسطات درجات الطلبة مرتفعي ومنخفضي الاستهواء في المراقبة الذاتية والوجود النفسي الأفضل، وبلغ حجم عينة الدراسة (400) طالب وطالبة من طلبة جامعة بغداد. وبينت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسطات درجات الطلبة مرتفعي ومنخفضي القابلية للاستهواء في المراقبة الذاتية، والوجود النفسي الأفضل لصالح منخفضي القابلية للاستهواء، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط سالبة بين كل من المراقبة الذاتية، والوجود النفسي الأفضل، والقابلية للاستهواء. وتحقق كافيني وهاتمي (Kaviani and Hatami ,2016) من وجود علاقة بين اليقظة الذهنية، وخصائص الشخصية، مثل: الانفتاح على الخبرة والتعاطف، والسلوك المؤيد للمجتمع، والقابلية للاستهواء، بلغت عينة الدراسة (275) متطوعاً، أظهرت النتائج أن المشاركين الذين يتمتعون بدرجة عالية من اليقظة أظهروا زيادة في نظرية العقل، والسلوك المؤيد للمجتمع، والانفتاح على الخبرة، بالإضافة إلى انخفاض مستوى القابلية للاستهواء.

وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في متغيرات الدراسة تبعاً لمتغير الجنس.

وقام محمود ومحمد (2016) بدراسة هدفت التعرف إلى مستوى المهارات الحياتية، والسيادة الدماغية، وقابلية الاستهواء، والعلاقة الارتباطية بينهما، وبلغت عينة الدراسة (748) طالبا وطالبة من جامعة ديالى، وأظهرت نتائج الدراسة انخفاض القابلية للاستهواء، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين المهارات الحياتية، والقابلية للاستهواء.

وسعى ماريوزس، وميروسلاو (Mariusz, 2017 Mirosława) إلى تقييم العلاقة بين العوامل النفسية المتمثلة في (الإحساس بالمسؤولية عن صحة الفرد، والقابلية للاستهواء بالصحة) ومستوى الأكل العاطفي لدى طلاب كلية التغذية، اشتملت عينة الدراسة على (130) طالباً، من طلاب العلاج الطبيعي، وعلم التغذية، وأظهرت نتائج الدراسة عدم اختلاف مستوى طلاب العلاج الطبيعي، وطلاب علم التغذية من حيث الأكل العاطفي. في حين تميز طلاب علم التغذية بمستوى أعلى من القابلية للاستهواء بالصحة مقارنة بطلاب العلاج الطبيعي. كما كان هناك ارتباط إيجابي بين شدة الأكل العاطفي، وشدة القابلية للاستهواء.

وقام الحربي (2017) بدراسة هدفت التعرّف إلى مستوى القابلية للإيحاء، والفروق بين المدخنين، وغير المدخنين في القابلية للإيحاء، واشتملت عينة الدراسة على (259) طالبا من طلبة جامعة طيبة بالمدينة المنورة، وأشارت النتائج إلى أن مستوى القابلية للإيحاء، والقابلية للإقناع، وردة الفعل النفسية كان أكبر من المتوسط، في حين كان مستوى التوافق مع الرفاق متوسطا، ومستوى عدوى الإغراء أقل من المتوسط، ولم توجد فروق بين المدخنين وغير المدخنين في القابلية للإيحاء ومكوناتها ما عدا مكون التوافق مع الرفاق فقد كان الفرق لصالح غير المدخنين.

وحاولت دراسة عبد المنعم (2017) التعرّف إلى إمكانية التنبؤ بالقابلية للاستهواء من خلال التحكم النفسي الوالدي لدى عينة من المراهقين بمحافظة المنيا، والكشف عن دلالة الفروق في التحكم النفسي الوالدي، والقابلية للاستهواء تبعاً لمتغيري (النوع، الصف الدراسي)، وقد تكوّنت عينة الدراسة من (483) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية بواقع (220) طالباً و(263) طالبة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط دال إحصائياً بين التحكم النفسي الوالدي بأبعاده المختلفة، والقابلية للاستهواء بأبعادها المختلفة، وكذلك إمكانية التنبؤ بالقابلية للاستهواء من خلال التحكم النفسي، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات عينة الدراسة في مقياس القابلية للاستهواء تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث)، والصف الدراسي (الأول الثانوي، الثاني الثانوي) والتفاعل بينهم.

وسعت دراسة عطا الله (2017) الكشف عن العلاقة بين التطرف الفكري، والعدائية، والقابلية للاستهواء، والبلادة الانفعالية، وتحديد الفروق بين المرتفعين، والمنخفضين في التطرف الفكري على مقاييس العدائية، والقابلية للاستهواء، والبلادة الانفعالية، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة من طلبة جامعة المنصورة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الطلاب على مقياس التطرف الفكري، ودرجاتهم على مقاييس العدائية، والقابلية للاستهواء، والبلادة الانفعالية، ووجود فروق بين المرتفعين, والمنخفضين في التطرف الفكري على مقاييس العدائية، والقابلية للاستهواء، والبلادة الانفعالية، وذلك لصالح المرتفعين في التطرف الفكري.

وتحققت دراسة عباره (2018) من العلاقة الارتباطية بين القابلية للإيحاء، وظهور بعض المشكلات الدراسية لدى المراهقين، وشملت الدراسة (450) مراهقا ومراهقة من ثانويات مدينة حمص، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط موجبة بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس القابلية للإيحاء، والمشكلات الدراسية، وتبين وجود فروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس القابلية للإيحاء لصالح الإناث.

وفي السياق نفسه بحثت دراسة دراج (2019) العلاقة بين القابلية للإيحاء، وضبط الذات، والكشف عن الفروق في القابلية للإيحاء، وضبط الذات تبعاً لمتغير الجنس، وتكونت عينة الدراسة من (150) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين القابلية للإيحاء، وضبط الذات، ووجود فروق في القابلية للإيحاء تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وفيما يخص الدراسات السابقة التي تناولت متغير الاتجاه نحو الهجرة، أجرى عبود (2016) دراسة هدفت التعرّف إلى اتجاه طلبة الجامعة نحو الهجرة خارج الوطن، وبلغ قوام أفراد العينة (140) طالبا وطالبة، وأظهرت النتائج وجود اتجاه إيجابي لدى أفراد العينة نحو الهجرة، ووجود فروق دالة إحصائيا في الاتجاه نحو الهجرة وفقاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائياً في الاتجاه نحو الهجرة وفقاً لمتغير التخصص الدراسي لصالح العلمي.

وسعت دراسة أحمد ومحمود (2017) التعرّف إلى مستوى الاغتراب السياسي، والاتجاه نحو الهجرة، وعلاقة الارتباط بينهما، ودلالة الفروق في متغيرات الدراسة تبعاً لمتغير الجنس، والتخصص الدراسي، وموقع السكن، وشملت عينة الدراسة (327) طالباً وطالبة من طلبة جامعة صلاح الدين بأربيل، وبينت نتائج الدراسة أن اتجاهات أفراد العينة نحو الهجرة كانت سلبية، وبينت الدراسة عدم وجود فروق في الاتجاه نحو الهجرة وفقاً لمتغير الجنس، والتخصص الدراسي، ووجود فروق في الاتجاه نحو الهجرة وفقاً لمتغير موقع السكن لصالح الطلبة الذين يسكنون مركز المدينة، ووجود علاقة ارتباط موجبة بين الاغتراب السياسي، والاتجاه نحو الهجرة.

وهدفت دراسة مصلح (2017) معرفة العوامل النفسية بالاتجاه نحو الهجرة لدى الخريجين الجامعيين في قطاع غزة، والكشف عن دلالة الفروق في العوامل النفسية، والاتجاه نحو الهجرة تبعاً لمتغيرات الجنس، والحالة الاجتماعية، وطبيعة العمل، ودخل الأسرة، وطبقت أدوات الدراسة على عينة مكونة من (490) خريجا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين العوامل النفسية، والاتجاه نحو الهجرة، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق في الاتجاه نحو الهجرة تبعاً لمتغيرات

الحالة الاجتماعية، طبيعة العمل، دخل الأسرة، بينما وجدت فروق في الاتجاه نحو الهجرة تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور.

وأجرى إبراهيم وفريح (2018) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى كل من التصورات المستقبلية، والاتجاه نحو الهجرة غير الشرعية، والعلاقة الارتباطية بينهما، والكشف عن دلالة الفروق في التصورات المستقبلية، والاتجاه نحو الهجرة تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص الدراسي، وبلغت عينة الدراسة (200) طالب وطالبة من الطلبة المقبلين على التخرج، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط بين التصورات المستقبلية، والاتجاه نحو الهجرة غير الشرعية، كما بينت أن هناك توجهاً كبيراً لدى الذكور بالاتجاه نحو الهجرة غير الشرعية.

وسعت دراسة علوان وميرة (2018) معرفة اتجاهات طلبة جامعة بغداد، والسليمانية نحو الهجرة، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة اختيروا عشوائياً من الجامعتين، وأظهرت نتائج الدراسة أن أفراد العينة لديهم اتجاهات إيجابية نحو الهجرة، وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في الاتجاه نحو الهجرة بين طلبة جامعة بغداد، وطلبة جامعة السليمانية لصالح طلبة جامعة بغداد.

وبحثت دراسة الجمعان (2019). علاقة التكيف النفسي والاجتماعي، والاتجاه نحو الهجرة لدى عينة مكونة من (300) طالب وطالبة من طلبة الجامعة اختيروا عشوائياً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أفراد العينة لديهم توجه إيجابي نحو الهجرة، ووجود علاقة عكسية بين التكيف النفسي، والاجتماعي، والاتجاه نحو الهجرة وتحققت دراسة الجمعان، واليعقوب (2019). من العلاقة الارتباطية بين الشعور باليأس، والاتجاه نحو الهجرة لدى طلبة الجامعة، وتألفت عينة الدراسة من (400) طالب، وأظهرت نتائج الدراسة أن طلبة الجامعة يتسمون بالشعور باليأس، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين الشعور باليأس، والاتجاه نحو الهجرة..

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تمر الأراضي الفلسطيني وتحديداً في (قطاع غزة) بأحداث، وأزمات متتالية ناتجة عن تداعيات الانقسام، والانتهاكات العسكرية (الإسرائيلية)، والمتمثلة: في الحروب، والاجتياحات المتكررة، واستمرار الحصار (الخانق، واللاإنساني)، وما تخلفه هذه الانتهاكات من فظائع خطيرة تفوق الوصف، فاجتماع هذه المشكلات والأزمات أثرت وبشكل كبير على مختلف مناحي الحياة، بما فيها ارتفاع معدلات البطالة، وخاصة في صفوف خريجي الجامعات، فعلى مدار (13) سنة مضت تكاد تنعدم فرص العمل الدائمة، الأمر الذي خلق حالة من البؤس، والإحباط، والشعور بالقلق، والاكتئاب في أوساط الشباب بصفة عامة، وطغيان مشاعر انعدام الأمن، واستشعار هواجس الترقب والحذر، والخوف من المستقبل في أوساط طلبة الجامعات المقبلين على التخرج بصفة خاصة، وفي ظل تلك التحديات، والظروف القاهرة، لم يعد الطالب الجامعي قادراً على بلوغ أهدافه وتحقيق أحلامه، فتلك الصعوبات والتهديدات تتخطى قدرة الفرد على التكيف، وتُمثل واستيعاب ما يحدث، ففكرة الهجرة خارج الوطن أصبحت تعشش في عقول الشباب، وحلمٌ يراود الغالبية، رغبة منهم في التخلص من الواقع الأليم، والبحث عن حياة أفضل، وبحسب استطلاع نفذّه (مركز الدراسات وقياس الرأي العام الفلسطيني في قطاع غزة) حول أسباب هجرة الشباب وأثرها على المجتمع الفلسطيني، فإن ما نسبته (61%) من أفراد العينة سيوافقون على الهجرة خارج الوطن في حال عرض الأمر عليهم، في المقابل فإن حوالي (39%) غير موافقين على الهجرة خارج الوطن، فالتفكير بالهجرة استحوذ على جل اهتمام الشباب، واستهوى على عقولهم، فمن المعروف أن القابلية للاستهواء تزداد وتبرز بوضوح وقت اشتداد الأزمات، وترتبط بعامل الأماني والرغبات، وفي هذا الصدد تشير خليل (2012(إلى أن القابلية للاستهواء تنتشر حين يشعر الأفراد بالعجز وقلة الحيلة، وحين تسد أمامهم طرق التغيير للأفضل من خلال الفكر والعمل والجهد، وحين تصبح الحياة بلا قانون ثابت أو واضح، وحين ينعدم الأمل في تحقيق الأهداف بالطرق المعهودة، وحين يصبح المستقبل غامضاً، أو موحشاً ولا تبدو بارقة أمل واقعية في انصلاح الأحوال، وحين يشعر الناس بأن أمور حياتهم تدار بإرادة غير إرادتهم ، وأنهم ضحايا للظروف والأحداث، والحظ والصدفة، وهنا يتعلقون بقوى خفية، أو قدرات خارقة تتجاوز حدود الواقع، ولا تعتمد على قدراتهم المكبّلة، أو المشلولة، أو الممنوعة من الحركة والفعل، هذه الظروف قد تكون بيئة خصبة لظهور ميكانزيمات الدفاع الأولية بمسمياتها المختلفة، والأمراض الاجتماعية والاضطرابات النفسية، والتشوهات المعرفية، وزيادة قابلية الفرد لتبني توجهات جديدة، واستهواء أفكار غير منطقية تجنبه الإحساس بالألم، وتجلب له الشعور باللذة، وفي ضوء ما تقدم تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما درجة أبعاد القابلية للاستهواء لدى أفراد عينة الدراسة؟
2. ما درجة الاتجاه نحو الهجرة لدى أفراد عينة الدراسة؟
3. هل توجد علاقة ارتباط بين القابلية للاستهواء، والاتجاه نحو الهجرة؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس القابلية للاستهواء وفقا لمتغير الانتماء الحزبي؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاه نحو الهجرة وفقا لمتغير الانتماء الحزبي؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى ما يأتي:

1. التعرف إلى درجة أبعاد القابلية للاستهواء.
2. التعرف إلى درجة الاتجاه نحو الهجرة.
3. التحقق من العلاقة الارتباطية بين القابلية للاستهواء، والاتجاه حول الهجرة.
4. الكشف عن الفروق في القابلية للاستهواء وفقاً لمتغير الانتماء الحزبي.

5. الكشف عن الفروق في الاتجاه نحو الهجرة، وفقاً لمتغير الانتماء الحزبي.

أهمية الدراسة

1. تكمن أهمية الدراسة الحالية في تسليطها الضوء على ظاهرة القابلية للاستهواء، فهي من الظواهر السلبية، والخطيرة، التي تدفع الفرد إلى خوض مجازفات، ومغامرات غير محسوبة المخاطر، ووقوعه فريسة لعمليات النصب، والاحتيال التي تديرها مجموعات المافيا، وسماسرة الهجرة.
2. يعد متغير الاتجاه نحو الهجرة من المتغيرات المنبّئة والكاشفة، والمعبّرة بوضوح عن الدوافع المكبوتة والناتجة عن إفرازات الخبرات السلبية، والقضايا التي تمس جوانب حيوية حياتية كالظلم المجتمعي، والفقر، والبطالة، فالاتجاه نحو الهجرة بحد ذاته يعد من الاتجاهات السلبية، والمعبّرة عن مشاعر الغضب، والإحباط، واليأس من عدم القدرة على بلوغ الأهداف، وإشباع الحاجات، والرفض المطلق للتكيف مع الواقع المعاش.
3. تعتبر ظاهرة القابلية للاستهواء، والهجرة، من الظواهر التي يجب أن تسترعي الانتباه، وتستدعي البحث، وذلك للتصدي للمخططات، والسياسات (الإسرائيلية)، الهادفة إلى إفراغ الأرض من سكانها، من خلال إغراء الشباب بالهجرة، وتضييق الخناق عليهم، لإجبارهم على البحث عن بدائل معيشية أفضل.
4. تأتي أهمية هذه الدراسة وفي هذا التوقيت بالذات في ضوء تزايد أعداد المهاجرين من قطاع غزة، واستمرارية أسباب ودوافع الهجرة؛ فالهجرة هي أحد أهم معيقات التقدم، والتنمية في المجتمع، كما تكمن أهمية الدراسة في إجهاض محاولات مصادر التلوث العالمي، من تحقيق مآربها في إفساد، وانحراف الشباب، وذلك من خلال إغراقهم بالملذات، واستغلال رغباتهم، وحاجاتهم.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدد محددات الدراسة بالآتي:

- **الحد الموضوعي**: القابلية للاستهواء، وعلاقتها بالاتجاه نحو الهجرة لدى طلبة الجامعة المقبلين على التخرج.
- **الحد المكاني**: جامعة الأقصى فرع خان يونس
- **الحد الزماني**: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2019/2020.

التعريفات الإجرائية للمصطلحات

القابلية للاستهواء: Suggestibility يعرّفها الشوربجي، والحربي (2016) بتأثيرات نفسية متنوعة لإنسان على آخر، وينظر إليها على أنها ميل لتقبل (دون ضغط قوي) رسائل من شخص آخر، أو أي نوع من وسائل الإعلام، أو من الذات، متضمّنة رسائل متعلقة بالحالات النفسية.

ويعرّفها الباحث إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس القابلية للاستهواء المستخدم في الدراسة الحالية.

الاتجاه: (Attitude) يعرّفه أبو جادو (2007) بحالة من الاستعداد، أو التهيؤ النفسي تنتظم من خلال خبرة الشخص، وتمارس توجيهياً، وديناميكياً على استجابة الفرد لكل المواضيع، والمواقف المرتبطة بهذه الاستجابة.

الهجرة: (The Immigration) يعرّف الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (2011) الهجرة: بأنها انتقال الشخص، أو الأسرة كاملة من تجمع سكاني إلى آخر، أو من دولة إلى أخرى، بشرط أن يجتاز الفرد حدود هذا التجمع، أو الدولة، أقام أو ينوي الإقامة في مكان الوصول، حتى لو قام بفترات زيارة بسيطة إلى مكان آخر.

يعرّفها بن غضبان (2014) بترك شخص، أو جماعة من الناس مكان إقامتهم لينتقلوا للعيش في مكان آخر، وذاك مع نية البقاء في المكان الجديد لفترة طويلة.

الاتجاه نحو الهجرة Attitude Towards Immigration

يعرّفه الباحث: بميل الفرد، ورغبته بمغادرة وطنه بشكل طوعي، وهربا من المعاناة، وبحثاً عن الأمن، والرفاهية، والرخاء، وسعياً للحصول على الرزق، ويتحدد إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المعد للتطبيق بالدراسة الحالية.

الطلبة المقبلين على التخرج Senior Students: هم طلبة الجامعة الذين أنهوا ما يزيد عن (100) ساعة جامعية، من أصل (130) ساعة تقريباً.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: اختار الباحث المنهج الوصفي الارتباطي؛ لكونه يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (219) طالبا من الذكور، من طلبة جامعة الأقصى المقبلين على التخرج، والذين أنهو ما يزيد عن (100) ساعة أكاديمية من أصل (130) ساعة، بما يعادل ثلاث سنوات، والمسجلين في برنامج البكالوريوس للفصل الدراسي الثاني (2019/2018).

أداتا الدراسة: استخدم الباحث الأداتين التاليتين لتحقيق أهداف الدراسة.

1. مقياس القابلية للاستهواء:

وصف المقياس: بعد الاطلاع على أدبيات الدراسات السابقة التي تناولت متغير القابلية للاستهواء، وجد الباحث أن مقياس (أيوا) للقابلية للاستهواء متعدد الأبعاد من إعداد (2004) .Kotov. Bellman Watson، تقنين الشوربجي, والحربي (2016) من أقرب المقاييس التي تتطابق، وتنسجم مع أهداف, وخصائص أفراد عينة الدراسة، وقد تبنى الباحث أربعة أبعاد فرعية هي: القابلية للإقناع، والمسايرة مع الأقران، وردّة الفعل النفسية، والعناد، والتمسك بالرأي، وقد بلغت فقرات المقياس في صورته النهائية (40) فقرة، بواقع (10) فقرات لكل بعد فرعي، وقد اعتمد

الباحث على التدرج الخماسي على سلم ليكرت (موافق بشكل تام، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشكل تام).

مؤشرات صدق المقياس:

صدق المحتوى: للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس قام الباحث بعرضه على خمسة من أعضاء الهيئة التدريسية من أساتذة قسم علم النفس والصحة النفسية في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، وقد تم الأخذ بجميع الملاحظات، وإجراء التعديلات اللازمة.

الاتساق الداخلي: حساب معامل ارتباط كل فقرة مع البعد التي تنتمي إليه.

جدول (1) معاملات ارتباط الفقرة مع البعد المنتمية لمقياس القابلية للاستهواء

	القابلية للإقناع		المسايرة مع الأقران		ردة الفعل النفسية		العناد والتمسك بالرأي	
	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط
1	.74	.11	.65	.21	.76	.31	.74	
2	.62	.12	.78	.22	.84	.32	.85	
3	.85	.13	.86	.23	.69	.33	.62	
4	.63	.14	.78	.24	.79	.34	.78	
5	.78	.15	.62	.25	.62	.35	.56	
6	.78	.16	.82	.26	.77	.36	.63	
7	.62	.17	.62	.27	.63	.37	.88	
8	.51	.18	.78	.28	.79	.38	.77	
9	.78	.19	.63	.29	.56	.39	.63	
10	.85	.20	.66	.30	.86	.40	.78	

يتضح أن جميع فقرات مقياس القابلية للاستهواء دالة عند مستوى دلالة 01.

الاتساق الداخلي: من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل بعد، والأبعاد الأخرى، والدرجة الكلية.

جدول (2) معاملات الارتباط بين كل بعد، والدرجة الكلية لمقياس القابلية للاستهواء

الأبعاد الفرعية	القابلية للإقناع	المسايرة مع الأقران	ردة الفعل النفسية	العناد والتمسك بالرأي	الدرجة الكلية
القابلية للإقناع	-				
المسايرة مع الأقران	.75**	-			
ردة الفعل النفسية	.59**	.61**	-		
العناد والتمسك بالرأي	.58**	.56**	.69**	-	
الدرجة الكلية	.74**	.64**	.84**	.68**	-

يتضح من الجدول (2) أن جميع الأبعاد دالة إحصائيا عند مستوى 01.، مما يدل على اتساق الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

الثبات: حساب ثبات الأداة بطريقتين: معامل كرونباخ ألفا، والتجزئة النصفية.

جدول (3) معامل كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية لكل بعد من أبعاد مقياس القابلية للاستهواء

الأبعاد الفرعية	معامل كرونباخ	التجزئة النصفية	
		قبل التعديل	بعد التعديل
القابلية للإقناع	.84	.89	.94
المسايرة مع الأقران	.74	.84	.91
ردة الفعل النفسية	.79	.88	.93
العناد والتمسك بالرأي	.85	.89	.94
الدرجة الكلية	.80	.91	.95

يتضح أن معامل كرونباخ ألفا للدرجة الكلية لمقياس القابلية للاستهواء (80.) وهو معامل ثبات مرتفع.

كما يتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات التجزئة النصفية المعدل للدرجة الكلية لمقياس القابلية للاستهواء يبلغ (95.)، وهو معامل ثبات مرتفع، وهذا يدلّل أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة الأمر الذي يطمئن الباحث إلى النتائج المتحصل عليها.

2- مقياس الاتجاه نحو الهجرة

وصف المقياس: لإعداد مقياس الاتجاه نحو الهجرة، قام الباحث بالاطلاع على مجموعة من الأدوات التي اهتمت بقياس الاتجاه نحو الهجرة، والمتضمنة في الدراسات السابقة، ونظراً لخصوصية طبيعة الظروف الدافعة للهجرة في البيئة الفلسطينية، وجّه الباحث أسئلة مفتوحة لعينة من طلبة الجامعات، حول أسباب، ودوافع واتجاهاتهم نحو الهجرة ، وفي ضوء ما سبق ذكره من إجراءات، قام الباحث بصياغة (21) فقرة، وقد صيغت فقرات المقياس بأسلوب التقرير الذاتي، بحيث يختار المفحوص بديل من البدائل الخمسة الموضوعة وهي: (موافق بشكل تام، موافق، غير متأكد، غير موافق ، غير موافق بشكل تام)

مؤشرات صدق المقياس:

صدق المحتوى: للتأكد من انتماء الفقرات للتعريف الإجرائي، ومناسبة الفقرات للبيئة الفلسطينية، وخصائص أفراد العينة، تم عرض المقياس على عدد (5) من أعضاء هيئة التدريس, والمختصين في المجال السيكولوجي، وفي ضوء توجيهات المحكمين، تم إجراء بعض التعديلات الطفيفة على فقرات المقياس، ولغرض التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس استخدم الباحث الأساليب الآتية:

الاتساق الداخلي: حساب معامل ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (4) معاملات الارتباط لفقرات مقياس الاتجاه نحو الهجرة

م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط
1	.78	8	.66	15	.79
2	.69	9	.73	16	.85
3	.78	10	.70	17	.69
4	.63	11	.61	18	.85
5	.78	12	0.75	19	.79
6	.84	13	0.77	20	.85
7	.74	14	0.74	21	.69

يتضح من الجدول (4) أن جميع فقرات مقياس الاتجاه نحو الهجرة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة0.01

الثبات: حُسب ثبات الأداة بطريقتين: معامل كرونباخ ألفا، والتجزئة النصفية.

جدول (5) معامل كرونباخ ألفا، والتجزئة النصفية للدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو الهجرة

المتغير	كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية	
		قبل التعديل	بعد التعديل
الاتجاه نحو الهجرة	.89	.92	.95

يتضح من الجدول (5) أن معامل ثبات كرونباخ ألفا لمقياس الاتجاه نحو الهجرة بلغ (.89)، كما يتضح أن معامل ثبات التجزئة النصفية للمقياس بعد التعديل (.95)، وهو معامل ثبات عال.

ويشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة الأمر الذي يطمئن الباحث إلى النتائج المتحصل عليها.

المعالجات الإحصائية

لحساب صدق، وثبات أداة الدراسة استخدم الباحث المعالجات الإحصائية التالية: الاتساق الداخلي، والتجزئة النصفية، ومعامل كرونباخ ألفا، وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الأحادي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالـ سؤال الأول، ونـ صه "ما درجة أبعاد القابلية للاستهواء لدى أفراد عينة الدراسة؟"

للإجابة عن السؤال الأول، استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتب لمقياس القابلية للاستهواء

م	الأبعاد الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة
1	القابلية للإقناع	2.88	0.35	57.6	3
2	المسايرة مع الأقران	2.98	0.58	59.6	2
3	ردة الفعل النفسية	2.59	0.68	51.7	4
4	العناد والتمسك بالرأي	3.5	0.63	69.9	1
	الدرجة الكلية	2.99	0.24	59.7	

أشارت نتائج الدراسة أن نسبة مستوى القابلية للاستهواء لدى أفراد عينة الدراسة، بلغت (59.7%) وهو مستوى متوسط. وقد احتل البعد) القابلية للإقناع) المرتبة الأولى فيما تلاه بعد (المسايرة مع الأقران)، وجاء بعد (ردة الفعل النفسية) بالمرتبة الثالثة، ثم تلاه بعد (العناد والتمسك بالرأي) بالمرتبة الرابعة والأخيرة. وتبدو النتيجة منطقية حيث يكون المرء مرناً في التعامل مع الموقف ثم يتحول ذلك إلى ردود أفعال نفسية، وأخيرا يتشبث بموقفه جراء انحسار الخيارات الأخرى. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن خاصية القابلية للاستهواء من الخصائص الموجودة لدى الجميع.

كما يمكن عزو ذلك في ضوء العمر الزمني لأفراد العينة، فمستوى القابلية للاستهواء تكون مرتفعة جداً في مرحلة الطفولة والمراهقة، ومع التقدم بالعمر تبدأ بشكل تدريجي بالانخفاض. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة محمود ومحمد (2016) التي أظهرت انخفاض مستوى القابلية للاستهواء، كما تختلف هذه النتيجة مع دراسة Mariusz & Mirosława, 2017)، والتي أظهرت ارتفاع مستوى القابلية للاستهواء.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، ونصه "ما درجة الاتجاه نحو الهجرة لدى أفراد عينة الدراسة؟"

للإجابة عن السؤال الثاني استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمقياس الاتجاه نحو الهجرة

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
الاتجاه نحو الهجرة	2.99	0.98	59.8

أشارت نتائج جدول (7) أن مستوى الاتجاه نحو الهجرة لدى أفراد عينة الدراسة بلغت (59.8%) وهو مستوى متوسط. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن أفراد العينة ما زالوا مستمرين في الدراسة، ومن المبكر الالتفات إلى التفكير بالهجرة، كما يمكن تفسير ذلك في ضوء تردد وتخوف البعض من الهجرة، وخاصة بعد ما آل إليه مصير وأوضاع المهاجرين إلى الدولة الغربية، بعد ذلك من موت، وغرق، واحتجاز، وملاحقة، وفقر، وعدم توفر فرص للعمل، والعيش على الإعانات. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة عبود (2016) والتي أظهرت ارتفاع مستوى الاتجاه نحو الهجرة، كما تختلف هذه النتيجة مع دراسة أحمد ومحمود (2017) والتي أظهرت انخفاض مستوى الاتجاه نحو الهجرة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالـ سؤال الثالث، وذ صه "هل توجد علاقة ارتباطية بين القابلية للاستهواء والاتجاه نحو الهجرة ؟"

وللإجابة عن السؤال الثالث استخدمت معامل ارتباط بيرسون والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8) معاملات الارتباط بيرسون بين القابلية للاستهواء، والاتجاه نحو الهجرة

الأبعاد الفرعية	الاتجاه نحو الهجرة	Sig. (2-tailed)
القابلية للإقناع	.137*	.00
المسايرة مع الأقران	.182**	.00
ردة الفعل النفسية	.235**	.00
العناد والتمسك بالرأي	.176**	.00
الدرجة الكلية	.212**	.00

يتبين من الجدول (8) أن معامل ارتباط بيرسون بين القابلية للاستهواء، والاتجاه نحو الهجرة يساوي (.212) وهو معامل ارتباط إيجابي مما يعني أن العلاقة طردية، أي أنه كلما ارتفع مستوى القابلية للاستهواء، زاد الاتجاه نحو الهجرة، ويمكن تفسير ذلك في ضوء المهددات السياسية، والظروف الاقتصادية، والاجتماعية الضاغطة، ومشاعر العجز، والنقص، وقلة الحيلة، الأمر الذي قد يدفعهم إلى الميل في تبني رؤى، وأفكار الأقران،

والجماعات المروّجة للهجرة، فشجون الحاضر، وضبابية المستقبل، وانسداد الأفق، يجعل الكثير من الطلبة عرضة للاستهواء، وتصديق كل ما يقال دون تمحيص، أو تفنيد، كالغريق الذي يتعلق بقشة، بحثاً عن سبيل للنجاة، والخلاص من الواقع المرير، فالهجرة في نظر الكثير من الطلبة المقبلين على التخرج، وغيرهم من الفئات الأخرى، هي الأمل الوحيد والمتبقي، ومن جانب آخر فالانهيار الشديد بمظاهر الثقافة الغربية المتمثلة في: ارتفاع مستويات الرفاهية، وحالة الثراء اللامحدود، والتفوق المعرفي، والاقتصادي للدول الغربية، يجعل الكثير من الشباب يتعلقون بها، ويقبلون عليها، فجاذبية, وسحر تلك المغريات، تفقد الفرد المناعة النفسية، والقدرة على المقاومة، وتعيق قدرته على النقد, والتمحيص والتمييز، فالتفكير بالهجرة تعبر عن حالة من التهيؤ العقلي, والعصبي، تكونت بفعل الخبرات, والتجارب التي مرّ بها الفرد، وهي وسيلة يلجأ إليها لتخطي خيبة الأمل، وتجنب الألم، والبحث عن مصادر اللذة، والسعادة.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، ونصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس القابلية للاستهواء وفقاً لمتغير الانتماء الحزبي؟"

للإجابة عن السؤال الرابع استخدمت اختبار تحليل التباين الأحادي والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9) نتائج تحليل التباين الأحادي لمقياس القابلية للاستهواء تبعاً لمتغير الانتماء الحزبي

الأبعاد الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
القابلية للإقناع	بين المجموعات	0.46	2	0.23	1.869	0.157
	داخل المجموعات	26.4	216	0.12		
	المجموع	26.9	218			
المسايرة مع الأقران	بين المجموعات	0.19	2	0.1	0.275	0.76
	داخل المجموعات	74.3	216	0.34		
	المجموع	74.5	218			
ردة الفعل النفسية	بين المجموعات	0.01	2	0	0.007	0.993
	داخل المجموعات	102	216	0.47		
	المجموع	102	218			
العناد والتمسك بالرأي	بين المجموعات	0.83	2	0.42	1.058	0.349
	داخل المجموعات	84.7	216	0.39		
	المجموع	85.5	218			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.16	2	0.08	1.464	0.234
	داخل المجموعات	12.1	216	0.06		
	المجموع	12.2	218			

يتبين من الجدول (9): أن قيمة مستوى الدلالة (sig =.234) أكبر من α=.05، حيث يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القابلية للاستهواء تبعاً لمتغير الانتماء الحزبي، وتعني هذه النتيجة أن متغير الانتماء الحزبي قد يكون غير مؤثر في القابلية للاستهواء، وتتسق هذه النتيجة مع رؤية نظرية التحليل النفسي، حيث يرى (فرويد) أن القابلية للاستهواء ناتجة عن نزعة فطرية تعبر عن دافع الأفراد للخنوع، كما تنسجم هذه النتيجة مع التصور النظري (لأريكسون)، والذي يشير إلى أن القابلية للاستهواء تمثل سلوكاً دفاعياً من جانب الأفراد؛ لإحساسهم بغموض الهوية (غولي والعكيلي، 2014). كما يمكن تفسير عدم وجود فروق في القابلية للاستهواء تبعاً لمتغير الانتماء الحزبي، إلى أن جميع التنظيمات السياسية العاملة، في قطاع غزة، تتبنى نهجاً سياسياً، وخطاباً إعلامياً موحداً، يتمثل في وحدة المعايير التي توجه السلوك، ووحدة الهدف التي تسعى الأحزاب إلى تحقيقها.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس، ونصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاه نحو الهجرة وفقاً لمتغير الانتماء الحزبي؟"

للإجابة عن السؤال الخامس استخدمت اختبار تحليل التباين الأحادي، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10) نتائج تحليل التباين الأحادي لمقياس الاتجاه نحو الهجرة تبعاً إلى متغير الانتماء الحزبي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الانتماء الحزبي	بين المجموعات	0.21	2	0.11	0.11	0.896
	داخل المجموعات	209	216	0.97		
	المجموع	209	218			

يتبين من الجدول (10): أن قيمة مستوى الدلالة (sig = .896) أكبر من α=.05 حيث يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو الهجرة تبعاً لمتغير الانتماء الحزبي، وتشير هذه النتيجة إلى أن طلبة الجامعة المقبلين على التخرج، وبغض النظر عن الانتماء الحزبي، يمتلكون قناعات متشابهة في الاتجاه نحو التفكير بالهجرة، فهم يتعرضون للمثيرات نفسها ، والخبرات، ويمرون بالظروف القهرية نفسها، كما يمكن القول إن متغير الانتماء الحزبي، غير مؤثر في الاتجاه نحو الهجرة، ففلسفة التنظيمات الفلسطينية، وعلى اختلاف توجهاتها الفكرية، تقوم على أساس، تعزيز صمود المواطنين، والتمسك بالثوابت، وبالهوية الوطنية، فظاهرة الهجرة من الظواهر التي تتأثر بمجموعة من العوامل، والأبعاد الشخصية، والثقافية، والاقتصادية، والاجتماعية.

التوصيات والمقترحات

انطلاقاً مما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج، فإن الباحث يوصي بما يأتي:

- تصميم برامج إرشادية قائمة على متغيرات عدة، من قبيل تنمية الوعي الذاتي، والتوكيدية، والاستقلالية، والتفكير المنتج، تستهدف طلبة الجامعات، وغيرهم من الفئات؛ لدورها الفعال في خفض مستوى القابلية للاستهواء.
- ضرورة أن تقوم الأسرة، والجامعة، ووسائل الاعلام، والمؤسسات التربوية، والاجتماعية بحملات تنويرية وتوعوية، للتحذير من الانزلاق في الإغراءات والإغواءات، وكل ما يوقع في الفتن، والرذيلة.
- العمل على إنهاء الانقسام الفلسطيني، كونه مدخلاً مهماً في تحسين الأوضاع الاقتصادية، والاجتماعية، كما يتوجب على الجهات المعنية

توفير فرص عمل للخريجين العاطلين عن العمل، وتوعوية الطلبة المقبلين على التخرج، بالمخاطر التي قد تنتج عن الهجرة غير الشرعية.

- تفعيل قانون الضمان الاجتماعي الفلسطيني، كونه يشكل أحد أهم مقومات الحماية الاجتماعية للشباب العاطلين عن العمل.
- بث روح الأمل والتفاؤل في نفوس الشباب، والاهتمام بتطلعاتهم المستقبلية، ومساعدتهم في التخلص من المعتقدات، والأفكار الاستحواذية.

ويقترح الباحث العمل على إجراء دراسات حول المواضيع التالية:

- الاتجاه نحو الهجرة، وعلاقته بالتلوث النفسي لدى طلبة الجامعات المقبلين على التخرج.
- أساليب تقديم الذات لدى طلبة الجامعات مرتفعي، ومنخفضي القابلية للاستهواء.
- النضج الانفعالي، وعلاقته بالقابلية للاستهواء لدى النساء المطلقات.
- النضج المنطقي، وعلاقته بالاتجاه نحو الهجرة لدى طلبة الجامعات.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- إبراهيم، حنان وفريح، فؤاد. (2018). التصورات المستقبلية وعلاقتها بالاتجاه نحو الهجرة غير الشرعية لدى عينة من الطلبة المقبلين على التخرج، مجلة كلية التربية للبنات. 29 (3): 2570-2583
- أبو جادو، صالح. (2007). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. ط6، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أحمد، رشيد ومحمود، هوكر. (2017). الاغتراب السياسي وعلاقته بالاتجاه نحو الهجرة لدى طلبة الجامعة. مجلة الفتح جامعة ديالى، 13 (71): 53-73.
- بن غضبان، فؤاد. (2014). علم الاجتماع الحضري. عمان: دار الرضوان للطباعة والنشر.
- بني مصطفى، منا وأبو عصبة، عنات. (2016). أثر قلق الانفصال عن جماعة الرفاق في مستوى المسايرة الاجتماعية لدى عينة من الطلبة المراهقين في قضاء حيفا. مجلة الدراسات النفسية والتربوية جامعة السلطان قابوس، 10 (1): 1-18.
- بهنام، فائزة والربيعي، أزهار. (2012). اتجاهات طلبة الجامعة نحو الهجرة. مجلة كلية التربية الأساسية- الجامعة المستنصرية، (74): 177-212.
- الجمعان، سناء واليعقوب نور. (2019). الشعور باليأس، وعلاقته بالاتجاه نحو الهجرة لدى طلبة الجامعة. مجلة دراسات تربوية، ونفسية جامعة الزقازيق، (102): 379- 427.
- الجمعان، صفاء. (2019). التكيف النفسي والاجتماعي، وعلاقته بالاتجاه نحو الهجرة لدى طلبة جامعة البصرة. مجلة ابحاث البصرة للعلوم الإنسانية، 44 (1): 566- 588.
- الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (2011). التقرير الرئيس لمسح الهجرة في الأراضي الفلسطينية. فلسطين – رام الله.
- الحجازي، مدحت. (2017). علم النفس بين التراث والمعاصرة. بيروت: دار الكتب العلمية.
- الحربي، نايف. (2017). القابلية للإيحاء وأثرها على مشكلة التدخين لدى طلاب جامعة طيبة. مجلة دراسات تربوية، ونفسية كلية التربية بالزقازيق، (96)، الجزء الأول: 349-366.
- خليل، عفراء. (2012). المراقبة الذاتية، والوجود النفسي الأفضل لدى طلبة الجامعة مرتفعي، ومنخفضي القابلية للاستهواء. مجلة الجمعية العراقية للعلوم النفسية والتربوية، (92): 130-204.
- دراج، سامح. (2019). القابلية للإيحاء، وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلاب الجامعة، مجلة البحث العلمي في التربية. (20): 559-584.
- ربيع، محمد (2009). المرجع في علم النفس التجريبي. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الشوربجي، أبو المجد والحربي، نايف. (2016). تقنين مقياس أيوا للقابلية للإيحاء متعدد الأبعاد على طلاب جامعة طيبة، مجلة العلوم النفسية والتربوية جامعة البحرين، 17 (3): 183- 199.
- طنطاوي، جوهري (2016). الجواهر في تفسير القرآن الكريم، دار الكتب الجامعية، مصر، استرجع بتاريخ: 26-5-2019: من الرابط: https://books.google.ps/books?id=3Px7DwAAQBAJ تاريخ الزيارة 26-5-2019.
- عباره، هاني. (2018). القابلية للإيحاء، وعلاقتها بظهور بعض المشكلات الدراسية لدى المراهقين، دراسة ميدانية على عينة من طلبة الثانوية العامة في مدينة حمص. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 7(6): 89-103.
- عبد الكافي، إسماعيل. (2007). مصطلحات عصر العولمة، عربي-إنجليزي. القاهرة: الدار الثقافية للنشر. استرج بتاريخ: 30-5-2019 من الرابط: https://books.google.ps/books?isbn=9773392295.
- عبد المنعم، خالد. (2017). التحكم النفسي الوالدي كمنبئ بالقابلية للاستهواء لدى عينة من المراهقين بمحافظة المنيا. (رسالة ماجستير غير منشور)، جامعة المنيا، كلية التربية، قسم الصحة النفسية.
- عبود، أحمد. (2016). اتجاه طلبة الجامعة نحو الهجرة خارج الوطن. مجلة الفتح جامعة ديالى، (68): 133-160.
- عطا الله، محمد. (2017). التطرف الفكري وعلاقته بالعدائية والقابلية للاستهواء والبلادة الانفعالية لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية جامعة طنطا، 67 (3): 592- 644.
- علون، طلل وميرة، أمل. (2018). اتجاهات الشباب الجامعي نحو الهجرة عند طلبة جامعة بغداد وجامعة السليمانية. مجلة الأستاذ العراق، (227): 465-482.
- عواد، محمود. (2011). معجم الطب النفسي، والعقلي، عمان: دار أسامة للنشر، والتوزيع.
- غولي، حسن والعكيلي، جبار. (2014). الإنسان، ومقاومة الإغراء والاستهواء. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

- القوصي، عبد العزيز. (1978). علم النفس أسسه وتطبيقاته التربوية. القاهرة، مكتبة النهضة.
- محمود، لطيفة ومحمد، ضمياء. (2016). المهارات الحياتية، والسيادة الدماغية، وعلاقتهما بقابلية الاستهواء لدى طلبة الجامعة. مجلة الفتح جامعة ديالى، 12(66): 234-270.
- مرعي، توفيق وبلقيس، أحمد. (1982). الميسر في علم النفس الاجتماعي. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- مصلح، راشد. (2017). بعض العوامل النفسية وعلاقتها بالاتجاه نحو الهجرة لدى خريجي الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة.
- موسى، فتحي. (2010). العلاقات الإنسانية في المؤسسات الصناعية، عمان: دار زهران للنشر والتوزيع. استرجع بتاريخ: 31-5-2019 من الرابط: https://books.google.ps/books?id=ah0mDwAAQBAJ.

ثانياً: ترجمة المصادر والمراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية

- *Abara, H. (2018). Suggestibility, and its relationship to the emergence of some academic problems among adolescents, a field study on a sample of Secondary school students in the city of Homs. International Specialist Educational Journal, 7 (6): 89-103.*
- *Abdel Moneim, Kh. (2017). Parental Psychological Control as a Predictor of Suggestibility among a sample of adolescents in Minya Governorate. Unpublished Master Thesis, Minya University, Faculty of Education, Department of Mental Health.*
- *Abdul-Kafi, I. (2007). Terms of the era of globalization, Arabic-English. Cairo: Cultural Publishing,House.https://books.google.ps/books?isbn=9 Date of visit 30/5/2019.*
- *Aboud, A. (2016). University students tendency towards immigration outside the homeland. Journal of Al-Fateh University, Diyala University, (68): 133-160.*
- *Abu Gado, S. (2007). Psychology of socialization.(6th ed.), Amman: Al Masirah House for Publishing and Distribution.*
- *Ahmed, R. & Mahmoud, H. (2017). Political alienation and its relationship to the trend towards migration among university students.Journal of Al-Fateh University, Diyala University, 13 (71): 53-73.*
- *Al-Harbi, N. (2017). Suggestibility and its effect on the smoking problem among students of Taibah University. Journal of Educational and Psychological Studies, Faculty of Education, Zagazig, (96), Part I: 349-366.*
- *Al-Jumaan, S. & Yacoub N. (2019). Feeling of despair, and its relationship to the Attitudes Towards Immigration among university students. Journal of Educational and Psychological Studies, Zagazig University, (102): 379- 427.*
- *Al-Jumaan, S. (2019). Psychological and social adjustment, and its relationship to the Attitudes Towards Immigration to the students of the University of Basra. Basra Research Journal of Humanities, 44 (1): 566-558.*
- *Aloun, T. & Meera ,A. (2018). University youth attitudes towards migration among students of the University of Baghdad and Sulaymaniyah University. Alastath Iraq Journal, (227): 465-482..*
- *Al-Qusi, A. (1978). Psychology foundations and educational applications. Cairo, Al-Nahda Library.*
- *Al-Shourbagy, A. & Al-Harbi, N. (2016). Legalization of the Iowa Scale for Multidimensional Suggestibility of Taibah University Students, Journal of Psychological and Educational Sciences, University of Bahrain, 17 (3): 183-199.*
- *Atallah, M. (2017). Intellectual extremism and its relationship to hostility, Suggestibility, and emotional dullness among university students. Journal of the Faculty of Education, Tanta University, 67 (3): 592- 644.*
- *Awad, M. (2011). Dictionary of Psychiatry and Mental Medicine, Amman: Osama House for Publishing and Distribution.*
- *Bani Mustafa, M. & Abu Asba, A. (2016). The effect of separation anxiety on the part of the comrades on the level of social support among a sample of teenage students in the Haifa District. Journal of Psychological and Educational Studies, Sultan Qaboos University, 10 (1): 1-18.*
- *Behnam, F. & Al-Rubaie ,A. (2012). University Students' Attitudes Towards Immigration. Journal of the College of Basic Education - Al-Mustansiriya University, (74): 177-212.*
- *Bin Ghadban, F. (2014). Urban sociology. Amman: Radwan House Printing and Publishing House.*
- *Drage, S. (2019). Suggestibility, and its relationship to some variables among university students, Journal of Scientific Research in Education. (20): 559-584.*
- *Ghouli, H. & Al-Aqili, J. (2014). Human, resisting temptation and Suggestibility . Amman: Arab Society Library for Publishing and Distribution.*
- *Hijazi, M. (2017). Psychology between heritage and contemporary. Beirut: Scientific Books House.*
- *Ibrahim, H. & Frieh, F. (2018). Future perceptions and its relationship to the trend towards illegal immigration among a sample of students about to graduate, Journal of the College of Education for Girls. 29 (3): 2570-2583.*
- *Khalil, A. (2012). Self-monitoring, and the best psychological presence of university students are high, and low-Suggestibility. Journal of the Iraqi Association for Psychological and Educational Sciences, (92): 130-204.*
- *Mahmoud, L. & Mohamed, D. (2016). Life skills, brain supremacy, and their relationship to the Suggestibility of university students.Journal of Al-Fateh University, Diyala University, 12 (66): 234-270.*
- *Mari, T. & Belqis, A. (1982). Facilitator in Social Psychology. Amman: Al-Furqan Publishing and Distribution House.*
- *Mosleh, R. (2017). Some psychological factors and their relationship to the trend towards migration among graduates of Palestinian universities in the Gaza Strip, unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Al-Azhar University in Gaza.*
- *Musa, F. (2010). Human Relations in Industrial Establishments, Amman: Zahran Publishing House.https://books.google.ps/books?id=ah0mDwAAQBAJ Date of visit 31/5/2019.*
- *Palestinian Central Bureau of Statistics. (2011). The main report of the Immigration Survey in the Palestinian Territories. Palestine: Ram Allah.*
- *Rabia, M. (2009). Reference in experimental psychology. Jordan: Al Masirah House for Publishing, Distribution and Printing.*
- *Tantawi, J. (2016). Gems in Interpretation of the Holy Quran, University Books House, Egypt: https://books.google.ps/books?id=3Px7DwAAQBAJ Date of visit 26/5/2019..*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Hoffman, M. (2000). Empathy and Moral Development Implications for Caring and Justice. New York: Cambridge University Press.*
- *Kaviani1, H. & Hatami, N. (2016). Link between Mindfulness and Personality-Related Factors Including Empathy, Theory of Mind, Openness. Pro-social Behaviour and Suggestibility, Clinical Depression Journal, 2(4): 1-19.*
- *Kotov, R., Bellman, S. & Watson, D .(2004). Multidimensional Iowa Suggestibility Scale. Brief manual Retrieved from http//medicine stony brook medicine: Edu. /system files/ MISS Brief manual.*
- *Mariusz, J., Mirosława, A. (2017). The Role of Health-Related Suggestibility and Sense of Responsibility for Health in Students' Emotional Eating, Knuv Journal. 2 (55): 259-274.*
- *Watts, E. & Brown,J. (2016). Interrogative Suggestibility in People with Fetal Alcohol Spectrum Disorder (FASD): Neurocognitive and Behavioral Challenges, Forensic Scholars Today (FST) , 1(4): 1-8.*

القيم المتضمنة في سورة الجمعة وانعكاساتها التربوية

The Educational Values Included in "Sūrat al-Jumu`ah" and Its Educational Reflections

فضل علي ديك
أستاذ مساعد/ جامعة اليرموك/ الأردن

Fadel Ali Deek
Assistant Professor/Yarmouk University/ Palestine
fadeldeek@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2020/02/02، تاريخ القبول: 2020/08/15
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 02/02/2020, **Accepted:** 15/08/2020
DOI: 10.33977/1182-012-034-008
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على القيم التربوية المتضمنة في سورة الجمعة وانعكاساتها التربوية، حيث تحددت مشكلة الدراسة الحالية بالإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما القيم التربوية المتضمنة في سورة الجمعة وانعكاساتها التربوية؟ ولتحقيق هذا الهدف تم تقسيم الدراسة إلى ثلاثة مباحث، تناول المبحث الأول التعريف بسورة الجمعة، أما المبحث الثاني فتناول أهم القيم المتضمنة في السورة الكريمة، في حين تناول المبحث الثالث الانعكاسات التربوية للقيم المتضمنة في سورة الجمعة، وقد اعتمد الباحث في دراسته المنهج الاستقرائي والاستنباطي.

وخلصت الدراسة إلى أن أبرز القيم المتضمنة في سورة الجمعة تمثلت بالتوحيد والإيمان بالله عز وجل، والإقرار بنبوة محمد -صلى الله عليه وسلم- واتباع هديه، وضرورة الالتزام بالأخلاق الفاضلة والتزكية، وحذرت السورة الكريمة من بعض القيم السلبية مثل عدم الانتفاع بالعلم، وترك العمل به واتباع الهوى. أما الانعكاسات التربوية التي خلص إليها الباحث فتمثلت بضرورة تدريب الطلبة على الحوار والدليل العقلي في التعامل مع الأشياء، ورفض الاستناد إلى الظن والتخمين، وتقرير الحقائق، وتؤكد على حق التعليم للجميع، وتحث على ترتيب الأولويات التربوية وعدم الاهتمام بالأقل أهمية عن الأهم، كما أنها تسعى إلى تحقيق التوازن في شخصية المتعلم.

الكلمات المفتاحية: القيم، الانعكاسات التربوية، سورة الجمعة.

Abstract

The current study aimed to identify the educational values included in "Sūrat al-Jumu`ah", and its educational reflections. To achieve its purpose, the study is divided into three sections. The first section contains an explanation about "Sūrat al-Jumu`ah". The second section discusses key values included in this Holy Sura, while the third section addresses the educational reflections of those values.

The study concluded that the most prominent values, contained in "Sūrat al-Jumu`ah", represented in al-Tawheed, believing in Allah (Almighty), believing in His Messenger (Peace be upon him) and following his teachings; and the necessity of upholding virtuous morals. Sūrat al-Jumu`ah also warned against some negative morals, such as: Not getting benefit from science and following fancy. As for the educational reflections, the researcher concluded with the necessity to train its students on using dialogue and mind in dealing with issues; refusing assumption and guess principle; stating facts; confirming education as a universal right, urging educational priorities and not caring about those which are less important. It also seeks to achieve balance in the learner's personality..

Keywords: *Suggestibility, Attitude Towards Immigration.*

المقدمة

فإن القرآن الكريم مع كونه كتاب عبادة يتقرب بتلاوته المسلم إلى ربه تبارك وتعالى، فهو أيضا شامل في التربية، وقد وضع منهجًا للتربية العقلية، والنفسية، والجسمية، وأشار إلى أصول هذه المجالات في كثير من آياته، فهو المصدر التربوي الذي لا يعتريه نقص، والمنهج المتكامل الذي إن طُبق أعطانا الأفضل والأكمل.

وقد تضمنت العديد من سور القرآن الكريم إشارات تربوية متنوعة، ومن هذه السور سورة الجمعة، إذ إنها كشفت عن مدى الجهد في تربية جيل القرن الأول، الذي هو أفضل القرون وأحسنها، حتى انتهت إلى ما انتهت إليه، وتلهمنا الصبر على مشقة بناء النفوس في أي جيل من الأجيال، لتكوين جماعة مسلمة تنهض بحمل هذه العقيدة، وتحاول تحقيقها في عالم الواقع كما حققها الصحابة الكرام.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما القيم التربوية المتضمنة في سورة الجمعة وانعكاساتها التربوية؟

ويتفرع عن هذا السؤال السؤالان الفرعيان الآتيان:

1. ما القيم المتضمنة في سورة الجمعة؟
2. ما الانعكاسات التربوية المتضمنة في سورة الجمعة؟

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى الآتي:

- الكشف عن القيم المتضمنة في سورة الجمعة.
- الوقوف على الانعكاسات التربوية للقيم المتضمنة في سورة الجمعة.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها تسعى إلى الكشف عن القيم المتضمنة في سورة الجمعة سواء كانت تلك القيم محمودة أم مذمومة، ثم الكشف عن الانعكاسات التربوية لتلك القيم على الفرد والمجتمع، فالأمة الإسلامية اليوم تواجه الكثير من الأزمات والتحديات السلوكية والأخلاقية وهي أحوج ما تكون اليوم إلى استنباط القيم التربوية من كتاب ربها سبحانه وتعالى مما يجعل لتلك القيم أثرًا في السلوك العملي للأفراد في الحياة اليومية.

ولم يعثر الباحث على دراسة تناولت موضوع الدراسة الحالية إلا أن هناك بعض الدراسات التي تلتقي في بعض الجزئيات مع الدراسة الحالية ومن أبرز تلك الدراسات:

1. دراسة عبد الله غيلان (2011) وهي بعنوان "سورة الجمعة دراسة تحليلية موضوعية" تناول الباحث التعريف العام بالسورة الكريمة ومناسبتها لما قبلها وأبرز الموضوعات التي اشتملت عليها السورة الكريمة.

2. دراسة محمد الجمل ومحمد الحوري (2011) وهي بعنوان " وحدة النسق في سورة الجمعة" حيث ركزت الدراسة على بلاغة التناسق والتناسب بين أجزاء السورة الكريمة باعتبار أن ذلك مظهرًا من مظاهر إعجاز القرآن الكريم.

ومن خلال هذا العرض للجهود السابقة يظهر أن تلك الجهود قد ركزت على الجوانب المتعلقة بالتفسير والبلاغة والإعجاز أكثر من تركيزها على القيم التربوية والذي يمثل الهدف الرئيس للدراسة الحالية، لذا يمكن القول إن الدراسة الحالية تمثل إضافة جديدة للجهود البحثية السابقة في المجال التربوي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: اعتمد الباحث في دراسته المنهج الاستقرائي والاستنباطي: حيث قام الباحث باستقراء القيم المتضمنة في سورة الجمعة من خلال كتب التفسير واستنباط أبرز الانعكاسات التربوية لها.

هيكلية الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم تقسيمها إلى العناصر الآتية:

- المقدمة: وفيها عرض لمشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها والمنهجية المستخدمة.
- المبحث الأول: التعريف بسورة الجمعة.
- المبحث الثاني: القيم المتضمنة في سورة الجمعة.
- المبحث الثالث: الانعكاسات التربوية للقيم المتضمنة في سورة الجمعة.
- الخاتمة.

المبحث الأول: التعريف بسورة الجمعة

سورة الجمعة مدنية بالإجماع (الشوكاني، 1414؛ الزحيلي، 1422)، وآياتها إحدى عشرة آية، وترتيبها في المصحف (62). وتكلمت السورة عن بعثة محمد -صلى الله عليه وسلم-، وفضله على العرب، وبيان طبيعة اليهود بأنهم ظالمون بانحرافهم عن منهج الله وشريعته، وبيان بعض أحكام صلاة الجمعة التي فرضها الله على المؤمنين (نوفل، 2004).

والراجح في سبب نزول السورة الآيات ما رواه الإمام البخاري في صحيحه قال: عن جابر بن عبد الرحمن قال: كان رسول الله -صلى الله عليه وسلم- يخطب يوم الجمعة إذ أقبلت عير قد قدمت، فخرجوا إليها حتى لم يبق معه إلا اثنا عشر رجلًا، فأنزل الله تبارك وتعالى ﴿**وَإِذَا رَأَوْا تِجَارَةً أَوْ لَهْوًا انفَضُّوا إِلَيْهَا وَتَرَكُوكَ قَائِمًا**﴾.(البخاري، صحيح البخاري، 936) قال المفسرون: أصاب المدينة الضرر وعانى أهلها من الجوع والغلاء، فقدمت عيرُ دحية بن خليفة الكلبي وكان في تجارة من الشام، وضرب لوصول القافلة الطبل ليَعرف الناس قدومه، ورسول الله -صلى الله عليه وسلم- يخطب يوم الجمعة، فخرج الناس إليها ولم يبق في المسجد إلا اثنا عشر رجلًا منهم أبو بكر وعمر، فنزلت هذه الآية، فقال النبي -صلى الله عليه وسلم-: "وَالَّذِي نَفْسُ مُحَمَّدٍ بِيَدِهِ لَوْ تَتَابَعْتُمْ حَتَّى لَمْ يَبْقَ أَحَدٌ مِنْكُمْ لَسَالَ بِكُمُ الْوَادِي نَارًا" (الوادعي، 1987؛ الواحدي، 1412هـ؛ الصابوني، د.ت).

وقد ابتدأت السورة الكريمة بتنزيه الله وتمجيده، ووصفه بصفات الكمال، ثم أشادت بأوصاف النبي -صلى الله عليه وسلم-، وتلاوته آيات القرآن على قومه وتزكيتهم وتعليمهم الكتاب والسنة، ثم ذكرت جانبًا من أوصاف اليهود، وتركهم العمل بأحكام ما أنزل عليهم، وختمت السورة بالحث على أداء صلاة الجمعة، ووجوب السعي لها بمجرد النداء، وعاتبت المؤمنين الذين تركوا النبي -صلى الله عليه وسلم- وهو يخطب، ومسارعتهم لرؤية قافلة التجارة (الزحيلي، 1418).

المبحث الثاني: القيم المتضمنة في سورة الجمعة

تحتل القيم مكانةً بارزةً في بناء الفرد والمجتمع، فهي المسؤولة عن تشكل سلوكيات البشر، وسعي الأفراد إلى تحقيق معنى وجودهم، وتعتبر اللبنة الأساسية التي يقوم عليها المنهاج المدرسي، وهي ذات علاقة وثيقة في العملية التربوية، فهي التي توجهها وتحدد أهدافها ومفاهيمها وقيمها الأساسية التي تعمل على تكوين الشخصية الإنسانية (سلوم وجمل، 2009).

والقيم مجموعة أحكام يصدرها الفرد على بيئته الإنسانية والاجتماعية والمادية، وهذه الأحكام في بعض جوانبها نتيجة تقويم الفرد أو تقديره، إلا أنها في جوهرها نتاج اجتماعي استوعبه الفرد وتقبله، بحيث يستخدمها كمحكات أو مستويات أو معايير للحكم على الأشياء بالحسن أو القبح، أو ممارسة سلوكيات معينة داخل المجتمع ورفض سلوكيات أخرى في الحياة اليومية (الخوالدة والرباعي، 2004: 161).

ويمثل القرآن الكريم والسنة النبوية المصدر الأساسي للقيم، مما يستوجب الأخذ بتلك القيم لبناء منظومة قيمية متكاملة، تسهم في بناء النسق القيمي للمجتمع. وقد تضمنت سورة الجمعة منظومة متنوعة من القيم بعضها قيم إيجابية دعت الآيات إلى التمسك بها، وبعضها الآخر سلبية حذرت الآيات منها، وفيما يلي تفصيل ذلك:

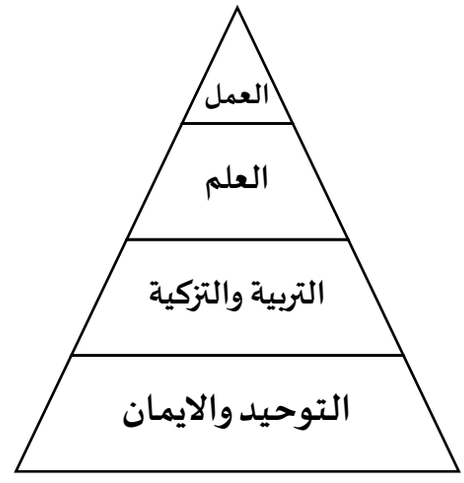
1. قيمة التوحيد: بدأت الآية الكريمة بالحديث عن توحيد الله عز وجل، وتنزيهه عن كل ما لا يليق به سبحانه وتعالى، قال تعالى ﴿**يُسَبِّحُ لِلَّهِ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ الْمَلِكِ الْقُدُّوسِ الْعَزِيزِ الْحَكِيمِ**﴾ يخبر تعالى أنه يُسبّح له ما في السماوات وما في الأرض، أي: من جميع المخلوقات ناطقها وجامدها، فلله يسبح كلّ ما في السماوات السبع، وكل ما في الأرضين من خلقه، ويعظمه طوعًا وكرهًا، مما تدعو إلى عبادة الله وحده لا شريك له (البقاعي، 1415هـ).
2. قيمة الإيمان بالنبي -صلى الله عليه وسلم-، قال تعالى ﴿**هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ**﴾، وابتداء الجملة بضمير اسم

الجلالة لتكون جملة اسمية تفيد تقوية هذا الحكم وتأكيده، أي أن النبي -صلى الله عليه وسلم- مبعوث من الله لا محالة. وفي قوله: في الأميين للظرفية، أي ظرفية الجماعة ولأحد أفرادها. ويُفهم من الظرفية معنى الملازمة، أي رسولًا لا يفارقهم فليس مارًا بهم كما يمر المرسل بمقالة أو بمالكة يبلغها إلى القوم ويغادرهم (ابن عاشور، 1984).

3. قيمة الالتزام بالأخلاق الفاضلة: ﴿وَيُزَكِّيهِمْ﴾، أي التطهير من الرجس المعنوي وهو الشرك، وما يعلق به من مساوئ الأعمال والطباع، ويحثهم على الأخلاق الفاضلة، والتحلي بمحاسن القيم وحسن الخُلق، ويزجرهم عن الأخلاق الرذيلة والتخلي عن سوء الأخلاق (السعدي، 1420هـ؛ ابن عاشور؛ 1984).

4. قيمة العلم: ﴿وَيُعَلِّمُهُمُ﴾ وهي الصفة الثالثة التي وَصف الله عز وجل بها نبيه -صلى الله عليه وسلم-، والمعنى أن النبي يعلّمهم القرآن وأحكامه، والسّنة ومعالم الشريعة وأحكام الدين، وقد ذكر بعض المفسرين أن الكتاب هو الخطّ بالقلم والحكمة هو الفقه في الدين، وهذا بيان لصفات الرسول النبي الأمي -صلى الله عليه وسلم-، وأهمية العلم، وما بُعث لأجله -صلى الله عليه وسلم- (الشوكاني، 1414هـ؛ الزحيلي، 1422هـ).

ومن خلال ما سبق يُلاحظ أن بناء الشخصية الإسلامية يمر بعدة مراحل، أولها غرس التوحيد ومن ثم الأخلاق الفاضلة، ويأتي بعد ذلك العلم، وتكون المحصلة العمل الصالح، وعملية بناء الشخصية الإنسانية تتخذ شكل الهرم بحيث تشكل كل مرحلة من مراحل البناء أساسًا للمرحلة التي تليها، والشكل (1) يوضح مراحل عملية بناء الإنسان.



شكل 1 مراحل عملية بناء الإنسان

وفي السياق المقابل تضمنت السورة الكريمة العديد من القيم السلبية التي تؤثر على بناء الشخصية الإسلامية، وتمثلت تلك القيم بالآتي:

1. عدم الانتفاع بالعلم، قال تعالى عز وجل: ﴿مَثَلُ الَّذِينَ حُمِّلُوا التَّوْرَاةَ ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمَثَلِ الْحِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَارًا﴾ فقد ذم الله اليهود الذين أعطوا التوراة وحملوها للعمل بها، ثم لم يعملوا بها، مثلهم في ذلك كمثل الحمار يحمل أسفارا ؛ أي كمثل الحمار إذا حمل كتبًا لا يدري ما فيها، فهو يحملها حملًا حسيًا ولا يدري ما عليه، وكذلك هؤلاء في حملهم الكتاب الذي أوتوه حفظوه لفظا ولم يفهموه ولا عملوا بمقتضاه، بل حرفوه وبدلوه، فهم أسوأ حالًا من الحمير، لأن الحمار لا فهم لها ، وهؤلاء لهم فهوم لم يستعملوها (ابن كثير، 1419هـ). فالآية الكريمة تنص صراحةً بمنطوقها العام على أهمية توظيف العلم لإتقان العمل، فلا فائدة من علم لا يتبعه عمل، ولا فائدة من عمل لا يسنده علم، وبناءً على ذلك ينبغي على المربي أن يحث المتعلمين على ضرورة تطبيق ما اكتسبوه من معارف، ولعل هذا المبدأ هو ما توصلت إليه التربية الحديثة من ضرورة توظيف المعرفة في الحياة اليومية، إلا أن القرآن الكريم كان أكثر دقة حين أرشد إلى أن كلام الله المنزل على الأنبياء هو الأساس المتضمن للمعارف اليقينية، والتي يمكن توظيفها على أرض الواقع، في حين أن الأفكار والمبادئ التربوية أغلبها يدور في سياق النظريات والافتراضات، وبالتالي لا تكتسب صفة القطع مما يجعل تلك العلوم غير مستقرة نسبيًا بخلاف المعرفة المنزلة من عند الله عز وجل والتي لا يمكن أن تتغير أو تتبدل أو يثبت خطؤها.

2. التحذير من قيمة الكذب: ﴿قُلْ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ هَادُوا إِن زَعَمْتُمْ أَنَّكُمْ أَوْلِيَاءُ لِلَّهِ مِن دُونِ النَّاسِ فَتَمَنَّوُا الْمَوْتَ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ﴾ أي إن كنتم صادقين في زعمكم أنكم على الحق، وأولياء الله ﴿فَتَمَنَّوُا الْمَوْتَ﴾ وهذا أمر خفيف، فإنهم لو علموا أنهم على حق لما توقفوا عن هذا التحدي الذي جعله الله دليلًا على صدقهم إن تمنوه، وكذبهم إن لم يتمنوه، ولما لم يقع منهم مع الإعلان لهم بذلك، تبيّن أنهم عالمون ببطلان ما هم عليه وفساده، فقد تحداهم الله عز وجل بتمني الموت لزعمهم الكاذب أنهم أبناء الله وأحباؤه، فلم يفعلوا، وهذا إظهار لكذبهم، وما يدعونه بأن الآخرة خالصة لهم عند الله عز وجل (السعدي، 1420هـ؛ نوفل، 2004).

ويرى الباحث أن الإسلام قد اهتم بالبناء الإنساني بشكل متكامل ومتوازن، إذ إن المراحل التي بعث النبي الأمي -صلى الله عليه وسلم- لأجلها تبلورت في زرع التوحيد والإيمان بالله عز وجل، ونبذ كل ما سوى الله سبحانه وتعالى، ثم بعد ذلك تبدأ تزكية النفس وزرع الأخلاق الحميدة، والتنشئة الإسلامية أخلاقيًا ووجدانيًا، وهذا يتطلب من الإنسان التخلية من الشوائب والرذائل، والتحلية بحسن الخلق وزيادة الإيمان، ويأتي بعد ذلك العلم والعمل على بيّنة؛ إن هذا النسق الإلهي في عمل النبي -صلى الله عليه وسلم- يدل على التكامل والتوازن والشمولية لهذا الدين القيّم.

وفي ذات السياق حذر الإسلام مما يشوب عملية بناء الشخصية الإسلامية من مؤثرات قد تؤثر سلبًا على عملية التربية، مع التركيز على مؤثرين أساسيين هما: عدم الانتفاع بالعلم، والكذب؛ إذ لا يستقيم علم وكذب في شخصية سوية، لأن العلم نقيض الجهل والكذب من جهة، كما أن المتصف بالكذب لا يكون عالمًا، لذا جاءت السورة الكريمة لتعرض حال أمةٍ اتصفت بالكذب، فكان هذا السلوك مانعًا من الاستفادة من الكتاب السماوي الذي أنزل عليهم. ولعل التراث الإسلامي كان خير شاهد على أهمية الاتصاف بالعلم والصدق معا، فعلم الجرح والتعديل الذي حفظ السنة

النبوية قام على أساس رفض أي رواية يُتهم صاحبها بالكذب، وإن كان صاحب علوم كثيرة.

المبحث الثالث: الانعكاسات التربوية للقيم المتضمنة في سورة الجمعة

إن حادثة خطبة الجمعة في زمن الرسول -صلى الله عليه وسلم- تكشف بذاتها عن مدى الجهد في تربية تلك الجماعة الأولى، حتى انتهت إلى ما انتهت إليه من الرقي والعظمة ووصفها بخير القرون، وتلهمنا الصبر على مشقة بناء النفوس في أي جيل من الأجيال، لتكوين الجماعة المسلمة التي تنهض بحمل هذه العقيدة، وتحاول تحقيقها في عالم الواقع كما حققتها الجماعة الأولى (قطب؛ 1391هـ). وتتجلى الانعكاسات التربوية في السورة الكريمة بالآتي:

1. ينبغي على المربي تدريب المتعلمين على الحوار والدليل العقلي في التعامل مع الأشياء، ورفض الاستناد إلى الظن والتخمين ﴿**قُلْ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ هَادُوا إِن زَعَمْتُمْ أَنَّكُمْ أَوْلِيَاءُ لِلَّهِ مِن دُونِ النَّاسِ فَتَمَنَّوُا الْمَوْتَ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ**﴾ وبذلك يوجه المربي الطلبة إلى اتباع المنهج السليم في تقرير الحقائق، وينبه العقل ويوجهه إلى تمحيص الأقوال، ويحذره من عدم الاقتناع لمجرد الظن والتخمين (البكري، 1402هـ)، فالآية الكريمة نص في النهي عن الادعاء لمجرد التمني أو الظن.
2. تقرير الحقائق: من أهم المبادئ التي ينبغي التأكيد عليها أثناء التعليم هو تقرير الحقائق والتأكيد عليها، ومن آثار ذلك أن المعرفة تكون مبنية على أسس ثابتة، وبالتالي يتحقق الاستقرار في العملية التعليمية التعلمية، وتجعل المتعلم ينطلق من حقائق ثابتة، وهذا ما قررته السورة الكريمة في قوله تعالى ﴿**قُلْ إِنَّ الْمَوْتَ الَّذِي تَفِرُّونَ مِنْهُ فَإِنَّهُ مُلَاقِيكُمْ**﴾ إن حقيقة الموت لا بد أن تستقر في نفوس حملة أمانة الله عز وجل في الأرض لينهضوا بتكاليفها، فالموت نهاية حتمية لكل حي، لا يفيد الفرار منها (قطب، 1391هـ). فمن كان الموت مصرعه، والتراب مضجعه، والدود أنيسه، ومنكر ونكير جليسه، والقبر مقره، وبطن الأرض مستقره، والقيامة موعده، والجنة أو النار مورده، أن لا يكون له فكر إلا في الموت، ولا ذكر إلا له، والاستعداد للآخرة، والغفلة عن الموت تدعو إلى الانهماك في شهوات الدنيا، وبقدر ما يقصر الأمل، ويتذكر الإنسان الموت يكون عكوفه على القيام بحقوق الله أكثر، ويكون الإخلاص في عمله أتم، ولا يظنن ظان أن قصر الأمل يحول دون إعمار الدنيا، فالأمر ليس كذلك، بل عمارة الدنيا مع قصر الأمل تكون أقرب إلى العبادة، إن لم تكن عبادةً خالصةً، ففارق بين من يعمل بالسياسة قيامًا بحق الله، وبين من يعمل فيها من أجل شهوة نفسه(حوى، 1428هـ).
3. حق التعليم للجميع: من المسلّم به في التربية المعاصرة أن التعليم حق للجميع، بصرف النظر عن جنسهم أو لونهم أو انتماءاتهم، ولقد كان الرسول الكريم -صلى الله عليه وسلم- معلمًا للناس جميعًا (أبو غدة، 1424هـ)، وهذا ما أثبتته الآية الكريمة ﴿**هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا مِن قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ**﴾، فعلى المسلم أن يكون معلمًا للناس الخير، يأمر بالمعروف وينهى عن المنكر اقتداء برسول الله -صلى الله عليه وسلم-.
4. ترتيب الأولويات التربوية: من أهم الانعكاسات التربوية لسورة الجمعة هو ترتيب الأولويات، لأن من شأن ذلك أن يسهم في إنجاز الأهداف التربوية، ويسهم أيضا في استثمار الوقت بفاعلية مما ينعكس بشكل إيجابي على جميع جوانب عملية التعليم، ويكون ترتيب الأولويات من خلال الانشغال بالأهم عن الأقل أهمية، ويظهر هذا جليًا في قوله تعالى ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا نُودِيَ لِلصَّلَاةِ مِن يَوْمِ الْجُمُعَةِ فَاسْعَوْا إِلَى ذِكْرِ اللَّهِ وَذَرُوا الْبَيْعَ ۚ ذَٰلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ**﴾ ، إذ تربي المسلم على المسارعة إلى طاعة الله عز وجل، ومن أعظم الطاعات صلاة الجمعة، والسعي إلى ذكر الله عز وجل، وترك الأعمال من أجله خير للمؤمنين، وأنفع من المنافع الدنيوية، فإن كانوا من أهل العلم عرفوا أن امتثال أوامر الله في الذهاب إلى الجمعة، والانتفاع بالمواعظ، خير لهم في الدنيا والآخرة؛ أما في الدنيا فيُبصرهم الإمام بما فيه الخير والنجاة من الأذى والهلاك، وأما في الآخرة فإنهم يفوزون برضا الله عز وجل عنهم حيث امتثلوا أوامره، فما عند الله من ثواب الصلاة خير من لذة اللهو وفائدة التجارة، وكذلك ما عند الله من الرزق المقسوم للإنسان خير مما يصاب باللهو والتجارة، فما يصح لإنسان إهمال عبادة الله من أجل شيء خاصة إن كان عرضًا من الدنيا قليلًا، فإن ما يكون له سوف يأتيه، ولو على ضعفه، وما لغيره لن يناله بقوّته، فعلى الإنسان طلب الرزق من ربه، والاستعانة بطاعته على نيل ما عنده من خيري الدنيا والآخرة (نوفل، 2004؛ الزحيلي، 1418هـ).
5. تحقيق التوازن في شخصية المتعلم: من جملة المبادئ التي تسعى التربية الحديثة إلى تحقيقها هو إيجاد التوازن بين مختلف جوانب شخصية المتعلم، المعرفية والوجدانية والمهارية، وهذا التوازن يسهم في إيجاد شخصية متكاملة في المجتمع، وقد ركزت الآية على هذه الجزئية في قوله تعالى: ﴿**فَإِذَا قُضِيَتِ الصَّلَاةُ فَانتَشِرُوا فِي الْأَرْضِ وَابْتَغُوا مِن فَضْلِ اللَّهِ وَاذْكُرُوا اللَّهَ كَثِيرًا لَّعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ**﴾ فهي تربي المسلم على التوازن بين مقتضيات الحياة في الأرض، وبين عزلة الروح فترة عن هذا الجو، وانقطاع القلب وتجرده للذكر، بين الروح والمادة، والعبادة والمعاملة. وهذا التوازن الذي يتسم به المنهج الإسلامي، فهو دين الوسطية والاعتدال، وإعطاء كل ذي حق حقه (الزحيلي، 1422هـ؛ قطب، 1391هـ)؛ وقد دعا القرآن الكريم الإنسان إلى أن يوازن بين طلب الدنيا وطلب الآخرة، قال الله تعالى:﴿**وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ ۖ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا ۖ وَأَحْسِن كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ ۖ وَلَا تَبْغِ الْفَسَادَ فِي الْأَرْضِ ۖ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ**﴾ (القصص: ٧٧)، وهذا التوازن يعطي المسلم ثقة في النفس واستقرارًا فيها، ويعين على عدم إهمال الآخرة والسير وراء

الدنيا، ولا إهمال الدنيا فتكون رهبانية لم يكتبها الله عز وجل على المسلمين.

الخاتمة

تتضمن خاتمة الدراسة أبرز النتائج التي تم التوصل إليها، وكذلك أبرز التوصيات التي تم الخروج بها:

أولا النتائج:

خلُصت الدراسة الحالية إلى النتائج الآتية:

1. إن ترتيب الآية الكريمة ﴿**هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا مِن قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ**﴾ هو في أسمى درجات البلاغة والحكمة، وخاصةً في بناء الشخصية المسلمة.
2. إن أول مراحل تبليغ الرسالة يكون بتلاوة القرآن وغرس عقيدة التوحيد، وزرع الإيمان بالله عز وجل، ثم ثنى سبحانه بتزكية الأنفس من الأرجاس ورذائل الأخلاق، ثم بتعليم الكتاب والحكمة، لأنهما يكونان بعد التوحيد والتزكية للنفوس.
3. تضمنت السورة الكريمة إشارة إلى مبدأ التخلية والتحلية للنفس البشرية، وفي ترتيب الآية حكمة بالغة في ذلك، فأول ما يبدأ به الإنسان هو عقيدة التوحيد، ثم بتزكية نفسه وتطهير الضمير والشعور، وتطهير العمل والسلوك، وتطهير للحياة الزوجية، وتطهير للحياة الاجتماعية، والتخلّص من الشوائب التي في قلبه من سوء الأخلاق والصفات، ثم يبدأ بالتعليم.
4. أكدت السورة الكريمة على أن منهج التربية الإسلامية منهج يتسم بالتوازن بين الدنيا والآخرة، بين الروح والمادة.

ثانيا: **التوصيات**:

في ضوء النتائج السابقة فإن الباحث يورد التوصيات الآتية:

1. ضرورة تنبُه المربين والتربويين إلى أهمية غرس القيم الأخلاقية قبل الشروع في عملية التعليم انسجامًا مع قوله تعالى ﴿**وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ**﴾.
2. ضرورة اعتماد مبدأ التوازن في التربية والتعليم، بحيث لا يطغى الاهتمام بجانب من جوانب شخصية المتعلم على جانب آخر من أجل إيجاد الشخصية المتوازنة.
3. إجراء المزيد من الدراسات على سور القرآن الكريم من أجل الوصول إلى منهج قيمي متكامل في المجتمع الإسلامي.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: **المصادر والمراجع العربية**

- القرآن الكريم.
- البخاري، محمد بن إسماعيل (1422)، صحيح البخاري، تحقيق محمد زهير بن ناصر الناصر، ط 1، بيروت: دار طوق النجاة.
- البقاعي، إبراهيم بن عمر. (1415). نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، د.ط، بيروت: دار الكتب العلمية.
- البكري، صلاح عبد القادر. (1402). القرآن وبناء الإنسان، د.ط، جدة: تهامة للنشر.
- الجمل، محمد والحوري، محمد. (2011). وحدة النسق في سورة الجمعة، أبحاث اليرموك "سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 27(2)، 1861-1874.
- حوى، سعيد. (1428). المستخلص في تزكية الأنفس، الطبعة 13، القاهرة: دار السلام.
- الخوالدة، محمد والرباعي، زهير، القيم التربوية التي يكتسبها طلبة المرحلة الأساسية العليا من مناهج التربية الفنية في الأردن من وجهة نظر المعلمين. مجلة دراسات: العلوم التربوية، 2004، 31(1): 158-184.
- الزحيلي، وهبة بن مصطفى. (1418). التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج، ط 2، دمشق: دار الفكر المعاصر.
- الزحيلي، وهبة بن مصطفى. (1422). التفسير الوسيط، ط 1، دمشق: دار الفكر.
- السعدي، عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله. (1420). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، تحقيق عبد الرحمن بن معلا اللويحق، ط 1، بيروت: مؤسسة الرسالة.
- سلوم، طاهر وجمل، محمد. (2009). التربية الأخلاقية: القيم، مناهجها وطرق تدريسها. د. ط، العين: دار الكتاب الجامعي.
- الشوكاني، محمد بن علي. (1414). فتح القدير، ط 1، دمشق، بيروت: دار ابن كثير، دار الكلم الطيب.
- الصابوني، محمد علي (د.ت). صفوة التفاسير، الطبعة 9، القاهرة: دار الصابوني.
- الطنطاوي، محمد سيد. (1998). التفسير الوسيط للقرآن الكريم، د.ط، مصر: دار النهضة.
- ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر التونسي. (1984). التحرير والتنوير (تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد)، د.ط، تونس: الدار التونسية للنشر.
- أبو غدة، عبد الفتاح. (1424). الرسول المعلم وأساليبه في التعليم، الطبعة 3، بيروت: مكتب المطبوعات الإسلامية.
- غيلان عبد الله. (2011). سورة الجمعة دراسة تحليلية موضوعية، رسالة ماجستير غير منشورة، إشراف محمد سعيد غزال، ماليزيا: جامعة المدينة العالمية.
- قطب، سيد. (1391). في ظلال القرآن، ط 7، بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- ابن كثير. (1419). تفسير القرآن العظيم، تحقيق محمد شمس الدين، ط 1، بيروت: دار الكتب العلمية.
- نوفل، أحمد. (2004). التفسير المنهجي، ط 1، عمان: دار المنهل.
- الواحدي، علي بن أحمد. (1412). أسباب نزول القرآن، تحقيق عصام بن عبد المحسن الحميدان، ط 2، الدمام: دار الإصلاح.

- الوادعِيُّ، مُقْبـلُ بنُ هَـادِي بنِ مُقْبِـلِ بنِ قَـائِـدَةَ الهَمْـدَاني. (1987). الصحيح المسند من أسباب النزول، ط 4، القاهرة: مكتبة ابن تيمية.

ثانياً: ترجمة المصادر والمراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية

- *The Holy Quran.*
- *Abu Ghadah, Abdel-Fattah. (1424). The Messenger, Teacher and His Methods in Education, 3rd Edition, Beirut: Islamic Publications Office.*
- *Al-Bakri, Salah Abdul-Qadir. (1402). alquran wabina' al'iinsan, no edition, Jeddah: a charge for publication.*
- *Al-Bukai, Ibrahim bin Omar. (1415). nazam aldarar fi tanasab alayat walsuwr, no edition ,Beirut: dar alkitab aljamiei.*
- *Al-Bukhari, Muhammad bin Ismail (1422), Sahih Al-Bukhari, investigation by Muhammad Zuhair bin Nasser Al-Nasser, 1st edition, Beirut: Dar Touq Al-Najat.*
- *Al-Khawaldeh, Muhammad and Al-Ruba'i, Zuhair, Educational values acquired by the upper stage of the basic art education curriculum students in Jordan from the point of view teachers. Studies Journal: Educational Sciences, 2004, 31 (1): 158-184.*
- *Al-Sabouni, Muhammad Ali (undated). Sifwat Tafsir, 9th edition, Cairo: Dar Al-Sabouni.*
- *Al-Shawkani, Muhammad bin Ali. (1414). Fath Al-Qadeer, Edition 1, Damascus, Beirut: Dar Ibn Katheer, dar alkalim altayb.*
- *alsiedi, eabd alruhmin bin nasir bin eabd allah.(1420). taysir alkarim alruhmini fi tafsir kalam almanani, , Investigation by Abd al-Rahman Ibn Mualla al-Luhaig, Edition 1, Beirut: Al-Risala Foundation.*
- *Al-Wadi'i, Muqbel ibn Hadi ibn Muqbel ibn al-Hamdani (1987). Al-Sahih al-Musnad from the Reasons for the Revelation, Edition 4, Cairo: Ibn Taymiyyah Library.*
- *Al-Wahidi, Ali bin Ahmed. (1412). Reasons for the Revelation of the Qur'an, Investigation by Essam Bin Abdul Mohsen Al-Humaidan, Edition 2, Dammam: Dar Al-Islah.*
- *Al-Zuhaili and Wahba bin Mustafa. (1418). Interpretation Al-Munir in Al-Aqeedah, Sharia and Methodology, 2nd edition, Damascus: dar alfikr almoaaser.*
- *Al-Zuhaili and Wahba bin Mustafa. (1422). Altafsir Al-Waseet, First Edition, Damascus: Dar Al-Fikr.*
- *Ghaylan Abdullah. (2011). Surat Al-Jumu`a, An Objective Analytical Study, Unpublished Master Thesis, Investigation by Muhammad Saeed Ghazal, Malaysia: Al-Madinah International University.*
- *Hawa, Saeed. (1428). almustakhlas fi tazkiat al'anfus, Edition 13, Cairo: Dar Al Salam.*
- *Ibn Ashour, Muhammad Al-Taher Bin Muhammad Bin Muhammad Al-Taher Al-Tunisi (1984). altahrir waltanwir (Editing the Good Meaning and Enlightening the New Mind from the Interpretation of the Glorious Book), without edition, Tunisia: The Tunisian Publishing House.*
- *Ibn Katheer. (1419). The Great Interpretation of the Qur'an, Investigation by Muhammad Shams al-Din, 1st edition, Beirut: dar alkutub aleilmia.*
- *Jamal, Mohammed and Houri, Mohammed. (2011). Structural Unity in Al-Jumu'ah Surat, Yarmouk Research, "Humanities and Social Sciences Series, 27 (2), 1861-1874.*
- *Nofal, Ahmed (2004). Methodological Interpretation, Edition 1, Amman: Dar Al-Manhal.*
- *Qutb, Syed. (1391). In the Shadows of the Qur'an, 7th edition, Beirut: Dar Al-Ahyaa for Arab Heritage.*
- *Salloum, Taher & Gamal, Mohamed. (2009). Moral Education: Values, Curricula, and Teaching Methods. Without Edition, Al Ain: dar alkitab aljamiei.*
- *Tantawi, Mohamed Sayed. (1998). Interpretation of the Noble Qur'an, without edition, Egypt: Dar al-Nahda.*

القدرة التنبؤيّة لفاعليّة الذّات الانفعاليّة في العافية النّفسيّة الشّخصيّة لدى عينة من طلبة مرحلتي البكالوريوس والماجستير في جامعة الفلاح

Predicting Ability for Emotional Self-Efficacy in Subjective Well-Being Among a Sample of Undergraduate and Graduate Students of al-Falah University

سامر عدنان عبدالهادي
أستاذ مشارك/ جامعة الفلاح/ الإمارات العربية المتحدة

Samer Adnan AbdelHadi
Associate Professor/ Al Falah University/ UAE
sau@afu.ac.ae

تاريخ الاستلام: 2020/02/18، تاريخ القبول: 2020/04/27
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 18/02/2020, **Accepted:** 27/04/2020
DOI: 10.33977/1182-012-034-009
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

تهدفُ الدّراسة الحاليّة إلى التَّعرُّف بمقدرة فاعليّة الذّات الانفعاليّة على التَّنبُّؤ بالعافية النّفسيّة الشّخصيّة لدى عيّنة من طلبة جامعة الفلاح في دبي. تألفت العينة من (233) طالباً وطالبة من مرحلة البكالوريوس، و(32) طالباً وطالبة من مرحلة الماجستير (MBA) في جامعة الفلاح. أظهرت النّتائج أنَّ عيّنة الدّراسة تمتلك مستوىً مرتفعاً من فاعليّة الذّات الانفعاليّة والعافية النّفسيّة الشّخصيّة. كما أشارت نتائج الدّراسة إلى أنّ زيادة مجالي: (استخدام وإدارة الانفعالات الذّاتيّة، وتحديد وفهم الانفعالات الذّاتيّة) من فاعليّة الذّات الانفعاليّة يزيد من العافية النّفسيّة الشّخصيّة. وتوصَّلت الدّراسة أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذّكور والإناث في فاعليّة الذّات الانفعاليّة والعافية النّفسيّة الشّخصيّة. كما أظهرت النّتائج وجود فروق دالّة بين الطّلبة من تخصّصات مختلفة في بعض مجالات مقياس فاعليّة الذّات الانفعاليّة، إضافة إلى وجود فروق دالّة بين الطّلبة من المستويات الدّراسيّة المختلفة على بعض مجالات المقياس. أمّا فيما يتعلّق بمقياس العافية النّفسيّة الشّخصيّة فقد بيّنت النّتائج وجود فروق دالّة بين الطّلبة من تخصّصات مختلفة على بعض مجالات المقياس، والدّرجة الكلّيّة، ووجود فروق دالّة بين الطّلبة من المستويات الدّراسيّة المختلفة على بعض مجالات المقياس.

الكلمات المفتاحية: فاعلية الذّات الانفعاليّة، العافية النّفسية الشّخصية، طلبة مرحلة البكالوريوس، الذّكاء الانفعاليّ.

Abstract

This study aims to investigate the ability of emotional self-efficacy in predicting subjective well-being among a sample of students at al-Falah University. The sample consisted of 233 male and female undergraduate students & 32 male and female MBA graduate students from al- Falah University. The results revealed that the study samples have a high level of emotional self-efficacy and subjective well-being. The results of the study also noted an increase of emotional self-efficacy subscales (using and managing your own emotions, identifying and understanding your own emotions) increases subjective well-being.

The study also found that there are no statistically significant differences at the level 0.05 or less between males and females on emotional self-efficacy and subjective well-being. The results also demonstrated significant differences between students from different disciplines in some emotional self-efficacy subscales. In addition, there are significant differences between students from different levels of study on some subscales. As for subjective well-being, scale results showed that there are significant differences between students from different disciplines on the subscales and the total score. In addition, there are significant differences between students of different study levels on some subscales.

Keywords: *Emotional Self-Efficacy, Subjective Well-Being, Undergradute Students, Emotional Intelligence.*

المقدمة

انتقل البحث النّفسيّ حول الصّحّة العقليّة من التّركيز على فهم الأمراض النّفسيّة وخفض الضّغط والضّيق إلى فحصٍ أكثر شموليّة للخصائص والصّفات الإيجابيّة مثل العافية النّفسيّة الشّخصيّة (Subjective well-being). وأسهمت الدّراسات حول الفروق الفرديّة بين النّاس في العافية النّفسيّة الشّخصيّة في الفهم الإجرائي للوظيفة التّوافقيّة في جماعات مختلفة من الأفراد (الشّباب والرّاشدين وطلبة الجامعات، والأفراد الّذين يحاولون اكتشاف ثقافة جديدة، والأفراد الّذين لديهم صعوبات عقليّة أو جسميّة)، وساعد هذا العمل على فهم الارتباط بين العافية النّفسيّة الشّخصيّة والدّافعيّة ومعدّل الوفيّات والعلاقات بين الأشخاص والثّقافة (Lui & Fernando, 2018). وكان هناك تساؤل حول المقصود بالحياة الجيّدة، وتمّ التّركيز على معايير؛ مثل محبّة الآخرين والسّرور والاستبصار الذّاتيّ لتعريف خصائص نوعيّة الحياة، وكان هناك أيضًا تساؤل آخر حول الّذي يجعل الحياة جيّدة بشكل مستمرّ، وهل المطلوب أن يعتقد النّاس أنّهم يعيشون حياة جيّدة. إنّ التّعريف الشّخصيّ لنوعيّة الحياة أمر ديموقراطيّ، فلكلّ فرد الحقّ في تحديد ما إذا كانت حياته ذات قيمة أو ليست كذلك. والمدخل لتعريف الحياة الجيّدة أصبح اسمه العافية النّفسيّة الشّخصيّة، وهذا المصطلح يسمّى في كثير من الأحيان السّعادة (Diener, 2000).

ويزداد الاهتمام في الميدان التّربويّ النّفسيّ بمساهمة فاعليّة الذّات الانفعاليّة في العافية النّفسيّة، وأكّدت الدّراسات على أهمّيّة فاعليّة الذّات في العافية النّفسيّة (Siddiqui, 2015; Adeyemo & Adeleye, 2008; Onuoha & Bada, 2016; De Caroli & Sagone, 2014; Dogan, Totan & Sapmaz, 2013). فمَن يمتلكُ توقّعاتٍ قويّةً حولَ تحقيقِ الإتقانِ يثابرُ ويجتهدُ؛ لتحقيق التَّكيُّف مع الظّروفِ ويُؤْمِنُ بأنَّ قدراتهِ تؤثّرُ في أدوارهِ المستقبليَّةِ (Arghode, 2013). إنَّ معتقداتِ فاعليّة الذّات: هي بناءاتٌ ديناميكيّةٌ يمكنُ تنميتها عن طريقِ خبراتِ الإتقان، وتؤثّرُ تلك المعتقدات في مِقْدار الجهد الّذي سيبذلُهُ الفردُ، ومقدارِ المثابرةِ لمواجهةِ الصُّعوبات والقابليَّة للإجهاد والاكتئاب؛ فهي بُنًى معرفيّةٌ عاليةُ المحتوى تؤثّر في معالجة الإثارة، وتقودُ إلى الأفعالِ في مواقفِ الحياةِ المختلفة. وأشار الباحثونَ إلى العلاقةِ الإيجابيّةِ بينَ معتقداتِ فاعليّة الذّات المرتفعةِ والتَّكيُّف مقابل العلاقة السّلبيَّة بينَ معتقداتِ فاعليّة الذّات المنخفضة والتَّكيُّف. إنَّ معتقداتِ فاعليّة الذّات لا تعملُ بمعزلٍ عن بعضِها بعضًا، وبناءً على ذلك توسَّعَتْ نظريّة فاعليّة الذّات؛ لتحديد معتقدات فاعليّة الذّات المختلفة المرتبطة

بفاعليّة الذّات الانفعاليّة بوصف فاعليّة الذّات الانفعاليّة هي بُعدٌ من أبعادِ فاعليّة الذّات الّتي لها علاقة بالقدرة المُدركة للتّكيُّف مع الانفعالاتِ السّلبيَّةِ وتنظيمها (Valois, Zullig & Hunter, 2013).

ويرى كاجبافنيزهاد، وكيشي (Kajbafnezhad & Keshi, 2015, p. 11) أنّه يمكن تعريف العافية النّفسيّة "بالقدرة على التّوازن بين عدّة أفكار وانفعالات ومواقف وحلّ مشكلة، أو الاستجابة للقلق بطريقة صحيحة". ويدلّ مصطلح العافية النّفسيّة الشّخصيّة على تقييم الفرد لحياته (تقييم انفعاليّ ومعرفيّ)، "وأن يمتلك الفرد خبرة واسعة ويشعر بانفعالات مريحة كثيرة مقابل انفعالات غير مريحة قليلة، وينخرط في أنشطة مهمّة ممتعة، ويختبر العديد من المتعة والسّعادة والرّضا مقابل القليل من الألم، ويكون لديه رضا عن حياته" (Diener, 2000, p. 34). ويضيف كلّ من كيسبير ودينر (Kesebir & Diener, 2008, p. 66) أنّ العافية النّفسيّة تشتمل على "الأحكام المعرفيّة والرّضا والتّقييم الفعّال للمزاج والانفعالات"، ويشيران إلى ضرورة تحديد مفهوم العافية النّفسيّة الشّخصيّة كمصطلح يتألّف من عدد من الأبعاد المرتبطة داخليًّا والمنفصلة، مثل الرّضا عن الحياة (الأحكام العالميّة لحياة الفرد)، والرّضا عن مجالات الحياة الهامّة (الرّضا عن الزّواج، العمل)، والانفعال الإيجابيّ (الهدف هو الانفعالات الإيجابيّة والمزاج الإيجابيّ)، ومستويات منخفضة من الانفعال أو العاطفة السّلبيّة. ولا يدلّ مصطلح العافية النّفسيّة الشّخصيّة على المتعة غير المنقطعة التّامّة وخلوّ الدّماغ؛ بل إنّه إحساس الفرد بالرّضا عن حياته وتجربة الانفعال أو العاطفة الإيجابيّة، وهذا نابع من أهداف الفرد وقِيَمه.

ويعرّف ويتلي، هاردهل، بيكرتون (Wheatley, Hardhill & Bickerton, 2017, p. 4) العافية النّفسيّة الشّخصيّة بأنّها "تقدير ذاتي يقيس بها الفرد الاستجابات الانفعاليّة، والرّضا بمجالات محدّدة في الحياة، والرّضا عن الحياة بالمجمل". وتعكس العافية النّفسيّة الشّخصيّة المشاعر الّتي خبرها الفرد، والّتي يمكن أن تكون إيجابيّة أو سلبيّة، وتتضمّن تلك المشاعر كلّاً من المعرفة (الحكم أو التّقييم)، والانفعال (الابتعاد عن الألم). وفي مجال العافية النّفسيّة الشّخصيّة يتمّ جمع تقييمات الفرد بشكل أساسيّ في إطار: الملامح المعرفيّة (الرّضا عن الحياة)، وتقييم المشاعر الّتي يختبرها الفرد (مثل الحزن). ويمكن للفرد القيام بتقييمات واعية عن الحياة ككلّ أو عن مجال من مجالات الحياة، والتّقييم يمكن أن يكون حول الحالة الانفعاليّة، ويمكن للفرد أن يستجيب للرّاحة والمتعة والمواقف الانفعاليّة في الحياة. وتتّضح العافية النّفسيّة الشّخصيّة بكيفيّة تحديد الفرد لأهمّيّة حياته، وما إذا كان الفرد راضياً بشكل كبير عن حياته، ويختبر بشكل متكرّر انفعالات إيجابيّة، مقابل خبرات وانفعالات سلبيّة نادرة. فالعافية النّفسيّة الشّخصيّة والرّضا عن الحياة هما الهدفان أو الغايتان الرّئيستان في الحياة لدى العديد من النّاس، وهما مرتبطتان بشكل كبير بتقييم الفرد لحياته، مع الأخذ في الحسبان أنّ الإتقان واختلاف أهداف الفرد وإدراكه لمدى تحقيق تلك الأهداف يؤدي دورًا محدّدًا في الوصول إلى السّعادة (Yilmaz & Arslan, 2013). والعافية النّفسيّة الشّخصيّة هي تقييم الأفراد الشّامل لنوعيّة الخبرة الدّاخلية والأبعاد الأساسيّة للحياة، مثل: الأفراد الّذين يتمّ التّواصل معهم اجتماعيًّا والأصدقاء والعائلة والأنشطة اليوميّة والأفكار وتقدير الذّات، بالإضافة إلى أنماط التّعامل مع الضّغط، والصّحّة. وهي الحالة الشّاملة للفرد (Buker, Nuraydin, Simonsmeie & Luhmann, 2018, p.84)

وتشتمل العافية النّفسيّة الشّخصيّة على أبعاد متنوّعة مثل: الاستجابات الانفعاليّة والرّضا عن الحياة، ووجود المزاج الإيجابيّ مع غياب المزاج السّلبيّ. وعند ظهور تلك الأبعاد في العافية النّفسيّة الشّخصيّة يتمّ فهمها على أنّها الشّعور بالسّعادة والرّضا عن الحياة الشّخصيّة، وامتلاك عاطفة إيجابيّة وتحقيق علاقات إيجابيّة مع الآخرين والسّيطرة على البيئة. وكلّ بُعد من تلك الأبعاد يجب فهمه، وترتبط هذه الأبعاد بعضها ببعض (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999). ويمكن توضيح أبعاد العافية النّفسيّة الشّخصيّة على النّحو الآتي:

- البعد المعرفيّ: إنّ العافية النّفسيّة ذات علاقة بتقييم الفرد المعرفيّ والحكم أو التّصريح عن نوعيّة الحياة، والتّوقّع والمقارنة مع الآخرين وبعض جوانب الثّقافة. ويعتمد الرّضا عن الحياة على حجم الفجوة في الإدراك للموقف الشّخصيّ الحاليّ والمعايير.

- البعد الانفعاليّ: يدلّ على التّقييم العفويّ التّجريبيّ للفرد لانفعالاته الإيجابيّة والسّلبيّة، وذلك من خلال مقارنة المشاعر الإيجابيّة مع المشاعر السّلبيّة، والمستوى المرتفع من العافية النّفسيّة الشّخصيّة يرتبط بمستوى مرتفع من العاطفة الإيجابيّة ومستوى منخفض من العاطفة السّلبيّة. والعاطفة الإيجابيّة تتضمّن الرّضا والسّعادة والمرح والاسترخاء. والأفراد الّذين لديهم مستويات مرتفعة من العاطفة الإيجابيّة يميلون إلى حياة صحّيّة جسميّة وعقليّة، ويفكّرون بطريقة أكثر فاعليّة ونشاط، ومنفتحون وإحساسهم أعلى بالسّيطرة على حياتهم، ويتكيّفون بشكل أفضل مع المواقف الضّاغطة، ويحقّقون الأهداف في الحياة. أمّا العاطفة السّلبيّة فتتضمّن الخوف والقلق والغضب والاشمئزاز والكره والشّعور بالذّنب. وعندما يختبر الأفراد عاطفة سلبيّة يدركون توفّر احتمالات أقلّ وانتباههم يضيق (Abu-Raiya, Hamama & Fokra, 2015). إنّ الدّراسات الحاليّة حول العافية النّفسيّة الشّخصيّة تتباين في التّأكيد على الأبعاد الّتي يتألّف منها بناء العافية النّفسيّة الشّخصيّة. إذ أشارت عدد من النّظريّات إلى أبعاد العافية النّفسيّة الشّخصيّة؛ مثل نظريّة ماسلو (Masllow, 1954) في الحاجات الهرميّة الّتي تصنّف ضمن النّظريّات النّادرة الّتي تأخذ في الحسبان عدّة أبعاد جسديّة ومادّيّة واجتماعيّة ونفسيّة. وهناك نظريّات أخرى ركّزت على أبعاد فرديّة للعافية النّفسيّة الشّخصيّة. ويتوقّع من النّظريّات التّعريف بأبعاد العافية النّفسيّة، وما تشتمل عليه من أبعاد جسديّة وماليّة واجتماعيّة ونفسيّة، بهدف التّوصّل إلى الأبعاد الواسعة من بناء العافية النّفسيّة الشّخصيّة. وأشارت نظريّة ماسلو إلى الحاجات المادّيّة مثل الوفاء بالحاجات المرتبطة بالجانب الماليّ، والموارد الماليّة، والعلاقات الاجتماعيّة، والحاجات النّفسيّة الدّاخليّة والنّشاط البدنيّ. وأظهرت الدّراسات أنّ الأفراد أكثر سعادة وأكثر قدرة على تحقيق الأهداف النّفسيّة عند تحقيق الاحتياجات الماليّة والوفاء بتكاليف المعيشة

والسّكن، وعندما يعتقدون بأنّ لديهم فاعليّة في إدارة الموارد الماليّة وأنّ لديهم مستويات أقلّ من الضّغوط الماليّة، وأنّ الموارد الماليّة متوفّرة ويمكن الوصول إليها. وأظهر الباحثون أنّ الرّضا عن التّماسك الاجتماعيّ والعلاقات الاجتماعيّة والانتماء والدّعم جوانب هامّة للعافية النّفسيّة الشّخصيّة. كما توصّلت التّجارب النّفسيّة إلى أهمّيّة الشّعور بالرّضا عن النّفس وامتلاك مستويات مرتفعة من الطّموح لتحقيق الذّات، وأنّ تقييم الفرد الموضوعيّ لظروف الحياة والتّوازن بين الانفعالات الإيجابيّة والسّلبيّة يدلّ على العافية النّفسيّة من ناحية الاستمتاع (Hedonic well-being)، وهي تتشكّل من خلال السّياقات الثّقافيّة البيئيّة. وتقييم الفرد المعرفي للخبرات التّكيّفيّة يؤدّي إلى احترام الفرد لذاته والإحساس بالفاعليّة وهذا مرتبط بمستوى أعلى من العافية النّفسيّة الشّخصيّة.

وافترض الباحثون المؤيّدون للعافية النّفسيّة من ناحية الأهداف (well-being Eudaimonic) أنّ النّموّ الشّخصيّ والسّعي وراء المعنى في الحياة والاستقلاليّة هي أبعاد أكثر أهمّيّة لتشكيل تصوّر واضح ومفهوم عن العافية النّفسيّة الشّخصيّة. وتشير بعض مقاييس العافية النّفسيّة من ناحية الأهداف إلى أهمّيّة الرّضا الشّخصيّ والخبرات الإيجابيّة المتّصلة بالعقل والجسم والرّوح؛ مثل تعلّم أشياء جديدة، وتطوير الكفايات وتحقيق التّوجيه الذّاتي والمساهمة في المجتمع. وهذا يدعم الأدب التّربويّ النّفسيّ حول العافية النّفسيّة الشّخصيّة، حيث نظريّة الحاجات الهرميّة، ويُظهر العافية النّفسيّة الشّخصيّة بأنّها بناء مركّب من الأرجح أنّه يتضمّن أبعاداً متعدّدة تؤدّي إلى إحساس شامل بالصّحّة والتّوازن بين إشباع الحاجات المتنوّعة ممّا يؤثّر في الأداء الأمثل والازدهار. وبالتّالي عند الإشارة إلى أبعاد العافية النّفسيّة الشّخصيّة لابدّ من الإشارة إلى أبعاد بدنيّة وماليّة واجتماعيّة والمتعة (Lui & Fernando, 2018).

وأسْهَمَ البحثُ في الذّكاء الانفعاليّ بداية (1990) في فهم كيف يختلفُ الأفرادُ في عمليّاتهم الانفعاليّة، وكيف تؤثّرُ تلك الاختلافات في وظيفتهم الاجتماعيّة. وأظهرتِ الدّراساتُ في فاعليّة الذّات أنّ ما يفعلُهُ الفردُ هو نتاجٌ متكاملٌ بين مهاراتِهِ المعرفيّة والاجتماعيّة والانفعاليّة، وأنّ الفردَ قادرٌ على القيامِ بما يدركُ أنّهُ سيكونُ قادراً على القيامِ بهِ، وهذه المعتقدات هي الوسيطُ بين القدرة والفعل. والذّكاء الانفعاليّ هو القدرةُ، لكنّهُ موجّهٌ ضعيفٌ لأداء الفردِ، وفاعليّة الذّات الانفعاليّة تُسهّل هذا الدّور الّذي يتوسّط قدرة الفرد والأداء الانفعاليّ ويمكن أن يمثّل المخرجات التّطبيقيّة لقدرةِ الذّكاء الانفعاليّ (Choi, Kluemper & Sauley, 2013)؛ فقد يمتلكُ الفردُ القدرةَ على قراءةِ الانفعالات بشكلٍ جيّدٍ لدى الآخرينَ، أو إدارة انفعالاتهِ الذّاتيّة، ولكنّه قد يقرّرُ عدمَ استخدامِ أيّ من تلك القدرات، والاحتمالُ يكون بسبب أنّهُ ليس لديهِ دافعيّةُ القيامِ بذلك، أو بسببِ نقص فاعليّة الذّات في هذا المجالِ؛ فالأفرادُ الّذين يعتقدونَ بأنّ لديهم بعضُ السّيطرةِ والتّحكُّمِ في الكفايةِ الانفعاليّة هم أكثرُ نجاحًا في تنظيمِ انفعالاتهم مقارنة بهؤلاء الّذين يعتقدونَ أنّ هذا الشّيءَ لا يستطيعونَ التّحكُّم بِهِ بفاعليّة (Pool & Qualter, 2013). ويُنظرُ إلى فاعليّة الذّات الانفعاليّة في الأدبِ النّفسيّ التّربويّ كقاعدة لقدرة الذّكاء الانفعاليّ. ولا تتضمّنُ فاعليّة الذّات الانفعالية تنظيمَ الانفعالاتِ وحدها؛ وإنّما تتضمّنُ عناصرَ وأبعادًا أخرى، مثل: (إدراكُ الانفعالات وفهمها، ومعتقدات الفرد بقدراتهِ الانفعاليّة). هذا وتختلفُ فاعليّة الذّات الانفعاليّة عن سمةِ الذّكاء الانفعاليّ، على الرّغم من أنّ بعضَ الأبحاثِ أشارت إلى أنّ سمةَ الذّكاء الانفعاليّ نزعةٌ ثابتةٌ يمكنُ اعتبارها مفهوم ذات أو فاعليّة ذاتيّة في الانفعالات، إلّا أنّ فاعليّة الذّات الانفعاليّة تعكسُ معتقداتِ الفرد بقدراتِهِ الانفعاليّة والدّيناميكيّة والّتي تتطوّر وتنمو عن طرقِ الخبرات (Choi, Kluemper & Sauley, 2013). ويرى جوروشيت، وهن (Goroshit & Hen, 2014, p. 27) أنّ فاعليّة الذّات الانفعاليّة: "هي حكمُ الفردِ على قدرتِهِ في معالجة المعلومات الانفعاليّة بشكلٍ صحيحٍ وفاعلٍ؛ فهي متغيّرٌ قوّةٍ يؤثّرُ في الحالة الانفعاليّة للفرد وفي أدائِه". إنّ مصطلحَ فاعليّة الذّات الانفعاليّة يجمعُ بينَ مفهوم فاعليّة الذّات في نظريّة العالم "باندورا" ونظريّة الذّكاء الانفعاليّ؛ فالأفرادُ يدركونَ أنفسَهم بأنّهم يمتلكونَ توازنًا جيّدًا بين الانفعال والأفكار؛ حيث القدرة على تنظيم الانفعالات الذّاتيّة وانفعالات الآخرين والأفكار والمعتقدات بهدف تقديم مدخلات سهلة الاستخدام للفعل. ويرى دوجان، وفالويس وآخرون (Dogan, et al., 2013; Valois et al., 2013) أنّ مفهومَ فاعليّة الذّات الانفعاليّة يرتبطُ مع استخدامِ الفردِ الفعّال للانفعالات.

وأنّ فاعليّة الذّات الانفعاليّة مفهومٌ متعدّدُ الأبعادِ يتألّفُ من التّنظيمِ الذّاتيّ للانفعالات، وفَهْمِ الانفعالات الذّاتيّة وانفعالات الآخرين، وإدراك الانفعالات واستخدامها لدعمِ التّفكير. وأشارت سارني (Saarni, 1999) إلى ارتباطِ فاعليّة الذّات الانفعاليّة بالشُّعورِ بالفاعليّة الشّخصيّة أثناء التّفاعلات بين الأفرادِ، وتتضمّنُ قدرة الفرد المُدْرَكَة في استخدامِ ردودِ الفعلِ الانفعاليّة الذّاتيّة، وكذلك ردود الفعل الانفعاليّة للآخرين للمساعدةِ في تحقيقِ التّكيُّفِ. وأضافتْ "سارني" أنّ الأفرادَ الّذين يمتلكونَ مستوياتٍ مرتفعةً من فاعليّة الذّات الانفعاليّة لديهم وعيٌ كبيرٌ وحساسيّة لانفعالاتهم الذّاتيّة وانفعالات الآخرين، ولديهم انفتاحٌ وقبولٌ للخبراتِ الانفعاليّة السّلبيّة وقدرةٌ على تغيير الانفعالات بطريقةٍ تكيُّفيّة فيها مرونة، ولديهم إحساسٌ بالرّضا بالحياةِ بشكلٍ عامٍ ويحقّقونَ النّجاحَ الدّراسيّ، وأفكارهم ومعتقداتهم إيجابيّة، ولديهم إيمانٌ بكفايتهم الاجتماعيّة والقدرة على ضبط الانفعالات. كما ترى "سارني" أنّ فاعليّة الذّات الانفعاليّة مهمّة للثّقةِ بالذّات وتمنحُ الفردَ القدرةَ على تحديدِ أهدافٍ تتّصفُ بالتّحدّي والمثابرة لتحقيقِ تلك الأهداف، وأنّ المفتاحَ الرّئيسَ للفاعليّة الذّاتيّة في الانفعالات هو شعورُ الفردِ بأنّهُ يتحكّمُ نسبيًّا بخبرتِهِ الانفعاليّة في ضوء تحقيق الإتقان، وتقدير الذّات الإيجابيّ، وإدراك الالتزام الأخلاقيّ مع عدم الشّعورِ بشدّةِ الانفعالات وتعقيدِها، ولا يستجيب للخبرة الانفعاليّة بأن يحاولَ كبحَها، أو أن يُظهر عدم الثّقةِ أو الذُّهول. وتضيفُ "سارني" أنّ فاعليّة الذّات الانفعاليّة تتطلّبُ استبصارًا بالنّواقص والمواهب، ونقاط الضّعفِ والقوّةِ في الانفعالات وتعميم الإحساس بقبول الذّات. وتتطلّبُ فاعليّة الذّات الانفعاليّة قبولَ حالاتِ الصّعودِ والهبوطِ في خبراتِنا الانفعاليّة، حيث لا نحكمُ على أنفسِنا سلبيّاً لأنّنا نشعرُ بالحزن أو الغضب أو التّوتّر أو الخوف، ولا نحاول تشويهَ وعينا الذّاتيّ بأن نصنعَ غطاءً إيجابيّاً

غير صادق لخبراتِنا الانفعاليّة؛ ففاعليّة الذّات الانفعاليّة تتطلّبُ الاعترافَ والتَّحديدَ الواضحَ بما نشعرُ، ولماذا نشعرُ بهذهِ الطّريقةِ المتضمّنة حقيقة بأنّنا يمكنُ أن يكونَ لدينا مشاعر متنوّعةٌ قد تكون متناقضةً؛ لأنّنا نواجهُ مأزقًا انفعاليًّا مركّبًا (Saarni, 1999).

وفي ضوء مراجعة الأبحاث التّربويّة المتعلّقة بالعلاقة بين فاعليّة الذّات الانفعاليّة والعافية النّفسيّة؛ تبيّن أنّ هناك عدداً من الأبحاث الأجنبيّة أجريت في موضوع القدرة التّنبّؤيّة لفاعليّة الذّات في العافية النّفسيّة، وبالتّالي لم يكن الأدب السّابق في مجال القدرة التّنبّؤيّة لفاعليّة الذّات الانفعاليّة والعافية النّفسيّة الشّخصيّة ثريّاً، ووجد الباحث عدداً من الدّراسات الأجنبيّة والّتي ستُذكر حسب سنة نشرها؛ وقد فحصت دراسة شاهين، وشاهين (Shaheen & Shaheen, 2016) مستوى الذّكاء الانفعاليّ لدى طلبة المرحلة الثّانويّة وعلاقته بالعافية النّفسيّة. وقد اشتملت عيّنة الدّراسة على (100) طالب وطالبة (50 ذكورا، 50 إناثا) وتمّ اختيارهم بشكل عشوائيّ من مدرستين ثانويّتين (AMU, Aligarh) في الهند متوسّط أعمارهم (15) سنة. واعتمدت الباحثتان في هذه الدّراسة المنهج الوصفيّ الارتباطيّ. وطبّقت الباحثتان مقياس العافية النّفسيّة (Well-being Manifestation Measure Scale (WBMMS))، ومقياس الذّكاء الانفعاليّ (Emotional Intelligence Scale (EIS)). وتوصّلت الباحثتان بعد استخدام معامل بيرسون (Pearson Product-Moment Correlation)، واختبار (ت) (t-test) إلى وجود ارتباط إيجابيّ ذي دلالة إحصائيّة بين الذّكاء الانفعاليّ والعافية النّفسيّة، وأنّ الإناث كانت نتائجهم أعلى في الذّكاء الانفعاليّ مقارنة بالذّكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الذّكور والإناث على الدّرجة الكلّيّة للعافية النّفسيّة ومجالاتها الفرعيّة.

وأجرى أونيوها، وبادا (Onuoha & Bada, 2016) دراستهما والّتي هدفت إلى فحص دور الحالة الرّوحانيّة وفاعليّة الذّات والعمر والنّوع كمتنبّئات للعافية النّفسيّة لدى النّاجين من الطّوفان في جنوب غرب نيجيريا. حيث تمّ جمع البيانات باستخدام مقاييس العافية النّفسيّة والرّوحانيّة وفاعليّة الذّات. وتألّفت عيّنة الدّراسة من (349) فرداً، منهم (218) ذكرا، و(131) أنثى تراوحت أعمارهم بين (20) و (54) سنة، والمستوى التّعليميّ من الشّهادة الثّانويّة إلى درجة البكالوريوس. وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ الرّوحانيّة تنبّأت بشكل دالّ إحصائيّاً في العافية النّفسيّة، بينما كانت فاعليّة الذّات والعمر والنّوع ليس لها مساهمة ذات دلالة إحصائيّة في العافية النّفسيّة.

وأجرى سيديكي (Siddiqui, 2015) دراسة للكشف عن تأثير فاعليّة الذّات في العافية النّفسيّة لدى طلبة مرحلة البكالوريوس. وقد تألّفت عيّنة الدّراسة من (100) طالب وطالبة (50 ذكرا، 50 أنثى) في جامعة (Aligarh Muslim University) في الهند. حيث طبّق الباحث مقياس فاعليّة الذّات العامّ، ومقياس العافية النّفسيّة، واستخدم الباحث تحليل الانحدار الخطّيّ البسيط لتحليل أثر فاعليّة الذّات في العافية النّفسيّة لدى طلبة مرحلة البكالوريوس. وأظهرت نتائج تحليل الانحدار وجود ارتباط بين فاعليّة الذّات والعافية النّفسيّة لدى الطّلبة الذّكور (الارتباط R= 0.596)، وأنّ الإسهام الفعليّ للمتغيّر المتنبّئ (Predictor Variable) للمتغيّر المعياريّ (Criterion Variable) كان (35.6%). بينما كان الارتباط بين فاعليّة الذّات والعافية النّفسيّة لدى الإناث (R= 0.551)، والإسهام الفعليّ للمتغيّر المتنبّئ والمتغيّر المعياريّ (30.4%). وبيّنت نتائج اختبار (ت) (t-test) عدم وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين الذّكور والإناث في فاعليّة الذّات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الذّكور والإناث في العافية النّفسيّة لصالح الذّكور.

وفحصت دراسة دو كارولي وساجون (De Caroli & Sagone, 2014) العلاقة بين فاعليّة الذّات والعافية النّفسيّة لدى عيّنة من المراهقين الإيطاليّين تراوحت أعمارهم بين (14) و (18) سنة يمتلكون مستويات مرتفعة ومنخفضة من فاعليّة الذّات. وقد توصّلت الدّراسة إلى وجود علاقة إيجابيّة بين فاعليّة الذّات والعافية النّفسيّة خاصّة في مجال الإتقان والنّموّ الشّخصيّ وقبول الذّات. وبالنّسبة لمتغيّري العمر والنّوع؛ بيّنت نتائج الدّراسة أنّ المراهقين في عمر (16) سنة حصلوا على درجات أعلى في النّموّ الشّخصيّ، والعلاقات مع الآخرين، والغاية من الحياة، وقبول الذّات مقارنة مع المراهقين في عمر (14) و(18) سنة. وأظهر الذّكور فاعليّة ذات وعافية نفسيّة بدرجة أعلى مقارنة بالإناث خاصّة في مجال الإتقان وقبول الذّات. وبيّنت النّتائج أيضاً أنّ المراهقين الّذين يمتلكون مستويات مرتفعة من فاعليّة الذّات حصلوا على درجات أعلى في مقياس العافية النّفسيّة خاصّة في مجالات الإتقان والنّموّ الشّخصيّ وقبول الذّات مقارنة بمن يمتلكون مستويات منخفضة من فاعليّة الذّات.

وهدفت دراسة دوجان وآخرين (Dogan et al., 2013) إلى الكشف عن أثر تقدير الذّات والعافية النّفسيّة وفاعليّة الذّات الانفعاليّة والاتّزان العاطفيّ في السّعادة. وقد تألّفت عيّنة الدّراسة من (340) طالباً وطالبة منهم (109) من الذّكور، و(213) من الإناث في بعض جامعات تركيّا. وقام الباحثون بتطبيق مقياس أكسفورد للسّعادة ومقياس فاعليّة الذّات الانفعاليّة ومقياس الأحداث الإيجابيّة-السّلبيّة. وبيّنت النّتائج وجود علاقة إيجابيّة دالّة إحصائيّاً بين العافية النّفسيّة وفاعليّة الذّات الانفعاليّة والاتّزان العاطفيّ والعافية النّفسيّة. كما أظهرت النّتائج أيضاً دور الاتّزان العاطفيّ في تقدير الذّات والسّعادة، وأثر فاعليّة الذّات الانفعاليّة في تقدير الذّات، وأنّ لتقدير الذّات دوراً إيجابيّاً في السّعادة. وقد فسّرت العافية النّفسيّة وفاعليّة الذّات الانفعاليّة والاتّزان العاطفيّ ما نسبته (46%) من الاختلاف الكلّيّ لتقدير الذّات لدى عيّنة الدّراسة. كما تبيّن أيضاً أنّ العافية النّفسيّة وفاعليّة الذّات الانفعاليّة والاتّزان العاطفيّ وتقدير الذّات قد فسّرت (51%) من الاختلاف المرتبط بالسّعادة.

أمّا دراسة ساين، ويودينيا (Singh & Udainiya, 2009) فقد هدفت إلى التّحقّق من تأثير شكل العائلة والنّوع في فاعليّة الذّات والعافية النّفسيّة لدى المراهقين. وقد تألّفت عيّنة الدّراسة من (100) مراهق (50 ذكرا، 50 أنثى) في الهند قاموا بملء مقياس فاعليّة الذّات ومقياس العافية النّفسيّة. وأظهرت نتائج تحليل التّباين تأثيراً دالّاً إحصائيّاً لشكل الأسرة والنّوع في فاعليّة الذّات وأنّ التّفاعل بين النّوع وشكل الأسرة

أيضاً دالّ إحصائيّاً. ولم تُظهر النّتائج تأثيراً دالّاً إحصائيّاً للنّوع في مقياس العافية النّفسيّة.

وهدفت دراسة أديميو، وأديليبا (Adeyemo & Adeleye, 2008) إلى فحص القدرة التّنبؤيّة للذّكاء الانفعاليّ والتّديّن وفاعليّة الذّات في العافية النّفسيّة لدى عيّنة من المراهقين من بعض المدارس الثّانويّة في الهند. وقد شارك (292) مشاركاً من (10) مدارس ثانويّة في ملء مقاييس الدّراسة تراوحت أعمارهم بين (13) و (20) سنة. وقد أظهرت نتائج تحليل البيانات باستخدام تحليل الانحدار المتعدّد أنّ المتغيّرات المستقلّة الثّلاثة كمجموعة (الذّكاء الانفعاليّ والتّديّن وفاعليّة الذّات) كانت فاعلة في التّنبؤ بالعافية النّفسيّة لدى المراهقين.

ومن الملاحظ أنّ الدّراسات السّابقة حول العلاقة بين فاعليّة الذّات الانفعاليّة والعافية النّفسيّة قليلة، في حدود علم الباحث، واستخدمت عيّنات متنوّعة ومقاييس مختلفة. وتميّزت الدّراسة الحاليّة بأنّها من أوائل الدّراسات في موضوع القدرة التّنبؤيّة لفاعليّة الذّات الانفعاليّة في العافية النّفسيّة في الوطن العربيّ في حدود علم الباحث؛ إذ لم يتمكّن من الوصول إلى دراسات عربيّة حول الموضوع، واستخدم الباحث مقياساً حديثاً لفحص العافية النّفسيّة قام باعداده لوي وفرناندو (Lui & Fernando, 2018) في عام (2018)، وكانت عيّنة الدّراسة هي طلبة الجامعة. وهذه الجوانب قد تكون مبرّراً وتميّزاً للدّراسة الحاليّة عن غيرها من الدّراسات السّابقة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يسعى الفرد في حياته إلى تحقيق العافية النّفسيّة الشّخصيّة من خلال تقييمه المعرفيّ الإيجابيّ وأحكامه الفاعلة حول حالته المزاجيّة وانفعالاته والرّضا عن حياته بشكل عامّ والرّضا والقبول لزواجه وعمله ووضعه الماليّ والصّحّيّ والرّوحانيّ. وذلك بهدف التّوافق الاجتماعيّ والنّفسيّ والقدرة على التّعامل مع المشكلات الّتي يواجهها. وبما أنّ موضوع الانفعالات والحالة المزاجيّة من أهمّ الأبعاد للعافية النّفسيّة الشّخصيّة، فإنّ الدّراسة الحاليّة جاءت للكشف عن العلاقة التأثيرية لفاعليّة الذّات الانفعاليّة في العافية النّفسيّة الشّخصيّة. وتأثير القدرة التنبؤية المتزايدة لفاعليّة الذّات الانفعاليّة في مستوى العافية النّفسيّة الشّخصيّة. وعليه فقد تمّ صياغة مشكلة هذه الدّراسة في التّساؤلات الآتية:

1. ما مستوى فاعليّة الذّات الانفعاليّة لدى عيّنة من طلبة جامعة الفلاح؟
2. ما مستوى العافية النّفسيّة الشّخصيّة لدى عيّنة من طلبة جامعة الفلاح؟
3. ما القدرة التّنبؤيّة لمجالات فاعليّة الذّات الانفعاليّة في العافية النّفسيّة الشّخصيّة لدى عيّنة من طلبة جامعة الفلاح؟
4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى فاعليّة الذّات الانفعاليّة لدى عيّنة من طلبة جامعة الفلاح، تُعزى إلى متغيّرات: النّوع (ذكر/أنثى)، والتّخصّص، والسّنة الدّراسيّة؟
5. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى العافية النّفسيّة الشّخصيّة لدى عيّنة من طلبة جامعة الفلاح، تعزى إلى متغيّرات: النّوع (ذكر/أنثى)، والتّخصّص، والسّنة الدّراسيّة؟

أهداف الدراسة

تهدف الدّراسة الحاليّة إلى:

1. التّعرّف إلى مستوى فاعليّة الذّات الانفعاليّة والعافية النّفسيّة الشّخصيّة لدى عيّنة من طلبة جامعة الفلاح.
2. الكشف عن الفروق بين طلبة جامعة الفلاح في فاعليّة الذّات الانفعاليّة والعافية النّفسيّة الشّخصيّة تبعاً للنّوع والتّخصّص والسّنة الدّراسيّة.
3. الكشف عن القدرة التنبؤية لفاعليّة الذّات الانفعاليّة في مستوى العافية النّفسيّة الشّخصيّة.

أهمية الدراسة

تتّضح أهمّيّة الدّراسة الحالية في جانبين

الأهمية النظرية: تُعد الدراسة الحالية إضافة علمية في مجال العافية النّفسيّة الشّخصيّة، ومساهمة فاعليّة الذّات الانفعاليّة في مستوى العافية النّفسيّة لدى الطلبة، وقد زادت في الآونة الأخيرة الأصوات الّتي تنادي بضرورة الانتباه إلى العافية النّفسيّة لدى الطّلبة، بدلاً من النّظرة التّقليديّة بالتّركيز فقط على التّحصيل الأكاديميّ. وأهمّيّة الإحساس بالفاعليّة الذّاتيّة، وارتباط هذا الإحساس بمخرجات مثل: الانخراط والمشاركة والدّافعيّة والتّحصيل والرّضا. وأوضحت هذه الدّراسة من خلال الإطار النّظريّ أهمّيّة امتلاك الطّلبة مستوىً مرتفعًا من فاعليّة الذّات الانفعاليّة والعافية النّفسيّة الشّخصيّة، ممّا يُسهِمُ في توفير المناخ الجامعيّ الّذي يتّصف بالدّفء والعلاقات الإيجابيّة.

الأهمية التطبيقية: تُظهر الدّراسة الحاليّة مستوى فاعليّة الذّات الانفعاليّة والعافية النّفسيّة وفحص العلاقة بينهما لدى عيّنة من طلبة الجامعة؛ وذلك لإبراز جوانب القوّة والضّعف لديهم. ويمكن لمؤسّسات التّعليم العالي الاستفادة من نتائج الدّراسة في إعداد برامج تدريبيّة وبرامج توعويّة لطلبة الجامعات.

- كما تُسهم الدراسة الحالية بتوفير نسخة عربيّة من مقياس لوي وفرناندو (Lui & Fernando, 2018) للعافية النّفسيّة الشّخصيّة. ويمكن تطبيق هذا المقياس الحديث على طلبة الجامعات والكلّيّات.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدّد نتائج هذه الدّراسة بالآتي:

- **الحدود المكانيّة:** جامعة الفلاح في إمارة دبي.
- **الحدود الزمانيّة:** الفصل الثّاني للعام الدّراسيّ (2019/2018)

- **الحدود البشريّة**: طلبة تخصّصات إدارة الأعمال والاتّصال الجماهيريّ والقانون والماجستير (MBA) في جامعة الفلاح.
- **خصائص أدوات الدّراسة السّيكومتريّة والمعدّة لأغراض الدّراسة الحاليّة**، وهي: مقياس فاعليّة الذّات الانفعاليّة (The Emotional Self-Efficacy Scale) من إعداد بول وكالتر (Pool & Qualter, 2012)، ومقياس العافية النّفسيّة الشّخصيّة ((The Well-Being Scale (WeBs) من إعداد لوي وفرناندو (Lui & Fernando, 2018).

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

تضمنت هذه الدراسة المصطلحات التالية:

فاعليّة الذّات الانفعاليّة (Emotional Self-Efficacy): ويُقْصَدُ بها: "معتقدات الفرد وأحكامُهُ تجاه قدراته في تمييز الحالة الانفعاليّة، وفهم مشاعر الآخرين، وتحديد التّعابير الانفعاليّة الإيجابيّة والسّلبيّة مع مستوى من الثّقة الذّاتيّة بالقدرة على التكيُّف مع الحالة الانفعاليّة بفاعليّة والتكيُّف مع الأحداث المحيطة، والقدرة المُدركة عن تجنُّبِ الغضبِ والإحباط والانفعالات السّلبيّة ومواجهة النّجاح والأحداث الإيجابيّة والتّعبير عن الانفعالات الإيجابيّة بطريقة ملائمة" (Zhao, You, Sni, Yang, Chu & Peng, 2013, p. 751). **وتعرّف إجرائياً** بحُكمُ الفردِ على قدرتهِ في تحديدِ وفهم الانفعالات الذّاتيّة وإدارة تلك الانفعالات، والتّعامل مع الانفعالات الّتي تظهر من الآخرين، والقدرة على إدراك الانفعال عن طريق تعابير الوجه ولغة الجسد. والمحسوبة من خلال الدّرجة الّتي يحصل عليها الطّالب/الطّالبة على مقياس فاعليّة الذّات الانفعاليّة المُستخدم لأغراض هذه الدّراسة.

العافية النّفسيّة الشّخصيّة (Subjective Well-Being): ويُقْصَدُ بها: "أحكام الفرد المعرفيّة وتقييمه الفعّال لحياته وانفعالاته ومزاجه. والرّضا عن مجالات الحياة (مثل: العمل، والزّواج)، والشّعور بالانفعال الإيجابيّ مقابل الشّعور بمستوى منخفض من الانفعال السّلبيّ (غلبة المزاج الإيجابيّ والانفعالات الإيجابيّة)" (Kesebir & Diener, 2008, p. 66). **وتعرّف إجرائياً** بالعافية النّفسيّة الماليّة، والعافية النّفسيّة الصّحّيّة (البدنيّة)، والعافية النّفسيّة الاجتماعيّة، والعافية النّفسيّة من ناحية الأهداف، والعافية النّفسيّة من ناحية الاستمتاع. والمحسوبة من خلال الدّرجة الّتي يحصل عليها الطّالب/الطّالبة على مقياس العافية النّفسيّة الشّخصيّة المُستخدم لأغراض هذه الدّراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: اعتمد الباحث في هذه الدّراسة المنهج الوصفيّ الارتباطيّ؛ وذلك لملاءمته لأغراض الدّراسة الحاليّة، إذ أنّ الدّراسة هدفت التّعرّف إلى مستوى فاعليّة الذّات الانفعاليّة لدى عيّنة من طلبة جامعة الفلاح في دبي، والكشف عن القدرة التنبؤية لفاعليّة الذّات الانفعاليّة في مستوى العافية النّفسيّة الشّخصيّة، ومدى الاختلاف في فاعليّة الذّات الانفعاليّة والعافية النّفسيّة تبعاً لمتغيّرات النّوع والتخصص والسّنة الدّراسيّة.

مجتمع الدراسة وعينتها: تألّف مجتمع الدّراسة من جميع طلبة جامعة الفلاح البالغ عددهم (659) طالباً وطالبة من تخصّصات إدارة الأعمال والاتّصال الجماهيريّ والقانون والماجستير، وذلك حسب إحصائيّاًت قسم القبول والتّسجيل في جامعة الفلاح في الفصل الثّاني للعام الدّراسيّ (2019/2018). ويوضّح جدول (1) توزيع مجتمع الدّراسة حسب النّوع والتّخصّص والسّنة الدّراسيّة.

جدول (1) توزيع مجتمع الدّراسة حسب متغيّراتها

التخصص	سنة أولى		سنة ثانية		سنة ثالثة		سنة رابعة		المجموع	الماجستير	
	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور		إناث	ذكور
إدارة الأعمال	37	30	17	17	15	10	13	14	153	12	20
الاتّصال الجماهيريّ	39	58	20	21	28	31	13	25	235		
القانون	34	81	44	20	15	20	6	19	239		
المجموع	110	169	81	58	58	61	32	58	627		32

في حين شملت عيّنة الدّراسة (233) طالباً وطالبة من مرحلة البكالوريوس، و(32) طالباً وطالبة من برنامج الماجستير. أخذت من كلّيّة إدارة الأعمال (ن= 58) والاتّصال الجماهيريّ (ن= 85) والقانون (ن= 90) والماجستير (MBA) (ن= 32). وبلغ متوسّط أعمارهم (27.6)، بانحراف معياري (6.9)، والمدى (33) موزّعين على السّنوات الدّراسيّة من السّنة الأولى إلى السّنة الرّابعة ومرحلة الماجستير. واختيرت هذه التّخصّصات لأنّها تمثّل التّخصّصات المتوفّرة لطلبة مرحلة البكالوريوس والماجستير في جامعة الفلاح. واختيرت العيّنة بالطّريقة المتيسّرة (وهي ما يعرف بالعيّنة المتوافرة). وجدول (2) يبيّن توزيع عيّنة الدّراسة حسب متغيّراتها.

جدول (2) توزيع عيّنة الدّراسة حسب متغيّراتها

التخصص	سنة أولى		سنة ثانية		سنة ثالثة		سنة رابعة		المجموع	الماجستير	
	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور		إناث	ذكور
إدارة الأعمال	14	12	6	6	6	4	5	5	58	12	20
الاتّصال الجماهيريّ	14	21	8	7	10	11	5	9	85		
القانون	13	30	7	17	6	8	2	7	90		
المجموع	41	63	21	30	22	23	12	21	233		32

أداتا الدراسة: استُخدمت في هذه الدّراسة أداتان هما: (مقياس العافية النّفسيّة الشّخصيّة، ومقياس فاعليّة الذّات الانفعاليّة). وهذا وصف لكلّ منهما.

أولاً: مقياس العافية النّفسيّة الشّخصيّة

وصف المقياس: لتحقيق هدف الدّراسة طبّق الباحث مقياس العافية النّفسيّة وفقاً للتّقدير الذّاتي للمفحوص (The Well-Being Scale (WeBs) من إعداد لوي وفرناندو (Lui & Fernando, 2018)، ويتكوّن المقياس من (29) فقرة، جميعها إيجابيّة تقيس العافية النّفسيّة الشّخصيّة ضمن المجالات الآتية: العافية النّفسيّة الماليّة (Financial Well-Being) وهي ذات الأرقام (2, 3, 4, 5)، والعافية النّفسيّة الصّحّيّة (البدنيّة) (Physical Well-Being) (1, 6, 7, 8, 9, 16)، والعافية النّفسيّة الاجتماعيّة (Social Well-Being)

(11, 12, 13, 18)، والعافية النّفسيّة من ناحية الأهداف (Eudaimonic Well-Being) (20, 21, 22, 23, 24, 25, 26)، والعافية النّفسيّة من ناحية الاستمتاع (Hedonic Well-Being) (27, 28, 29).

تصحيح المقياس: تتمّ الإجابة على الفقرات من خلال مقياس متدرّج من ستّ نقاط؛ هي (لا أوافق بشدّة، لا أوافق إلى حدّ ما، لا أوافق على نحو بسيط، أوافق على نحو بسيط، أوافق إلى حدّ ما، أوافق بشدّة). وجميع فقرات المقياس إيجابيّة تأخذ التّقديرات (1، 2، 3، 4، 5، 6). وأدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (29) درجة، وأعلاها هي (174) درجة، وكلّما كانت درجة المستجيب مرتفعة؛ كان ذلك مؤشّراً على ارتفاع درجة العافية النّفسيّة الشّخصيّة لديه، والعكس صحيح

صدق المقياس في صورته الإماراتيّة: جرى تطبيق المقياس على عيّنة استطلاعيّة من خارج عيّنة الدّراسة مؤلّفة من (38) طالباً وطالبة في مرحلة البكالوريوس، وتمّ احتساب صدق الأداة بحساب البناء الدّاخلي؛ إذ جرى التّأكُّد من وجودِ ارتباطٍ بين الفقرة مع المجال؛ بهدف التّحقُّقِ من صدقِ البناءِ الدّاخلي. ويبيّن جدول (3) معاملات ارتباط الفقرة بالدّرجة الكلّيّة للمجال.

جدول (3) معاملات ارتباط الفقرة بالدّرجة الكلّيّة للمجال

العافية النّفسيّة الماليّة		العافية النّفسيّة الصّحّيّة (البدنيّة)		العافية النّفسيّة الاجتماعيّة		العافية النّفسيّة من ناحية الأهداف		العافية النّفسيّة من ناحية الاستمتاع	
الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
2	.86	1	.40	11	.35	20	.48	27	.38
3	.70	7	.76	12	.46	21	.54	28	.56
4	.50	8	.36	13	.21	22	.21	29	.68
5	.59	9	.66	18	.47	23	.53		
		16	.66			24	.56		
						25	.57		
						26	.53		

يبيّن جدول (3) أنّ ارتباط الفقرة بالمجال بلغ (0.21) فأكثر لمعظم الفقرات في مجالات العافية الماليّة، والعافية النّفسيّة الصّحّيّة (البدنيّة)، والعافية النّفسيّة الاجتماعيّة، والعافية النّفسيّة من ناحية الأهداف، والعافية النّفسيّة من ناحية الاستمتاع. وبشكل عام فإنّ ارتباطات فقرات المقياس كانت جميعها ضمن المدى الّذي يعكس القدرة على التّمييز.

وقام الباحث بعرض الأداة على خمسة محكّمين من ذوي الاختصاص في مجال الإرشاد والصّحّة النّفسيّة وعلم النّفس التّربويّ في جامعة العلوم والتّقنية بالفجيرة، وجامعة أبو ظبي- فرع أبو ظبي، والجامعة العربيّة المفتوحة- فرع الأردنّ، وطُلِبَ من كلّ مُحَكِّمٍ إبداءُ رأيهِ في وضوحِ الفقرات وقياسها للمفهومِ الّذي أُعدّتْ لهُ، وارتباطها بالمقياس الفرعيّ، وعُدّلت صياغةُ بعض الفقرات لتتناسبَ وملاحظات المحكّمينَ عليها.

ثبات المقياس في صورته الإماراتيّة: للتّحقُّقِ من ثباتِ المقياس؛ حُسب معامل الثّبات (الاتّساق الدّاخلي) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach- Alpha). وجدول (4) يُبيّن ذلك.

جدول (4) معامل الاتّساق الدّاخلي كرونباخ ألفا

المجال	معامل الثّبات
العافية النّفسيّة الماليّة	.82
العافية النّفسيّة الصّحّيّة (البدنيّة)	.78
العافية النّفسيّة الاجتماعيّة	.70
العافية النّفسيّة من ناحية الأهداف	.76
العافية النّفسيّة من ناحية الاستمتاع	.71
الدّرجة الكلّيّة	.90

يتّضح من جدول (4) أنّ معامل الاتّساق الدّاخلي للمقياس بلغ (0.90). أمّا معاملات الاتّساق الدّاخلي للمجالات فكانت على النّحو التالي: العافية النّفسيّة الماليّة (0.82)، والعافية النّفسيّة الصّحّيّة (البدنيّة) (0.78)، والعافية النّفسيّة الاجتماعيّة (0.70)، والعافية النّفسيّة من ناحية الأهداف (0.76)، والعافية النّفسيّة من ناحية الاستمتاع (0.71). وتشير النّتائج إلى أنّ المقياس يتمتّع بدلالات ثبات اتّساق داخليّ مناسبة.

ثانياً: مقياس فاعليّة الذّات الانفعاليّة

وصف المقياس: وضع هذا المقياس بول وكالتر (Pool & Qualter, 2012) بهدف قياس فاعليّة الذّات الانفعاليّة، ويتضمّن (27) فقرة، وتقاس استجابات أفراد العيّنة على كلّ فقرة وفقاً لسلّم استجابات مكوّن من تدريج خماسيّ: (أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً)، وتتوزّع فقرات المقياس على أربعة مجالات، هي:

- استخدام وإدارة الانفعالات الذّاتيّة Using and managing your own emotions ويشتمل الفقرات (3، 5، 7، 10، 12، 15، 16، 19، 23، 25).
- تحديد وفهم الانفعالات الذّاتيّة Identifying and understanding your own emotions ويشتمل الفقرات (1، 4، 8، 9، 17، 24).
- التّعامل مع الانفعالات لدى الآخرين Dealing with emotions in others ويشتمل الفقرات (2، 6، 11، 13، 20، 21، 26، 27)
- إدراك الانفعال عن طريق تعابير الوجه ولغة الجسد Perceiving emotions through facial expressions and body language ويشتمل الفقرات (14، 18، 22).

وقام عبدالهادي (Abdel-Hadi, 2017) بترجمة المقياس وعرضه بنسختيهِ الإنجليزيّة والمترجمة على أستاذ متخصّص في اللّغة العربيّة وأستاذ متخصّص في اللّغة الإنجليزيّة، وبعد ذلك عرض المقياس على (5) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال علم النّفس التّربويّ، وعلم النّفس العامّ، والإرشاد والصّحّة النّفسيّة، لإبداء الرّأي في سلامة التّرجمة، ووضوح الصّياغة والمعنى، وقياس الفقرات للمفهوم الّذي أعدّت لقياسه، وارتباط الفقرة بالبعد. وعدّلت صيغة بعض الفقرات؛ لتتناسب وملاحظات المحكّمين عليها. وتحقّق عبدالهادي من صدق المقياس باستخراج الصّدق العامليّ بعد تطبيق المقياس على عيّنة استطلاعيّة من طلبة في مرحلة

البكالوريوس في دولة الإمارات العربيّة المتّحدة. وكشفت النّتائج عن أربعة عوامل هي: (استخدام وإدارة الانفعالات الذّاتيّة، وتحديد وفهم الانفعالات الذّاتيّة، والتّعامل مع الانفعالات لدى الآخرين، وإدراك الانفعال عن طريق تعابير الوجه ولغة الجسد). إذ فسّر المقياس نسبة مرتفعة من التّباين، وتطابق ذلك مع مؤشّرات ثبات الاتّساق الداخليّ للمقياس. ومن أجل التّحقّق من ثبات المقياس، قام الباحث بحساب ثبات الاتّساق الدّاخليّ لمقياس فاعليّة الذّات الانفعاليّة ككلّ والّذي بلغ (0.88)، أمّا المجالات الفرعيّة للمقياس فقد تراوحت معاملات ثباتها (0.70) لمجال تحديد وفهم الانفعالات الذّاتيّة إلى (0.80) لمجال استخدام وإدارة الانفعالات الذّاتيّة، وهذا يشير إلى أنَّ المقياس يتمتّع بدلالات ثبات مناسبة تفي بأغراض الدّراسة الحاليّة.

المعالجات الإحصائية

بعد جمع المعلومات وتفريغ البيانات تمت الإجابة عن أسئلة الدراسة باستخدام برمجية الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) باستخدام التحليل الإحصائي التالي: للإجابة عن السؤالين الأول والثاني: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وللإجابة عن السؤال الثالث: واستخدام تحليل الانحدار المتعدّد المُتدرّج (Stepwise Multiple Regression)؛ لقياس القدرة التّنبُّؤيّة لفاعليّة الذّات الانفعاليّة في العافية النّفسيّة الشّخصيّة، وللإجابة عن السؤالين الرابع والخامس: تم استخدام اختبار (ت) لعيّنتين مستقلّتين (Independent Sample T-test)، وتحليل التّباين الثلاثي (Three-way Anova). وإجراء المقارنات البعدية باستخدام معادلة شافيه

ولتفسير إجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس فاعلية الذات الانفعالية تمَّ استخدام المعيار الإحصائي التالي:

- أقلّ من 1.33 منخفض.
- 1.34-2.67 متوسّط.
- 2.68 فأكثر مرتفع.

كما تم الاعتماد على المعيار التالي في الحكم على تقديرات المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على مقياس العافية النفسية الشخصية:

- أقلّ من 1.66 منخفض.
- 1.67-3.33 متوسّط.
- 3.34 فأكثر مرتفع.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، ونصه "ما مستوى فاعليّة الذّات الانفعاليّة لدى عيّنة من طلبة جامعة الفلاح؟"

للإجابةِ عن هذا السّؤال، جرى حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء الطّلبة على مجالات مقياس فاعليّة الذّات الانفعاليّة، وحساب المستوى لكلّ مجالٍ. ويوضّح جدول (5) مستوى فاعليّة الذّات الانفعاليّة لدى عيّنة من الطّلبة في جامعة الفلاح.

جدول (5) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى فاعليّة الذّات الانفعاليّة لدى الطّلبة مرتّبة تنازليًّا حسب المتوسّطات الحسابيّة

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	استخدام وإدارة الانفعالات الذّاتيّة	2.86	.57	مرتفع
2	4	إدراك الانفعال عن طريق تعابير الوجه ولغة الجسد	2.85	.67	مرتفع
3	2	تحديد وفهم الانفعالات الذّاتيّة	2.78	.64	مرتفع
4	3	التّعامل مع الانفعالات لدى الآخرين	2.70	.62	مرتفع
		الدرجة الكلية	2.79	0.53	مرتفع

يتّضِحُ من جدول (5) أنّ قيم المتوسّطات الحسابيّة قد تراوحت بين (2.70–2.86)، وتراوحت قيم الانحرافات المعياريّة بين (0.57–0.67). وبلغت قيمة المتوسّط الحسابيّ لمستوى فاعليّة الذّات الانفعاليّة لدى عيّنة من طلبة جامعة الفلاح (2.79) بانحراف معياريّ مقداره (0.53). وبالتّالي مستوى أداء الطّلبة على المقاييس الفرعيّة والمقياس كلّه ضمن المستوى المرتفع. ويرى الباحثُ أنَّ ظهورَ مستوى مرتفع من فاعليّة الذّات الانفعاليّة لدى عيّنة الطّلبة في الدّراسة الحاليّة قد يُعزى إلى اكتساب أفراد العيّنة المعرفة والاتّجاهات والمفاهيم والمعتقدات عن إدارة الانفعالات السّلبيّة والتّعبير عن الانفعالات الإيجابيّة في المواقفِ اليوميّة، وما تشكّل لديهم من قُدْرةٍ مُدْرَكَةٍ على تحديد الحالة الانفعاليّة وفهم مشاعر الآخرين، وثقةٍ ذاتيّةٍ في القدرة على التّكيُّف مع الحالة الانفعاليّة بفاعليّة (Zhao et al., 2013). وإذا تمَّ الأخذ في الحُسبان مصادر فاعليّة الذّات فإنّ خبراتِ الإتقان لدى الطّلبة وملاحظة الأقران وهم يحقّقون النّجاح في تنظيم الانفعالات إضافة إلى الدّعم اللّفظيّ من البيئة المحيطة بأنّهم يتقنون ضبط الانفعالات وتنظيمها. كلُّ تلك الأبعاد قد تكون أسهمت في تشكيل قدرة أفراد العيّنة على فهم وإدراك الانفعالات الذّاتيّة وانفعالات الآخرين واستخدام الانفعالات لدعم الأفكار (Dogan, ; Dagleish & Power, 1999 Totan & Sapmaz, 2013). كما أنَّ الإطارَ التعليمي والاجتماعي والثقافي قد يُسهِمُ في تنمية مهارة التّعامل مع الانفعالات لدى الآخرين بمستوى مرتفع، فخلال مراحل الدّراسة قد يتعرّضُ الطّلبة إلى معارف أو برامجَ تدريبيّةٍ لتنمية مهارات التّنظيم الذّاتي والفاعليّة الذّاتيّة، وقد تشتمل الموادّ الأكاديميّة في مجال تخصّص أفراد العيّنة (الإدارة، والاتّصال الجماهيريّ، والقانون) على معلومات حول تنمية الذّات وتنظيم الانفعالات. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كارولي وساجون (De Caroli & Sagone, 2014) والتي توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من فاعلية الذات الانفعالية لدى عينة الدراسة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، ونصه "ما مستوى العافية النّفسيّة الشّخصيّة لدى عيّنة من طلبة جامعة الفلاح؟"

للإجابة عن هذا السّؤال؛ جرى حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء الطّلبة على مجالات مقياس العافية النّفسيّة الشّخصيّة. ويوضّح جدول (6) مستوى العافية النّفسيّة الشّخصيّة لدى عيّنة من طلبة جامعة الفلاح.

جدول رقم (6) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى العافية النّفسيّة الشّخصيّة لدى الطّلبة مرتّبة تنازليًا حسب المتوسّطات الحسابيّة

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	العافية النّفسيّة الاجتماعيّة	5.18	.99	مرتفع
2	5	العافية النّفسيّة من ناحية الاستمتاع	5.17	1.04	مرتفع
3	4	العافية النّفسيّة من ناحية الأهداف	5.07	.86	مرتفع
4	2	العافية النّفسيّة الصّحّيّة (البدنيّة)	4.88	1.11	مرتفع
	1	العافية النّفسيّة الماليّة	4.83	1.11	مرتفع
		الدرجة الكلية	5.04	.81	مرتفع

يتبيّن من جدول (6) أنّ قيم المتوسّطات الحسابيّة قد تراوحت بين (4.83–5.18)، وتراوحت قيم الانحرافات المعياريّة بين (0.86–1.11). وبلغت قيمة المتوسّط الحسابي لمستوى العافية النّفسيّة الشّخصيّة لدى عيّنة من طلبة جامعة الفلاح (5.04) بانحراف معياريّ مقداره (0.81). وبالتّالي مستوى أداء الطّلبة على المقاييس الفرعيّة والمقياس كلّه ضمن المستوى المرتفع. وبالاستناد إلى ديينير (Diener, 1984) هناك عدد من العوامل الّتي تُؤثّر في العافية النّفسيّة، منها: عوامل بيولوجيّة والجنس والعمر بالإضافة إلى العوامل الشّخصيّة مثل: تقدير الذّات، وعوامل الدّعم الاجتماعيّ، مثل: الأسرة. وقد تكون تلك العوامل مجتمعة أسهمت في ظهور مستوىً مرتفع من العافية النّفسيّة الشّخصيّة. ومع دعم الأدب التّربويّ النّفسيّ لفكرة الاستناد إلى افتراضات نظريّة ماسلو (Masllow, 1954) في الحاجات لتفسير مستوى العافية النّفسيّة للأفراد، إذ تظهر العافية النّفسيّة في تلك النّظريّة بأنّها بناء مركّب يتضمّن مجالات متعدّدة تؤدّي إلى إحساس بالتّوازن بين الحاجات المتنوّعة. ويفترض الباحث أنّ عيّنة الدّراسة تعيش في بيئة تعمل على متابعة حاجات الأفراد الماليّة والنّفسيّة الدّاخليّة والعلاقات الاجتماعيّة، فأفراد العيّنة يعيشون في دبي في بيئة تسعى إلى توفير الرّفاهيّة، وبالتّالي فإنّ إدراك أفراد العيّنة بالإدارة الفاعلة للموارد الماليّة، وفرص التّمتّع بالعلاقات الاجتماعيّة الإيجابيّة وتوفّر الفرص للنّموّ الشّخصيّ والاستقلاليّة ينمّي لديهم العافية النّفسيّة (Lui & Fernando, 2018).

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، وهو "ما القدرة التّنبّؤيّة لمجالات فاعليّة الذّات الانفعاليّة في العافية النّفسيّة الشّخصيّة لدى عيّنة من طلبة جامعة الفلاح؟"

للإجابة عن هذا السّؤال؛ تمّ إجراء تحليل الانحدار المتعدّد المتدرّج (Stepwise Multiple Regression) وجدول (7) يبيّن النّتائج.

جدول (7) تحليل الانحدار المتعدّد المتدرّج للقدرة التّنبّؤيّة لمجالات فاعليّة الذّات الانفعاليّة في العافية النّفسيّة الشّخصيّة

الارتباط	معامل التّحديد	ف	الدّلالة
0.353	0.125	37.81466	.00

يتبيّن من جدول (7) أنّ معامل الارتباط بين مجالات فاعليّة الذّات الانفعاليّة والعافية النّفسيّة الشّخصيّة لدى عيّنة من طلبة جامعة الفلاح بلغ (0.353)، وأنّ قيمة الإحصائيّ (ف) بلغت (37.81466) بمستوى دلالة (0.00)، وهذه القيمة دالّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). وهذا يشير إلى أنّ لفاعليّة الذّات الانفعاليّة قدرة تنبُّؤيّة في العافية النّفسيّة الشّخصيّة. ولتحديد تأثير كلّ مجال من مجالات فاعليّة الذّات الانفعاليّة في العافية النّفسيّة الشّخصيّة؛ تمّ استخراج معامل بيتا (ß) وقيمة الإحصائيّ (ت) المقابل لها. ويبيّن جدول (8) النّتائج.

جدول (8) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى فاعليّة الذّات الانفعاليّة لدى الطّلبة مرتّبة تنازليًا حسب المتوسّطات الحسابيّة

	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	(ت)	الدّلالة
	(ß)	الخطأ المعياريّ	بيتا (ß)		
الثّابت	3.65	.25		14.84	.00
استخدام وإدارة الانفعالات الذّاتيّة	.43	.08	.30	5.10	.00
تحديد وفهم الانفعالات الذّاتيّة	.65	.20	.51	3.22	.00
التّعامل مع الانفعالات لدى الآخرين	.36	.20	.28	1.83	.07
إدراك الانفعال عن طريق تعابير الوجه ولغة الجسد	.03	.12	.03	.29	.78

يتّضح من جدول (8) أنّ قيم معامل بيتا (ß) بلغت (0.300، 0.511، 0.279، 0.027) لمجالات: (استخدام وإدارة الانفعالات الذّاتيّة، تحديد وفهم الانفعالات الذّاتيّة، التّعامل مع الانفعالات لدى الآخرين، إدراك الانفعال عن طريق تعابير الوجه ولغة الجسد) بالتّرتيب. كما يتبيّن من الجدول أنّ قيم الإحصائيّ (ت) بلغت (5.103، 3.220) للمجال الأوّل والثّاني بالتّرتيب، وهاتان القيمتان دالّتان عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). وهذا يشير إلى تأثير إيجابيّ في العافية النّفسيّة الشّخصيّة؛ فكلّما زاد استخدام وإدارة الانفعالات الذّاتيّة، وتحديد وفهم الانفعالات الذّاتيّة كان هناك توجُّه نحو العافية النّفسيّة الشّخصيّة. وبلغت قيم الإحصائيّ (ت) للمجال الثّالث والرّابع (1.825، 0.285) بالتّرتيب، وهاتان القيمتان غير دالّتين عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). ويمكن إرجاع تلك النّتائج إلى أنّ فاعليّة الذّات الانفعاليّة تتطلّب من الفرد الوعي بالانفعالات الذّاتيّة، والقدرة على تنظيم تلك الانفعالات وإدارتها لتحقيق النتائج المرغوب فيها. والفرد خلال عمليّة التّنظيم الذّاتي للانفعالات يجمعُ المعلومات والتّغذية الرّاجعة حول مدى التّقدُّم قريبًا أو بعيدًا عن الهدف، ومن يمتلكُ معتقدات فاعليّة ذات انفعاليّة قويّة أقلّ احتمالًا للفشل في

التّنظيم الذّاتي، ويعمل على زيادة الانفعالات الإيجابيّة؛ تلك الانفعالات الّتي توسِّعُ عمليّات التّفكير وتزيد المرونة والشّعور بالرّضا والإبداع وحلّ المشكلات بطريقة فاعلة، وتنمية المهارات بمرور الوقت. وبالتّالي تؤدي فاعليّة الذّات الانفعاليّة دورًا مهمًّا لدى الفرد، حيث تساعدُه على الاندماج والتّوافق مع النّظام الاجتماعيّ الانفعاليّ، وهذا بمثابة تمهيد من أجلِ تحقيق العافية النّفسيّة (Maddux & Vokmann, 2010). وقد اتّفقت هذه النّتيجة مع نتائج بعض الدّراسات مثل (Siddiqui, 2015; Shaheen & Shaheen, 2016; Adeyemo & Adeleye, 2008; Dogan et al. 2013; De Caroli & Sagone, 2014). الّتي أظهرت مقدرة فاعليّة الذّات الانفعاليّة على التّنبُّؤ بالعافية النّفسيّة الشّخصيّة. وتعارضت هذه النّتيجة مع دراسة (Onuoha & Bada, 2016) الّتي توصّلت إلى عدم وجود تأثير دالّ إحصائيّاً لفاعليّة الذّات الانفعاليّة في العافية النّفسيّة الشّخصيّة.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، ونصه "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى فاعليّة الذّات الانفعاليّة لدى عيّنة من طلبة جامعة الفلاح تعزى إلى متغيّرات النّوع (ذكر/أنثى)، والتّخصّص، والسّنة الدّراسيّة؟"

للإجابة عن هذا السّؤال؛ تمَّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، وإجراء تحليل التّباين الثلاثي (Three- way Anova) لقياس مستوى فاعليّة الذّات الانفعاليّة لدى طلبة جامعة الفلاح تبعاً لمتغيّرات النوع (ذكر/ أنثى)، والتّخصّص، والسّنة الدّراسيّة. وتوضّح جداول: (9)، و(10)، و(11)، و(12) نتائج هذا التّحليل.

جدول (9) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمجالات مقياس فاعليّة الذّات الانفعاليّة تبعاً لمتغيّرات النوع (ذكر/ أنثى)، والتّخصّص، والسّنة الدّراسيّة

المجال	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
استخدام وإدارة الانفعالات الذّاتيّة	ذكر	158	2.84	.53
	أنثى	108	2.87	.61
تحديد وفهم الانفعالات الذّاتيّة	ذكر	158	2.75	.68
	أنثى	108	2.83	.57
التّعامل مع الانفعالات لدى الآخرين	ذكر	158	2.73	.58
	أنثى	108	2.64	.66
إدراك الانفعال عن طريق تعابير الوجه ولغة الجسد	ذكر	158	2.86	.70
	أنثى	108	2.85	.62
الدّرجة الكلّيّة	ذكر	158	2.80	.55
	أنثى	108	2.80	.52
المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
استخدام وإدارة الانفعالات الذّاتيّة	إدارة الأعمال	58	2.94	.60
	الاتّصال الجماهيريّ	86	2.72	.52
	القانون	90	2.83	.62
	الماجستير	32	3.10	.36
	المجموع	266	2.85	.57
تحديد وفهم الانفعالات الذّاتيّة	إدارة الأعمال	58	2.82	.60
	الاتّصال الجماهيريّ	86	2.60	.56
	القانون	90	2.78	.73
	الماجستير	32	3.23	.36
	المجموع	266	2.78	.64
التّعامل مع الانفعالات لدى الآخرين	إدارة الأعمال	58	2.74	.70
	الاتّصال الجماهيريّ	86	2.63	.48
	القانون	90	2.68	.73
	الماجستير	32	2.84	.37
	المجموع	266	2.70	.62
إدراك الانفعال عن طريق تعابير الوجه ولغة الجسد	إدارة الأعمال	58	3.00	.74
	الاتّصال الجماهيريّ	86	2.74	.59
	القانون	90	2.79	.74
	الماجستير	32	3.07	.40
	المجموع	266	2.85	.67
الدّرجة الكلّيّة	إدارة الأعمال	58	2.88	.58
	الاتّصال الجماهيريّ	86	2.67	.41
	القانون	90	2.77	.63
	الماجستير	32	3.06	.30
	المجموع	266	2.80	.53
المجال	السنة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
استخدام وإدارة الانفعالات الذّاتيّة	سنة أولى	104	2.72	.60
	سنة ثانية	51	2.89	.56
	سنة ثالثة	46	2.95	.61
	سنة رابعة	33	2.85	.49
	الماجستير	32	3.10	.36
	المجموع	266	2.85	.57
تحديد وفهم الانفعالات الذّاتيّة	سنة أولى	104	2.64	.70
	سنة ثانية	51	2.74	.58
	سنة ثالثة	46	2.99	.48
	سنة رابعة	33	2.58	.67
	الماجستير	32	3.23	.36
	المجموع	266	2.78	.64
التّعامل مع الانفعالات لدى الآخرين	سنة أولى	104	2.70	.67
	سنة ثانية	51	2.75	.61
	سنة ثالثة	46	2.60	.71
	سنة رابعة	33	2.59	.47
	الماجستير	32	2.84	.37
	المجموع	266	2.70	.62
إدراك الانفعال عن طريق تعابير الوجه ولغة الجسد	سنة أولى	104	2.77	.77
	سنة ثانية	51	2.84	.67
	سنة ثالثة	46	2.96	.49
	سنة رابعة	33	2.80	.71
	الماجستير	32	3.07	.40
	المجموع	266	2.85	.67
الدّرجة الكلّيّة	سنة أولى	104	2.71	.59
	سنة ثانية	51	2.80	.57
	سنة ثالثة	46	2.87	.48
	سنة رابعة	33	2.70	.46
	الماجستير	32	3.06	.30
	المجموع	266	2.80	.53

يلاحظ من جدول (9) أن هناك فروقاً بين المتوسطات الحسابية لفاعلية الذات الانفعالية على مختلف المجالات الفرعية تبعاً لمتغيّرات النوع (ذكر/ أنثى)، والتّخصّص، والسّنة الدّراسيّة. ومن أجل التحقق من دلالة الفروق تم إجراء تحليل التّباين الثلاثي (Three- way Anova)، ويوضح جدول (10) نتائج هذا التحليل.

جدول (10) نتائج تحليل التّباين الثلاثي للاختلاف في فاعليّة الذّات الانفعاليّة لدى طلبة جامعة الفلاح باختلاف النوع (ذكر/ أنثى)، والتّخصّص، والسّنة الدّراسيّة

المصدر	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
النوع	استخدام وإدارة الانفعالات الذّاتيّة	.310	1	.310	1.161	.282
	تحديد وفهم الانفعالات الذّاتيّة	.707	1	.707	2.201	.139
	التّعامل مع الانفعالات لدى الآخرين	.549	1	.549	1.711	.192
	إدراك الانفعال عن طريق تعابير الوجه ولغة الجسد	.021	1	.021	.052	.819
	الدّرجة الكلّيّة	.016	1	.016	.068	.795
التخصص	استخدام وإدارة الانفعالات الذّاتيّة	2.236	2	1.118	3.482	*.032
	تحديد وفهم الانفعالات الذّاتيّة	4.303	2	2.151	5.369	*.005
	التّعامل مع الانفعالات لدى الآخرين	.680	2	.340	1.058	.349
	إدراك الانفعال عن طريق تعابير الوجه ولغة الجسد	1.708	2	.854	3.524	*.031
	الدّرجة الكلّيّة	13.419	3	4.473	9.506	*.000
السنة الدراسية	استخدام وإدارة الانفعالات الذّاتيّة	3.735	3	1.245	4.657	*.003
	تحديد وفهم الانفعالات الذّاتيّة	4.910	3	1.637	5.093	*.002
	التّعامل مع الانفعالات لدى الآخرين	1.446	3	.482	1.501	.215
	إدراك الانفعال عن طريق تعابير الوجه ولغة الجسد	1.485	3	.495	1.236	.297
	الدّرجة الكلّيّة	1.708	2	.854	3.524	*.031
النوع* التخصص* السنة الدراسية	استخدام وإدارة الانفعالات الذّاتيّة	14.505	18	.806	3.014	*.000
	تحديد وفهم الانفعالات الذّاتيّة	15.709	18	.873	2.716	*.000
	التّعامل مع الانفعالات لدى الآخرين	21.322	18	1.185	3.689	*.000
	إدراك الانفعال عن طريق تعابير الوجه ولغة الجسد	16.250	18	.903	2.253	*.003
	الدّرجة الكلّيّة	12.079	18	.671	2.769	*.000
الخطأ	استخدام وإدارة الانفعالات الذّاتيّة	64.171	240	.267		
	تحديد وفهم الانفعالات الذّاتيّة	77.130	240	.321		
	التّعامل مع الانفعالات لدى الآخرين	77.061	240	.321		
	إدراك الانفعال عن طريق تعابير الوجه ولغة الجسد	96.158	240	.401		
	الدّرجة الكلّيّة	58.170	240	.242		
المجموع	استخدام وإدارة الانفعالات الذّاتيّة	2250.580	266			
	تحديد وفهم الانفعالات الذّاتيّة	2167.361	266			
	التّعامل مع الانفعالات لدى الآخرين	2034.266	266			
	إدراك الانفعال عن طريق تعابير الوجه ولغة الجسد	2283.889	266			
	الدّرجة الكلّيّة	2155.453	266			
المجموع المصحح	استخدام وإدارة الانفعالات الذّاتيّة	84.862	265			
	تحديد وفهم الانفعالات الذّاتيّة	107.787	265			
	التّعامل مع الانفعالات لدى الآخرين	100.926	265			
	إدراك الانفعال عن طريق تعابير الوجه ولغة الجسد	118.171	265			
	الدّرجة الكلّيّة	75.481	265			

*** دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$)

أظهرت نتائج جدول (10) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في فاعلية الذات الانفعالية لدى طلبة جامعة الفلاح تعزى إلى النوع، حيث بلغت قيمة الإحصائي "ف" للمجالات (استخدام وإدارة الانفعالات الذاتية، تحديد وفهم الانفعالات الذاتية، التعامل مع الانفعالات لدى الآخرين، إدراك الانفعال عن طريق تعابير الوجه ولغة الجسد، الدرجة الكلية) (1.161، 2.201، 1.711، 0.052، 0.068) بالترتيب، وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). وقد تعود هذه النّتيجة إلى أنّ معظم طلبة جامعة الفلاح هم من الطّلبة المواطنين، ومن خريجي المدارس الحكوميّة في دولة الإمارات، وبالتّالي فإنّ أفراد العيّنة ينتمون إلى المجتمع ذاته، ويتعرّضون لخبرات متشابهة مع تشابه الظّروف والبيئة المحيطة، وما تفرضه تلك البيئة والثّقافة السّائدة من سلوكيات وعادات على الأفراد. وبالتّالي فإنّ للثّقافة والتّنشئة الاجتماعيّة والنّظام التّعليميّ دوراً في تقارب أفراد العيّنة في مستوى فاعليّة الذّات الانفعاليّة على اختلاف جنسهم، وتوفّر فرصاً متشابهة لتنمية فاعليّة الذّات الانفعاليّة. وقد اتّفقت هذه النّتيجة مع دراسة (Siddiqui, 2015).

وفيما يتعلق بالتخصص يتّضح من النتائج أنَّ قيم الإحصائيّ "ف" لمجالات المقياس (استخدام وإدارة الانفعالات الذّاتيّة، تحديد وفهم الانفعالات الذّاتيّة، إدراك الانفعال عن طريق تعابير الوجه ولغة الجسد، والدّرجة الكلّيّة) كانت دالّة إحصائيّاً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). ولم تكن قيمة الإحصائيّ "ف" لمجال (التّعامل مع الانفعالات لدى الآخرين) دالّة إحصائيّاً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). أما السنة الدراسية فيظهر من جدول (10) أنَّ قيم الإحصائيّ "ف" لمجالات المقياس (استخدام وإدارة الانفعالات الذّاتيّة، تحديد وفهم الانفعالات الذّاتيّة، والدّرجة الكلّيّة) كانت دالّة إحصائيّاً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). ولم تكن قيمة الإحصائيّ "ف" لمجالي (التّعامل مع الانفعالات لدى الآخرين، وإدراك الانفعال عن طريق تعابير الوجه ولغة الجسد) دالّة إحصائيّاً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). ومن أجل

التَّحقُّق من مصـــدر الفروق؛ تمَّ إجراء اختبار شـــافيه للمقارنات البعديّة. ويوضِّح الجدولان (11)، و(12) نتائج هذا التّحليل.

جدول (11) نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعديّة للفروق في فاعليّة الذّات الانفعاليّة تبعاً لمتغيّر التّخصّص

المجال	الكلّيّة	إدارة الأعمال	الاتّصال الجماهيريّ	القانون	الماجستير
استخدام وإدارة الانفعالات الذّاتيّة	إدارة الأعمال				
	الاتّصال الجماهيريّ				
	القانون				
	الماجستير		-.37412*		
تحديد وفهم الانفعالات الذّاتيّة	إدارة الأعمال				-.41307*
	الاتّصال الجماهيريّ				-.63112*
	القانون				-.45139*
	الماجستير				
إدراك الانفعال عن طريق تعابير الوجه ولغة الجسد	إدارة الأعمال		.25882*		
	الاتّصال الجماهيريّ				-.33174*
	القانون				-.28402*
	الماجستير				
الدّرجة الكلّيّة	إدارة الأعمال				
	الاتّصال الجماهيريّ				
	القانون				
	الماجستير		-.37613*		

يلاحظ من جدول (11) وجود فروق دالّة بين الطّلبة من كلّيّة الاتّصال الجماهيريّ، والطّلبة من برنامج الماجستير (MBA) في مجال: (استخدام وإدارة الانفعالات الذّاتيّة)، لصالح الطّلبة من برنامج الماجستير (MBA)، كما يمكن ملاحظة الفروق في مجالي: (تحديد وفهم الانفعالات الذّاتيّة، وإدراك الانفعال عن طريق تعابير الوجه ولغة الجسد) بين طلبة برنامج الماجستير وطلبة الكلّيّات الأخرى لصالح طلبة الماجستير. ويتّضح من الجدول أيضاً وجود فروق بين الطّلبة من كلّيّة الاتّصال الجماهيريّ من جهة والطّلبة من كلّيّة إدارة الأعمال من جهة أخرى في مجال (إدراك الانفعال عن طريق تعابير الوجه ولغة الجسد)، وذلك لصالح الطّلبة من كلّيّة إدارة الأعمال. كما يوجد فروق دالّة بين الطّلبة من تخصّص القانون والطّلبة الملتحقين في برنامج الماجستير في الدّرجة الكلّيّة للمقياس، وذلك لصالح طلبة برنامج الماجستير. ويمكن إرجاع تلك النّتائج إلى الإطار الأكاديميّ الّذي ينتمي إليه طلبة تخصّصات إدارة الأعمال، والماجستير في الإدارة، فالطّلبة الملتحقون ببرنامجي الإدارة والماجستير في الإدارة قد يكونون تعرّضوا لخبرات متنوّعة حول تنظيم الانفعالات والفاعليّة الذّاتيّة. كما أنّ المساقات الدّراسيّة وما تتضمّنه من موضوعات ومعلومات يمكن أن تكون قد وفّرت فرصاً لتنمية فاعليّة الذّات الانفعاليّة.

يتبيّن من جدول (12) وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين الطّلبة من السّنة الأولى، وطلبة الماجستير في مجال: (استخدام وإدارة الانفعالات الذّاتيّة)، وذلك لصالح طلبة الماجستير. ووجود فروق دالّة إحصائيّاً بين الطّلبة من السّنة الأولى، والطّلبة من السّنة الثّالثة في مجال: (تحديد وفهم الانفعالات الذّاتيّة)، وذلك لصالح طلبة السّنة الثّالثة.

جدول (12) نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعديّة للفروق في فاعليّة الذّات الانفعاليّة تبعاً لمتغيّر السنة الدراسية

المجال	السنة الدراسية	1	2	3	4	الماجستير
استخدام وإدارة الانفعالات الذّاتيّة	1					-.37692*
	2					
	3					
	4					
	الماجستير					
تحديد وفهم الانفعالات الذّاتيّة	1			-.35687*		-.58974*
	2					-.48734*
	3					
	4					-.65341*
	الماجستير	.58974*			.65341*	
الدّرجة الكلّيّة	1					-.34642*
	2					
	3					
	4					
	الماجستير					

ويتّضح من الجدول أيضاً وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين الطّلبة من السّنوات الدّراسيّة المختلفة: (السّنة الأولى، والسّنة الثّانية، والسّنة الرّابعة، والماجستير) في مجال: (تحديد وفهم الانفعالات الذّاتيّة)، وذلك لصالح طلبة الماجستير. ويعلّل الباحثُ هذه النّتيجةَ بأنّ طلبة الماجستير في مستوى دراسيّ متقدّم، وقد يكون لديهم فرصة أكبر مقارنة بطلبة السّنة الأولى للاطّلاع على موضوعات علميّة متقدّمة في مجال إدارة الانفعالات، في حين أنّ الظّروف (مستوى صعوبة الخبرة الأكاديميّة) والبيئة المحيطة والثّقافة السّائدة، قد تعطي طالب السّنة الثّالثة الفرصةَ الكافيَةَ لتعلُّمِ فهم الانفعالات؛ كما أنَّ الإطار الأكاديميّ وما يتيحُهُ من فرص التّفاعل والموضوعاتِ حولَ الجوانب الانفعاليّة قد يتيحُ الفرصةَ لطلبة السّنة الثّالثة لتنميةِ مهارة فهم الانفعالات الذّاتيّة وتحديدها.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس، ونصه "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى العافية النّفسيّة الشّخصيّة لدى عيّنة من طلبة جامعة الفلاح، تعزى إلى متغيّرات: النّوع (ذكر/أنثى)، والتّخصّص، والسّنة الدّراسيّة؟"

للإجابة عن هذا السّؤال؛ تمَّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، وإجراء تحليل التّباين الثلاثي (Three- way Anova) لقياس مستوى العافية النّفسيّة الشّخصيّة لدى طلبة جامعة الفلاح تبعاً لمتغيّرات النوع (ذكر/ أنثى)، والتّخصّص، والسّنة الدّراسيّة. وتوضِّح جداول: (13)، و(14)، و(15)، و(16) نتائج هذا التّحليل.

جدول (13) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمجالات مقياس العافية النفسية الشخصية تبعاً لمتغيّرات النوع (ذكر/ أنثى)، والتّخصّص، والسّنة الدّراسيّة

المجال	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العافية النّفسيّة الماليّة	ذكر	158	4.80	1.16
	أنثى	108	4.87	1.03
العافية النّفسيّة الصّحّيّة (البدنيّة)	ذكر	158	4.97	1.22
	أنثى	108	4.75	.92
العافية النّفسيّة الاجتماعيّة	ذكر	158	5.18	1.06
	أنثى	108	5.18	.88
العافية النّفسيّة من ناحية الأهداف	ذكر	158	5.05	.94
	أنثى	108	5.11	.74
العافية النّفسيّة من ناحية الاستمتاع	ذكر	158	5.25	1.03
	أنثى	108	5.05	1.04
الدّرجة الكلّيّة	ذكر	158	5.05	.89
	أنثى	108	4.99	.66
المجال	**التخصص**	**العدد**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**
العافية النّفسيّة الماليّة	إدارة الأعمال	58	5.03	.90
	الاتّصال الجماهيريّ	86	4.62	1.02
	القانون	90	4.56	1.28
	الماجستير	32	5.80	.29
	المجموع	266	4.83	1.11
العافية النّفسيّة الصّحّيّة (البدنيّة)	إدارة الأعمال	58	4.66	1.15
	الاتّصال الجماهيريّ	86	4.73	1.04
	القانون	90	4.92	1.18
	الماجستير	32	5.59	.63
	المجموع	266	4.88	1.11
العافية النّفسيّة الاجتماعيّة	إدارة الأعمال	58	5.28	.78
	الاتّصال الجماهيريّ	86	5.10	.98
	القانون	90	5.10	1.22
	الماجستير	32	5.45	.53
	المجموع	266	5.18	.99
العافية النّفسيّة من ناحية الأهداف	إدارة الأعمال	58	5.09	.88
	الاتّصال الجماهيريّ	86	5.04	.78
	القانون	90	4.99	1.02
	الماجستير	32	5.39	.33
	المجموع	266	5.07	.86
العافية النّفسيّة من ناحية الاستمتاع	إدارة الأعمال	58	5.16	.98
	الاتّصال الجماهيريّ	86	5.05	1.08
	القانون	90	5.20	1.08
	الماجستير	32	5.43	.87
	المجموع	266	5.17	1.04
الدّرجة الكلّيّة	إدارة الأعمال	58	5.04	.62
	الاتّصال الجماهيريّ	86	4.91	.77
	القانون	90	4.95	.97
	الماجستير	32	5.53	.39
	المجموع	266	5.03	.80
المجال	**السنة الدراسية**	**العدد**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**
العافية النّفسيّة الماليّة	سنة أولى	104	4.80	1.15
	سنة ثانية	51	4.64	1.15
	سنة ثالثة	46	5.03	.82
	سنة رابعة	33	4.02	1.06
	الماجستير	32	5.80	.29
	المجموع	266	4.83	1.11
العافية النّفسيّة الصّحّيّة (البدنيّة)	سنة أولى	104	4.90	1.15
	سنة ثانية	51	4.82	1.06
	سنة ثالثة	46	4.78	1.20
	سنة رابعة	33	4.36	1.00
	الماجستير	32	5.59	.63
	المجموع	266	4.88	1.11
العافية النّفسيّة الاجتماعيّة	سنة أولى	104	5.15	1.11
	سنة ثانية	51	5.34	.80
	سنة ثالثة	46	5.57	.53
	سنة رابعة	33	4.23	1.10

المجال	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	الماجستير	32	5.45	.53
	المجموع	266	5.18	.99
العافية النّفسيّة من ناحية الأهداف	سنة أولى	104	5.11	.95
	سنة ثانية	51	5.19	.86
	سنة ثالثة	46	5.10	.60
	سنة رابعة	33	4.42	.93
	الماجستير	32	5.39	.33
	المجموع	266	5.07	.86
العافية النّفسيّة من ناحية الاستمتاع	سنة أولى	104	5.25	1.07
	سنة ثانية	51	5.09	1.19
	سنة ثالثة	46	5.29	.63
	سنة رابعة	33	4.62	1.14
	الماجستير	32	5.43	.87
	المجموع	266	5.17	1.04
الدّرجة الكلّيّة	سنة أولى	104	5.04	.85
	سنة ثانية	51	5.02	.82
	سنة ثالثة	46	5.15	.54
	سنة رابعة	33	4.33	.78
	الماجستير	32	5.53	.39
	المجموع	266	5.03	.80

يظهر من جدول (13) وجود فروق ظاهرية بين قيم المتوسطات الحسابية في مستوى العافية النفسية الشخصية لدى طلبة جامعة الفلاح تعزى إلى النوع، والتخصص، والسنة الدراسية. ومن أجل الكشف عن دلالة تلك الفروق تم إجراء تحليل التّباين الثلاثي (Three- way Anova). ويوضّح جدول (14) نتائج هذا التّحليل.

جدول (14) نتائج تحليل التّباين الثلاثي للاختلاف في العافية النفسية الشخصية لدى عيّنة من طلبة جامعة الفلاح باختلاف النوع (ذكر/ أنثى)، والتّخصّص، والسّنة الدّراسيّة

المصدر	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
النوع	العافية النّفسيّة الماليّة	.069	1	.069	.071	.790
	العافية النّفسيّة الصّحّيّة (البدنيّة)	.004	1	.004	.004	.949
	العافية النّفسيّة الاجتماعيّة	.459	1	.459	.632	.427
	العافية النّفسيّة من ناحية الأهداف	1.534	1	1.534	2.648	.105
	العافية النّفسيّة من ناحية الاستمتاع	.305	1	.305	.356	.551
	الدّرجة الكلّيّة	.098	1	.098	.208	.649
التخصص	العافية النّفسيّة الماليّة	6.820	2	3.410	3.509	*.031
	العافية النّفسيّة الصّحّيّة (البدنيّة)	5.661	2	2.831	3.896	*.022
	العافية النّفسيّة الاجتماعيّة	.501	2	.250	.268	.765
	العافية النّفسيّة من ناحية الأهداف	3.331	2	1.666	2.874	.058
	العافية النّفسيّة من ناحية الاستمتاع	2.534	2	1.267	1.480	.230
	الدّرجة الكلّيّة	1.708	2	.854	3.524	*.031
السنة الدراسية	العافية النّفسيّة الماليّة	20.604	3	6.868	7.067	*.000
	العافية النّفسيّة الصّحّيّة (البدنيّة)	5.661	2	2.831	3.896	*.022
	العافية النّفسيّة الاجتماعيّة	36.143	3	12.048	16.584	*.000
	العافية النّفسيّة من ناحية الأهداف	9.186	3	3.062	5.284	*.002
	العافية النّفسيّة من ناحية الاستمتاع	10.604	3	3.535	4.128	*.007
	الدّرجة الكلّيّة	13.419	3	4.473	9.506	*.000
النوع* التخصص* السنة الدراسية	العافية النّفسيّة الماليّة	27.409	18	1.523	1.567	.069
	العافية النّفسيّة الصّحّيّة (البدنيّة)	72.157	18	4.009	4.293	*.000
	العافية النّفسيّة الاجتماعيّة	42.544	18	2.364	3.253	*.000
	العافية النّفسيّة من ناحية الأهداف	37.968	18	2.109	3.640	*.000
	العافية النّفسيّة من ناحية الاستمتاع	62.469	18	3.470	4.053	*.000
	الدّرجة الكلّيّة	31.936	18	1.774	3.770	*.000
الخطأ	العافية النّفسيّة الماليّة	233.250	240	.972		
	العافية النّفسيّة الصّحّيّة (البدنيّة)	224.116	240	.934		
	العافية النّفسيّة الاجتماعيّة	174.355	240	.726		
	العافية النّفسيّة من ناحية الأهداف	139.083	240	.580		
	العافية النّفسيّة من ناحية الاستمتاع	205.510	240	.856		
	الدّرجة الكلّيّة	112.934	240	.471		
المجموع	العافية النّفسيّة الماليّة	6536.313	266			
	العافية النّفسيّة الصّحّيّة (البدنيّة)	6661.361	266			

المصدر	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
المجموع المصحح	العافية النّفسيّة الاجتماعيّة	7398.875	266			
	العافية النّفسيّة من ناحية الأهداف	7043.327	266			
	العافية النّفسيّة من ناحية الاستمتاع	7393.222	266			
	الدّرجة الكلّيّة	6893.332	266			
	العافية النّفسيّة الماليّة	326.284	265			
	العافية النّفسيّة الصّحّيّة (البدنيّة)	325.885	265			
	العافية النّفسيّة الاجتماعيّة	260.213	265			
	العافية النّفسيّة من ناحية الأهداف	196.172	265			
	العافية النّفسيّة من ناحية الاستمتاع	285.609	265			
	الدّرجة الكلّيّة	171.162	265			

يتبيّن من جدول (14) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في العافية النفسية الشخصية لدى طلبة جامعة الفلاح تعزى إلى النوع، حيث بلغت قيمة الإحصائي "ف" للمجالات (العافية النّفسيّة الماليّة، العافية النّفسيّة الصّحّيّة (البدنيّة)، العافية النّفسيّة الاجتماعيّة، العافية النّفسيّة من ناحية الأهداف، العافية النّفسيّة من ناحية الاستمتاع، والدّرجة الكلّيّة) (0.071، 0.004، 0.632، 2.648، 0.356، 0.208) بالترتيب، وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). ويرى الباحث أنّ السّبب وراء ذلك أنّ عيّنة البحث من بيئة واحدة ومرحلة نمائيّة متقاربة، فقد تعرّضوا لخبرات متشابهة ومحيط متشابه، وبالتّالي فإنّ لديهم مهارات متشابهة وخبرات مشتركة. وقد اتّفقت هذه النّتيجة مع دراسة (Shaheen & Shaheen, 2016). وتعارضت هذه النّتيجة مع دراسة (Siddiqui, 2015) الّتي أظهرت أنّ هناك فروقًا في العافية النّفسيّة الشّخصيّة بين الذّكور والإناث لصالح الذّكور.

وبالنسبة للتخصص يتّضح من الجدول أنَّ قيم الإحصائيّ "ف" لمجالات المقياس (العافية النّفسيّة الماليّة، والعافية النّفسيّة الصّحّيّة (البدنيّة)، والدّرجة الكلّيّة) كانت دالّة إحصائيّاً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). ولم تكن قيمة الإحصائيّ "ف" لمجالات (العافية النّفسيّة الاجتماعيّة، والعافية النّفسيّة من ناحية الأهداف، والعافية النّفسيّة من ناحية الاستمتاع) دالّة إحصائيّاً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). وفيما يتعلق بالسنة الدراسية يتبيّن من الجدول أنَّ قيم الإحصائيّ "ف" لمجالات المقياس (العافية النّفسيّة الماليّة، العافية النّفسيّة الصّحّيّة (البدنيّة)، العافية النّفسيّة الاجتماعيّة، العافية النّفسيّة من ناحية الأهداف، العافية النّفسيّة من ناحية الاستمتاع، والدّرجة الكلّيّة) كانت دالّة إحصائيّاً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). ومن أجل التّحقُّق من مصدر الفروق؛ تمَّ إجراء اختبار شافيه للمقارنات البعديّة. ويوضّح الجدولان (15)، و(16) نتائج هذا التّحليل.

يلاحظ من جدول (15) وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين الطّلبة من التّخصّصات المختلفة: (إدارة الأعمال، والاتّصال الجماهيريّ، والقانون، والماجستير) في مجالات: (العافية النّفسيّة الماليّة، والعافية النّفسيّة الصّحّيّة (البدنيّة)، والدّرجة الكلّيّة)، وذلك لصالح طلبة الماجستير.

جدول (15) نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعديّة للفروق في العافية النفسية الشخصية تبعاً لمتغيّر التّخصّص

المجال	الكلّيّة	إدارة الأعمال	الاتّصال الجماهيريّ	القانون	الماجستير
العافية النّفسيّة الماليّة	إدارة الأعمال				-.7788*
	الاتّصال الجماهيريّ				-1.1870*
	القانون				-1.24357*
	الماجستير				
النّفسيّة الصّحّيّة (البدنيّة)	إدارة الأعمال				.93337*
	الاتّصال الجماهيريّ				.86109*
	القانون				.67187*
	الماجستير				
الدّرجة الكلّيّة	إدارة الأعمال				.59229*
	الاتّصال الجماهيريّ				.54291*
	القانون				
	الماجستير				

ويمكن أن يُعزى ذلك إلى ما أشار إليه لوي وفرناندو (Lui & Fernando, 2018) بأنّ العافية النّفسيّة الماليّة والعافية النّفسيّة الصّحّيّة تكون بمستوى أعلى في أواسط العمر والرّاشدين الأكبر عمراً مقارنة بالشّباب والشّابات الأصغر عمراً، إذ أنّه من المرجّح في هذه المرحلة أن يكون لدى الفرد إدراك بأنّ الموارد الماليّة يمكن الوصول إليها مع تبنّي بعض السّلوكيات الجسميّة الصّحّيّة، ممّا يعزّز السّعادة، وكلّ هذا يسهم في رفع مستوى العافية النّفسيّة الشّخصيّة.

جدول (16) نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعديّة للفروق في العافية النفسية الشخصية تبعاً لمتغيّر السنة الدراسية

المجال	السنة الدراسية	1	2	3	4	الماجستير
العافية النّفسيّة الماليّة	1				0. 7729*	1.00901*
	2					1.16253*
	3				1. 00505*	.77691*
	4					1.78196*
	الماجستير					
العافية النّفسيّة الصّحّيّة (البدنيّة)	1					.68950*
	2					.76501*
	3					.81447*
	4					1.22491*
	الماجستير					
العافية النّفسيّة الاجتماعيّة	1				-.92417*	
	2				-1.11586*	
	3				-1.33384*	
	4					
	الماجستير				-1. 2180*	
	1				-.68977*	

المجال	السنة الدراسية	1	2	3	4	الماجستير
العافية النّفسيّة من ناحية الأهداف	2				-.76623*	
	3				-.66782*	
	4					
	الماجستير				-.9686*	
العافية النّفسيّة من ناحية الاستمتاع	1				.63383*	
	2					
	3					
	4					
	الماجستير				.8109*	
الدّرجة الكلّيّة	1				-.69729*	
	2				-.70785*	
	3				-.76573*	
	4					
	الماجستير				-1. 15883*	

يظهر من جدول (16) أنّه في مجالات: (العافية النّفسيّة الاجتماعيّة، والعافية النّفسيّة من ناحية الأهداف، والدّرجة الكلّيّة) يوجد فروق دالّة إحصائيّاً بين الطّلبة من السّنة الأولى، والطّلبة من السّنة الرّابعة، وذلك لصالح طلبة السّنة الأولى. وبين الطّلبة من السّنة الثّانية، والطّلبة من السّنة الرّابعة، وذلك لصالح طلبة السّنة الثّانية. وبين الطّلبة من السّنة الثّالثة، والطّلبة من السّنة الرّابعة، وذلك لصالح طلبة السّنة الثّالثة. وبين الطّلبة من السّنة الرّابعة، وطلبة الماجستير، وذلك لصالح طلبة الماجستير. وقد يعود السّبب في ذلك إلى أنّ الحاجة إلى علاقات اجتماعيّة ممتعة والسّعي نحو النّموّ الشّخصيّ، والبحث عن معنى الحياة والاستقلاليّة قد تكون أعلى لدى طلبة المستويات الدّراسيّة الأصغر وفي مرحلة متقدّمة مثل مرحلة الماجستير (Lui & Fernando, 2018).

ويتّضح من الجدول أيضاً وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين الطّلبة من السّنوات الدّراسيّة المختلفة: (السّنة الأولى، والسّنة الثّانية، والسّنة الرّابعة، والماجستير) في مجال: (العافية النّفسيّة الصّحّيّة (البدنيّة))، وذلك لصالح طلبة الماجستير. أمّا في مجال (العافية النّفسيّة الماليّة) فيتبيّن من الجدول فروق دالّة إحصائيّاً بين الطّلبة من السّنة الأولى، والطّلبة من السّنة الرّابعة، وذلك لصالح طلبة السّنة الأولى. وبين الطّلبة من المستويات الدّراسيّة المختلفة: (السّنة الأولى، والسّنة الثّانية، والسّنة الرّابعة، والماجستير)، وذلك لصالح طلبة الماجستير. وتتّفق هذه النّتيجة مع ما طرح من أدلّة في الأدب التّربويّ النّفسيّ؛ أنّ الاهتمام بالنّشاط البدنيّ وتوفّر الاحتياجات الماليّة من أولويّات اهتمامات الطّلبة في تلك المستويات الدّراسيّة. وفي مجال: (العافية النّفسيّة من ناحية الاستمتاع) فيلاحظ من نتائج التّحليل وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين الطّلبة من السّنة الأولى، والطّلبة من السّنة الرّابعة، وذلك لصالح طلبة السّنة الأولى، وفروق دالّة إحصائيّاً بين الطّلبة من السّنة الرّابعة، وطلبة الماجستير، وذلك لصالح طلبة الماجستير. ويعزو الباحث هذه النّتيجة إلى اتّفاق المؤلّفين على أنّ العافية النّفسيّة من ناحية الاستمتاع تتشكّل من خلال الثّقافة في البيئة (السّياق الثّقافيّ البيئيّ)، وبيئة دولة الإمارات العربيّة المتّحدة تؤكّد على أهمّيّة الشّعور بالرّضا وامتلاك مستويات مرتفعة من السّعادة مع توفير فرص متنوّعة للاستمتاع بما يعمل على تنمية العافية النّفسيّة لدى الفرد..

التوصيات

من خلال العرض السّابق لنتائج الدّراسة وتحليلها، يمكن الخروج بالتّوصيات الآتية:

- توعية الطّلبة بأهمّيّة فاعليّة الذّات الانفعاليّة، خاصّة إدراك الانفعال عن طريق تعابير الوجه ولغة الجسد، والتّعامل مع الانفعالات لدى الآخرين، والنّتائج المترتّبة على إدراك انفعالات الآخرين من أجل تحقيق النّجاح في المجال الاجتماعيّ.
- إجراء دراسات تتبعية في المستقبل لهذه الدراسة لفحص العلاقة بين العافية النّفسيّة الشّخصيّة ومتغيّرات أخرى مختلفة؛ مثل: الوعي بالذّات، والكفاية الانفعاليّة الاجتماعيّة، والتّمثّل العاطفيّ لدى طلبة الجامعة.
- أن يتضمن محتوى بعض المقررات في تخصصات الجامعة المختلفة موضوع العافية النّفسيّة والفاعليّة الذّاتيّة، ويمكن تصميم مناهج ومساقات متخصّصة في تنمية تلك الموضوعات.
- زيادة مستوى وعي طلبة السنة الثالثة بمفهوم العافية النفسية الشخصية التي من شأنها مساعدة الطالب على تحقيق التوافق مع البيئة المادية والاجتماعية.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر والمراجع الأجنبية

- *Abdel-Hadi, S. (2017). Emotional self-efficacy among a sample of faculty members and its relation to gender (Male/Female), experience, qualification, and specialization. International Education Studies, 10 (1): 211-224.*
- *Abu-Raiya, H., Hamama L., & Fokra, F. (2015). Contribution of religious coping and social support to the subjective well-Being of Israeli Muslim parents of children with cancer: A preliminary study. Helath & Social Work, 40 (3): 83-91.*
- *Adeyemo, D. & Adeleye, A. (2008). Emotional intelligence, religiosity & self-efficacy as predictors of psychological well-being among secondary school adolescent in Ogbomoso, Nigeria. Europe's Journal of Psychology, 4 (1): Retrieved from: http://www.ejop.psychopen.eu/ar ticle/view/423/html.*
- *Arghode, V. (2013). Emotional and Social Intelligence Competence: Implications for Instructions. International Journal of Pedagogies and Learning, 8 (2), 66-77.*
- *Buker, B., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being & academic achievement: A meta- analysis. Journal of Research in Personality 74 (1): 83-94.*
- *Choi. .S., Kluemper, D. & Sauley, k. (2013). Assessing emotional self-efficacy: Evaluating validity & dimensionality with cross–cultural samples. Applied Psychology: An International Review, 62 (1), 97-132.*
- *Dagleish, T., & Power, M. J. (1999). Handbook of cognition and emotion. New York: Wiley*
- *De Caroli, M. & Sagone, E. (2014). Generalized self-efficacy & well-being in adolescents with high vs. low scholastic self-efficacy. Social & Behavioral Sciences, 141 (1): 867-874.*
- *Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and proposal for a national index. American Psychologist, 55(1): 34-43.*

- *Maslow, A. H. (1954). Motivation and personality. New York: Harper & Row*
- *Onuoha, U. & Bada, O. (2016). Spirituality, self-efficacy, age & gender as predictors of psychological well-being among flood survivors in Nigeria. Journal of Humanities & Social Science, 21 (10): 43-49.*
- *Pool, L. & Qualter, P. (2013). Emotional self–efficacy, graduate employability, & career satisfaction: Testing the associations. Australian journal of Psychology, 65 (1), 214-223.*
- *Saarni, C. (1999). The Development of Emotional Competence. New York: The Guilford Press.*
- *Shaheen, S. & Shaheen, H. (2016). Emotional intelligence in relation to psychological well-being among students. The International Journal of Indian Psychology, 3 (4): 206 -213.*
- *Singh, B. & Udainiya, R. (2009). Self-efficacy & well-being of adolescents. Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 35 (2): 227-232.*
- *Siddiqui, S. (2015). Impact of self-efficacy on psychological well-being among undergraduate students. The International Journal of Indian Psychology, 2 (3): 5-16.*
- *Valois, R., Zullig, K., & Hunter, A. (2013). Association between adolescent ideation, suicide attempts and emotional self-efficacy. J child Fam stud, 24 (1), 237-248.*
- *Wheatly, D., Hardhill, I. & Bickerton, C. (2017). Subjective well-being & the organization of time. London: Rowman & Littlefield International.*
- *Diener, E. (1984). Subjective well-being. Psychological Bulletin, 95 (1), 542–575.*
- *Diener, E., Suh, E., Lucas, R. & Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress, Psychological Bulletin, 125 (2): 276-302.*
- *Dogan, T., Totan, T. & Sapmaz, F. (2013). The role of self-efficacy, psychological well-being, emotional self-efficacy & affect balance on happiness: A path model. European Scientific Journal, 9 (20): 31- 42.*
- *Goroshit, M. & Hen, M. (2014). Does emotional self–efficacy predict teachers self-efficacy & empathy. Journal of Education and Training Studies, 2 (3), 26-32.*
- *Kajbafnezhad, H. & Keshi, A (2015). Predicting personality resiliency by psychological well-being and its components in girl students of Islamic Azad University. Journal on Educational Psychology, 8 (4): 11-15*
- *Kesebir, P. & Diener, E. (2008). In defense of happiness: Why policy makers should care about subjective well-being. In L. Bruni, M. Pugno & F. Comim (Eds). Capabilities & happiness. New York: Oxford University Press.*
- *Lui, P. & Fernando, G. (2018). Development & initial validation of a multidimensional scale assessing subjective well-being: The well-being scale (WeBS). Psychological Reports, 121(1): 135-160.*
- *Maddux, J. & Vokmann, j. (2010). Self–efficacy In Hoyle, R. Handbook of Personality and Self–Regulation. UK: Wiley-Blackwell. A john Wiley and Sons.*

أثر الذاكرة الزائفة وطريقة العرض في حل المشكلات القائم على الاستبصار لدى طالبات الصف العاشر

The Effect of False Memory and Modality in Problem Solving Based on Insight Among Tenth Grade Female Students

ميرفت سالم الخوالدة
طالبة دكتوراه/ جامعة اليرموك/ الأردن

Mervat Salem Khawaldeh
PhD. Student/ Yarmouk University/ Jordan
mervat2244@yahoo.com

شادية أحمد التل
أستاذ دكتور/ جامعة اليرموك/ الأردن

Shadia Ahmad Tal
Professor/ Yarmouk University/ Jordan
Shadia.Tal@yu.edu.jo

تاريخ الاستلام: 2020/02/20، تاريخ القبول: 2020/07/11
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 20/02/2020, **Accepted:** 11/07/2020
DOI: 10.33977/1182-012-034-010
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدفت الدراسة الكشف عن أثر الذاكرة الزائفة وطريقة العرض في حل المشكلات القائم على الاستبصار، لدى عينة مكونة من (80) طالبة من طالبات الصف العاشر في مدارس قصبة المفرق، في الأردن، تم توزيعهن في مجموعتين (سمعية/ بصرية). ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت قوائم ديز- رويدجر وماكديرموت (Deese- Roediger McDermott,1995) لخلق ذاكرة زائفة، كما تم استخدام مهمات الارتباط البعيد المركب (Compound Remote Associate Task, 2003) لقياس حل المشكلات القائم على الاستبصار. كشفت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا($\alpha \leq .05$) بين الأوساط الحسابية لحل المشكلات القائم على الاستبصار يُعزى للذاكرة الزائفة، وأظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائيا عند($\alpha \leq .05$) بين الأوساط الحسابية لحل المشكلات القائم على الاستبصار يُعزى إلى كل من: طريقة العرض (سمعية/ بصرية) مع الذاكرة (حقيقية/ زائفة). فيما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا($\alpha \leq .05$) بين الأوساط الحسابية لسرعة حل المشكلات القائم على الاستبصار يُعزى للذاكرة الزائفة. ولم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا ($\alpha \leq .05$) بين الأوساط الحسابية لسرعة حل المشكلات القائم على الاستبصار تُعزى لطريقة العرض (سمعية/ بصرية).

الكلمات المفتاحية: الذاكرة الزائفة، طريقة العرض، حل المشكلات القائم على الاستبصار.

Abstract

The study aimed at investigating the effect of false memory and modality in problem solving based on insight. The sample of this study consisted of 80 students of the tenth-grade females from Mafraq, Jordan, who were divided into two groups (audio/visual). To achieve the study aims, the Deese-Roediger McDermott Lists were used to create a false memory, and the Compound Remote Associate Task was used to measure problem-solving based on insight. The results revealed that there is a statistically significant difference at $\alpha \leq .05$ between the arithmetic mean for problem-solving based on insight due to false memory, The results showed that there was no statistically significant difference at $\alpha \leq .05$ between the arithmetic mean for problem-solving based on insight due to both: Modality (audio/visual) and memory (real/false). The results showed that there was a statistically significant difference at $\alpha \leq .05$ between means for the speed of problem-solving based on insight due to false memory. The results did not show a statistically significant difference at $\alpha \leq .05$ between mean of the response time for the speed of problem-solving based on insight due to modality (audio/visual) with memory (real/false).

***Keywords**: False Memory, Modality, Problem Solving based on Insight.*

المقدمة

تؤدي الذاكرة دورًا رئيسًا ومهمًا في حياة الفرد؛ فلولا الذاكرة لما استطاع أن يقرأ أو يتكلم، أو يحافظ على شخصيته، وعلاقاته مع الآخرين؛ فهي تؤثر على الأفكار والمشاعر والسلوك. كما ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالتعلم؛ فيتذكر الفرد ما تعلمه سابقا، ولا تذكر أو استرجاع للمعلومات إلا بوجود خبرات سابقة وتعلم سابق.

ومن المعروف أن الذاكرة عرضة للخطأ، وأن الأخطاء عادة ما تؤدي إلى أوهام الذاكرة الزائفة (False Memory). حيث يتخذ الوهم شكل الاعتقاد بأن شيئًا ما كان موجودًا، في حين أنه في الواقع غير موجود، ويعتقد العديد من علماء النفس أن ما يتذكره الناس في كثير من الأحيان يعد مزيجًا من الحقيقة والخيال؛ فمن خلال تحليل شهادات الشهود في المحاكم تبين أن ذاكرة الشهود ليست دقيقة في الملاحظة، كما تنطوي على اتهامات كاذبة تؤدي إلى إدانة الأبرياء ونسيان بعض الحقائق المهمة، والميل إلى تكملة الفراغات بين الأحداث التي يتذكرونها (Howe, Garner, Charlesworth & Knott, 2010).

وتعرّف الذاكرة الزائفة (False Memory) بأنها تذكر أحداث لم تحدث، أو تذكرها بطريقة تختلف عن كيفية حدوثها أصلاً، وتحدث بسبب التشابه بين الأحداث أو إعادة التجميع لتلك الأحداث بطريقة زائفة (Roediger & McDermott, 1995). كما تعرّف بأنها حدث أو جزء معين من حدث جديد كليا لم يكن في خبرة الفرد أبدا، وبالرغم من ذلك وجد فيها (Pezdek & Lam, 2007).

وينسب إلى بارتلت (Bartlett) إجراء أول دراسة تجريبية للذكريات الزائفة عام(1932) من خلال ما عرف (بحرب الأشباح) والتي تعدّ الحجر الأساس في النظريات الحديثة للذاكرة الزائفة، حيث كان المشاركون في دراسته يقومون بقراءة القصة الشعبية الهندية (حرب الأشباح) ويطلب إليهم تذكرها عدة مرات. واقترح بارتلت أنه يتم تخزين المعرفة الجديدة على شكل عدد من المخططات، التي يتم تعديلها لدمج معلومات جديدة. وقد لاحظ أنّ الشيء الأساسي الذي تذكره المشاركون هو موقفهم نحو القصة. وهنا ظهرت تشوهات في ذكريات الأشخاص عند محاولاتهم المتكررة لتذكر القصة. ومن المفترض أن عملية تذكر المواد ذات المعنى مثل القصص والأحداث الواقعية تؤدي إلى عملية إعادة بناء، ما قد ينتج عنها العديد من الأخطاء. بينما تؤدي عملية التذكر لمواد أكثر بساطة (من حيث المعنى مثل مقاطع غير متسلسلة وقوائم كلمات) إلى ذاكرة توليدية بأقل أخطاء وأكثر دقة (Roediger & Mcdermoot, 1995).

وغالبًا ما تكون الذاكرة غير دقيقة، تتمثل في تجاهل تفاصيل صغيرة للأحداث لتوليد ذكريات زائفة لحلقات كاملة. ولعل انتشار مثل هذه الذكريات الزائفة يولد لغزًا في دقة الذاكرة. ومن الممكن أن تكون أخطاء الذاكرة عبارة عن محصلة لذكريات تكيفية، وأن الذكريات الزائفة

الدلالية مرتبطة بشكل خاص بالقدرة على تعلم القواعد والمفاهيم وتصنيف الأشياء في فئات (Hunt & Chittka, 2014).

ويمكن دراسة مثل هذه الأخطاء التلقائية باستخدام قوائم ديز_ رويدجر وماكديرموت (Deese_ Roediger McDermott) ويرمز لها بالرمز (DRM) في هذا البحث اختصارا، حيث يتم عرض قوائم كلمات، تكون مرتبطة ترابطًا وثيق الصلة مع كلمات حرجة لم يتم عرضها. وبالرغم من عدم عرضها على المشاركين، الا أنهم يتذكرونها بشكل زائف كما لو كانت موجودة في القائمة (Howe,et al., 2010).

ويرى اندرسون (Anderson, 2007) أن شهادة شاهد العيان غالبًا لا تكون دقيقة، والسبب أن الأفراد يخلطون بين ما شاهدوه في الواقع في حادث معين مع الذي يسمعونه من مصادر أخرى عن الحدث. وأن المعلومات اللاحقة يمكن أن تغير ذاكرة الفرد عن حدث تمت مشاهدته، وأن هذا الخلط ينتج عنه ذكريات زائفة، ويتضمن ذلك أيضا ذكريات الإساءة في الطفولة والتي تم الشفاء منها عن طريق استخدام العلاج النفسي. وأن أخطاء الذاكرة تحدث لأن الفرد لا يستطيع الفصل بين ما حدث بالفعل، ومما يستدل عليه استدلالًا أو من خلال التخيل.

وأظهرت نتائج بعض الدراسات أن المشاركين في الأبحاث المخبرية يمكنهم بناء ذكريات عن الأحداث التي وقعت أثناء الطفولة والتي لم تحدث بالفعل. تتضمن الذكريات المزيفة التعرض للهجوم من قِبل كلب صغير، أو الضياع في أحد مراكز التسوق، أو المرض بعد أكل البيض المسلوق؛ فيذكر المشاركون حدثا لم يحدث، حيث إنّ الذاكرة البشرية مرنة وغير مكتملة تقوم ببناء أحداث لم تحدث أبدًا (Matlin, 2009).

وعلى الرغم من وجود جانب سلبي لأوهام الذاكرة الزائفة، فإن لها جانبًا موجبًا، وهو مشابه لذلك الذي نعزوه عادة بأنه ذكريات حقيقية. ويعرف هذا الجانب الموجب لإعادة الذاكرة الزائفة الدور الذي يمكن أن تؤديه في عمليات معالجة معرفية أكثر تعقيدًا، مثل حل المشكلات القائم على الاستبصار. وتكون مرتبطة باكتشاف الحلول الإبداعية للمشكلات، التي قد تعتمد على انتشار التنشيط عبر شبكات تشاركية تكاملية (Howe et al., 2010)

ولاكتشاف الأسس العصبية للذكريات الزائفة، قام باحثون باستخدام قوائم (DRM)؛ حيث وجدوا أن المناطق الجانبية في الهيبوكامبوس كانت أكثر نشاطًا بالنسبة للكلمات الحقيقية والمزيفة، وأن الهيبوكامبوس يستجيب للذكريات الزائفة أعلى من استجابته للذكريات الحقيقية (أندرسون، 2007).

ويمكن للذكريات الزائفة أن تخدم كممهدات فعالة تسهل حل المشكلات، فقد ازداد الاهتمام بها، ويعود ذلك إلى أنه من الممكن تكوينها بسهولة تحت ظروف مخبرية مضبوطة باستخدام قوائم (DRM). ويتضمن عرض قوائم كلمات على المشاركين، كلها مرتبطة مع كلمات حرجة مهمة غير معروضة عليهم. وبالرغم من ذلك، فإن المشاركين سيتذكرون وبشكل زائف الكلمات الحرجة المهمة كما لو أنه تم عرضها في القائمة. ويمكن تفسير تكوين الذكريات الزائفة من خلال نظرية انتشار التنشيط (Spreading Activation)؛ إذ إنّ معالجة الكلمات في القائمة يُحدث انتشارًا حول المفاهيم ذات العلاقة، وهكذا على الرغم من عدم عرض هذه المفاهيم في القوائم، يتم تذكرها بشكل زائف في وقت لاحق (Howe & Garner, 2018).

وتعد القدرة على حل المشكلات من الموضوعات الأساسية في الكثير من مجالات الحياة: في التربية، وفي التعليم، وفي الصناعة، وفي التجارة، وفي الأعمال، وفي مختلف جوانب الحياة. ويلجأ الفرد عادةً إلى أسلوب حل المشكلات عندما يكون بحاجة إلى الإجابة عن سؤال أو لتحقيق هدف معين. فإذا تم استرجاع الإجابة من الذاكرة بسهولة، فهذا يعني عدم وجود مشكلة، ولكن في حال عدم القدرة على التذكر، قد يواجه الفرد مشكلة يتوجب عليه حلها (أبو جادو ونوفل، 2010).

ويرى رواد الجشطالت أن حل المشكلة هو قدرة الفرد على تنظيم وإعادة تنظيم المجال الإدراكي المتعلق بالموقف المشكل، بحيث تمكّنه من الاستبصار (Insight) أي إدراك العلاقات المختلفة في الموقف، ما يساعده على اكتشاف الحل. وأن النجاح في الوصول إلى الحل المناسب ناتج عن القدرة على إدراك المظاهر الرئيسة المهمة التي تتطلب نوعًا من الحل الاستبصاري، وظهور الحل بشكل سريع ومفاجئ ومكتمل (Davidson & Sternberg, 2003).

ويرى اندرسون (2007) أن عملية حل المشكلات توصف من خلال بحث الفرد في مجال المشكلة من خلال ثلاث حالات هي:

1. الحالة الابتدائية (Initial State): وفيها يتم اكتشاف المشكلة وتحديدها بشكل واضح.
2. الحالة المتوسطة (Intermediate): وتتضمن وضع الحلول والفرضيات والبدائل الممكنة.
3. حالة الهدف (Goal State): وتتضمن الوصول إلى الهدف وإزالة المشكلة وما يصاحبها من توتر.

وتوصل هاو وجارنر (Howe & Garner, 2018) إلى أنّ الذكريات الزائفة قادرة على تسهيل حل المشكلات من خلال زيادة معدلات الحلول وتقليل المدة المستغرقة للحل. حيث أن الفرد ليس في سيطرة شعورية كاملة على سلوكه، وأفعاله وقراراته. أما الدليل على ذلك يأتي من ظاهرة تم بحثها بشكل واسع تسمى الممهدات أو الأولية (Priming). وتشير الممهدات إلى تغيرات في رد فعل الفرد نحو مثير ما نتيجة لموجهات سابقة، إما مع ذلك المثير أو مع مثيرات ذات علاقة، حيث يؤثر التعرض السابق لأحد المثيرات على قرارات الفرد في مهمة لاحقة دون إدراكه لذلك.

وتوفر نظرية انتشار التنشيط تفسيرات لآثار الممهدات للذكريات الزائفة، حيث أن معالجة أحد المفاهيم في عقدة ما يُحدث هذا التنشيط؛ فينتشر بشكلٍ آلي إلى عقد تشاركية مجاورة. وعندما تكون عناصر قائمة (DRM) موجودة ومرمزة، فإن تنشيطها سينتشر إلى عناصر ذات علاقة وغير معروضة، مما يؤدي إلى ذكريات زائفة لدى الفرد. ولأن الذكريات الزائفة ترتبط بشكل كبير مع الذكريات الحقيقية، فإنها عادة ما تُحدث أثرًا مشابهًا على مشكلات مهمة الارتباط البعيد المركب

Compound Remote Associate Task (Wang et al., 2017) والذي سيرمز إليه في هذا البحث بالرمز المختصر (CRAT).

وحسب انتشار التنشيط، يتم تصور الذاكرة على أنها شبكة من العقد (المفاهيم) المترابطة بينيًا بروابط تختلف في قوتها. فعند سماع مفهوم ما يعمل على انتشار التنشيط، ويمتد إلى مفاهيم ذات علاقة ضمن شبكة من الارتباطات. ويسهّل هذا الانتشار استرجاع ذلك المفهوم إلى جانب مفاهيم أخرى ذات علاقة، مؤديًا إلى آثار الممهدات. كما أن مهمات حل المشكلات القائم على الاستبصار تتضمن حلولًا توجد عن طريق ومضة مفاجئة عن الاستبصار، وليس عن طريق التجربة والخطأ، حيث تصبح هذه العملية أقوى عن طريق حدوث انتشار التنشيط، وهي عملية تعمل على جعل المشاركين حساسين لمفاهيم مختلفة ومترابطة تساعد في حل المشكلات (Howe et al., 2010).

ويكون الجانب الموجب للذكريات الزائفة من خلال سؤال ما إذا كانت الذكريات الزائفة قادرة على تسهيل الحلول لمشكلات معتمدة على الاستبصار، كتلك الموجودة في مهمة الارتباط البعيد المركب (CRAT). وتتضمن هذه المهمات التي طورها مدنيك (Mednik) عام (1962)، عرض قائمة من ثلاث كلمات (مثال: تفاح، عائلة، بيت) ترتبط مع كلمة رابعة (مثال: شجرة). ويؤدي ذلك إلى تشكيل ثلاث أزواج من الكلمات الجديدة أو مقاطع جديدة هي: (شجرة تفاح، شجرة عائلة، بيت الشجرة). ولحل هذه المشكلة القائمة على الاستبصار، اقترح منظرو استخدام عملية انتشار التنشيط، تلك العملية التي تبدأ بعرض الكلمات الثلاث وتستمر حتى يتم تنشيط المفهوم الصحيح الذي يرتبط بكل الكلمات (Howe & Garner, 2018).

ولقياس الذاكرة الزائفة، يرى وانغ وآخرون (Wang et al., 2017) استخدام قوائم (DRM)، حيث يتمّ إعطاء المشاركين قوائم لكلمات مترابطة، (مثال: الجبنة، الطعام، يأكل، ساندوش) والتي ترتبط جميعًا بكلماتٍ حرجةٍ وغير موجودة، (مثال: الخبز). ولا يقوم المشاركون بتذكر الكلمات الموجودة في القوائم فقط؛ بل يقومون بتشكيل ذكريات زائفة حول الكلمات الحرجة التي لم تكن موجودة (الخبز)، وبعد أن يتم تكوين ذكريات زائفة لقوائم (DRM)، يتم فحص أثر الذكريات الزائفة على حل المشكلات، من خلال الطلب إلى المشاركين الاستجابة على مهمات حل المشكلات (CRAT).

ويرى هاو وآخرون (Howe et al., 2010) أن بإمكان الذكريات الزائفة أن تقدم حلًا للمشكلات القائمة على الاستبصار عند كل من الأطفال والكبار على حدٍ سواء، وأنه عند العرض المسبق لقوائم (DRM) والتي يتم تذكر كلماتها الحرجة بشكل زائف والتي تكون حلًا للمشكلات، تزيد من سرعة حل مثل هذه المشكلات. ولعل الأمر الأكثر أهمية هو أن الذاكرة الزائفة تمثل المفتاح لحل مشكلات (CRAT)، فلا بدّ من تنشيط الكلمات الحرجة من قائمة (DRM)، أنتجت تذكرًا زائفًا.

وأكد سميث وإنجل (Smith & Engle., 2011) وجود مستويات عالية جدًا من الاستدعاء الزائف للكلمات الحرجة التي لم يتم عرضها سمعيًا على المشاركين. ويمكن تخفيض التذكر الزائف من خلال طريقة العرض بصريًا بدلًا من عرضها سمعيًا، وهذا ما يعرف باسم أثر طريقة العرض في الذاكرة الزائفة. حيث يؤدي عرض قائمة كلمات الدراسة على شكل صور إلى تفاصيل إدراكية حسية، وبالتالي رفض الكلمات الحرجة التي تتبادر إلى الذهن أثناء اختبار الاستدعاء أو التعرف.

وقد يعتمد المتعلم البصري على الإدراك البصري والذاكرة البصرية؛ فيتعلم بشكل أفضل من خلال رؤية المادة التعليمية بصريًا، مثل: الرسوم، والأشكال، والرسوم البيانية، والعروض السينمائية، وأجهزة العرض. ويعتمد المتعلم السمعي على الإدراك السمعي والذاكرة السمعية؛ فيتعلم بشكلٍ أفضل من خلال سماع المادة التعليمية، مثل: سماع المحاضرات، وأشرطة التسجيل، والحوارات الشفوية، والمناقشات (سعايدة، 2016).

وأكد بيرس وجالو ووايز (Pierce, Gallo. & Wess, 2005) أن الدراسة البصرية تعوّق المعالجة الارتباطية بالنسبة إلى الدراسة السمعية ، والتي يمكن أن تتسبب في تأثير طريقة العرض عن طريق تقليل التعرف الزائف على الكلمات الحرجة ذات الصلة؛ فالعرض البصري للكلمات يعزز معالجة مميزة خاصة للكلمة أكثر من المعالجة السمعية. ونتيجة لذلك، يكون المشاركون أكثر قدرة على التمييز بين الأحداث البصرية (الكلمات المدروسة) والأحداث المولدة داخليًا (الكلمات الحرجة ذات العلاقة)، مقارنةً بالأحداث السمعية والأحداث المولدة داخليً؛ أي أن العرض البصري يؤدي إلى مراقبة واقعية أفضل من العرض السمعي.

وقد أجرى هاو وآخرون (Howe et al., 2010) دراسة هدفت إلى معرفة ما إذا كانت الذكريات الزائفة قادرة على تسهيل مهمات حل المشكلات، لدى عينة تكونت من (60) مشاركًا (28 ذكور، 32 اناث)، تراوحت أعمارهم بين (7-20) عام، حيث تم الطلب إليهم حل مشكلات (CRAT) مسبوقة بعرض قوائم (DRM) والتي كانت كلماتها الحرجة هي الحل للمشكلات. أظهرت النتائج أنه عندما تذكر المشاركون- بغض النظر عن أعمارهم- الكلمات الحرجة بشكل زائف، تم حل مشكلات (CRAT) بمعدلات أعلى وبشكلٍ أسرع من المشكلات التي لم يسبقها عرض لقوائم (DRM). كما أظهرت النتائج أنه عند عدم تذكر المشاركين للكلمات الحرجة بشكل زائف لم تكن مدة ولا معدلات حل مشكلات (CRAT) مختلفة عنها في حال عدم عرض تلك القوائم.

وأجرت جارنر وهاو (Garner & Howe, 2014) دراسة حول أهمية الذكريات الزائفة (المتعلقة بمهمة معالجة البقاء على قيد الحياة) في تقديم حلول أفضل للمشكلات. تكونت عينة الدراسة من (48) طالبًا جامعيًا تتراوح أعمارهم بين (18- 25عامًا)، حيث تم اختبار المشاركين بشكل فردي، بإعطائهم أحد سيناريوهين للقراءة: أحدهما سيناريو "البقاء على قيد الحياة" والطلب إلى المفحوص أن يتخيل أنه تقطعت به السبل على أراضٍ عشبيةٍ في بلدٍ أجنبي، دون أي مواد أساسية للبقاء. وأنه خلال الأشهر القليلة المقبلة، سيحتاج إلى العثور على إمدادات دورية من الطعام والماء ويحمي نفسه من الحيوانات المفترسة. بعدها، يتم عرض قائمة بالكلمات، ويتم تقييم مدى ملاءمة كل كلمة من هذه الكلمات

بالنسبة للمفحوص في حالة البقاء على قيد الحياة. قد تكون بعض الكلمات ذات علاقة وأخرى غير ذات علاقة. والآخر سيناريو "الانتقال"، حيث على المفحوص تخيل أنه يخطط للانتقال إلى منزل جديد في بلد أجنبي. وخلال الأشهر القليلة المقبلة، سيحتاج إلى تحديد مكان وشراء منزل جديد ونقل متعلقاته. بعدها، تعرض قائمة بالكلمات، ثم يتم تقييم مدى ملاءمة كل من هذه الكلمات في إنجاز المهمة المطلوبة. قد تكون بعض الكلمات ذات علاقة وبعضها الآخر غير ذات علاقة، تليها أربعة من القوائم الثمانية من قوائم الذاكرة الزائفة (DRM) بترتيب عشوائي ليتم تقييمها. يتبع ذلك مهمة تمويهية، قبل أن يُطلب منهم إكمال ثمانية من مهمات (CRAT). وأظهرت النتائج أن الذكريات الزائفة يمكن أن تُسهل حلولًا لمهمات الاستبصار. كما أظهرت النتائج أن أثر معالجة "البقاء على قيد الحياة" على القدرات العامة لحل المشكلات أكبر من أثر "الانتقال". وأن المهمات التي تم خلق ذكريات زائفة تم حلّها بمعدلٍ أكبر بكثير من تلك التي لم يتم خلق ذاكرة زائفة لها.

وقام وانغ وآخرون (Wang, et al., 2017) بدراسة ما إذا كان تقليل الاعتقاد بالذكريات الزائفة يؤدي إلى تخفيض سلوك حل المشكلات، من خلال تجربتين، في التجربة الأولى تكونت العينة من (34) مشاركًا. حيث تم تحفيز ذكريات حقيقية وزائفة باستخدام قوائم ديز-رويدجر وماكدرموت (DRM). وبعد ذلك تم تحدي اعتقاد المشاركين بذكرياتهم الحقيقية والزائفة عن طريق إخبارهم بالفقرة التي لم يتم عرضها. وبعد ذلك تم الطلب إلى المشاركين حل مهمات (CRAT). كشفت النتائج أنه عند التحدي بتقليل الاعتقاد بالذكريات الزائفة تم حلها بشكل أقل مما هي عليه، في حال عدم تحدي الاعتقاد بها. وفي التجربة الثانية التي تم إجراؤها على عينة مكونة من (70) مشاركًا، وباستخدام إجراء مشابه باستثناء أن المشاركين قاموا بحل المشكلة بعد أسبوع واحد وليس بعد التغذية الراجعة بشكل فوري، أظهرت النتائج أن الاعتقاد المنخفض بالذكريات الزائفة أدى إلى معدلات أقل لحل المشكلات، وأن الاعتقاد بالذكريات الزائفة عامل مهم يستخدم كممهدات فعالة لحل المشكلات الفورية والمتأخرة.

وقام هاو وجارنر (Howe & Garner, 2018) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر الذاكرة الزائفة على إيجاد حلول بديلة للمشكلات، حيث تم استخدام الذاكرة الزائفة لتسهيل مهمات حل المشكلات الغامضة، باستخدام قوائم (DRM). وتم استخدام مهمات حل مشكلات (CRAT) ولها إجابتان محتملتان صحيحتان: واحدة مسيطرة، والأخرى غير مسيطرة، في تجربتين. تكونت عينة التجربة الأولى من (32) من طلبة البكالوريوس والدراسات العليا تراوحت أعمارهم بين (18- 25) عامًا، وفي التجربة الثانية تكونت العينة من (32) من طلبة البكالوريوس والدراسات العليا بأعمارٍ تراوحت بين (21-40 عاماً) ممن لم يشاركوا في التجربة الأولى، وطُلب من المشاركين حل مشكلات (CRAT)، بعد أن تم عرض قوائم (DRM) والتي كانت كلماتها الحرجة هي الحل غير المسيطر لنصف مشكلات CRAT)). أظهرت النتائج أنه عندما خدمت الذكريات الزائفة كعرض مسبق، كانت معدلات لحل المشكلات أعلى، كما كان زمن الاستجابة أقل مقارنة بنظيراتها المسيطرة، وعند تذكر الكلمات الحرجة بشكلٍ زائفٍ فقط.

وأجرى بيرس وآخرون (Pierce et al, 2005)) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الطريقة (سمعي/ بصري) و عمليات المراقبة في التعرف الزائف، لدى عينة تكونت من (40) طالبًا جامعيًا، تم تقسيمهم بشكلٍ متساوٍ في مجموعتين تجريبيتين، ثم تم عرض (24) قائمة من قوائم (DRM)، وذلك بعرض (12) قائمة بطريقة سمعية ثم (12) قائمة بطريقة بصرية على المجموعة الأولى، وعرض (12) قائمة بطريقة بصرية ثم (12) قائمة بطريقة سمعية، ثم تقديم اختبار التعرف بشكل فردي باستخدام جهاز الكمبيوتر، حيث يسمعون مجموعة من القوائم ثم يشاهدون بصريًا مجموعة أخرى من القوائم، وتم عرض كل كلمة لمدة (3) ثوانٍ لكلتا الطريقتين، وبفاصل زمني مقداره (250) ملي ثانية بين الكلمة والأخرى. أظهرت النتائج أن التعرف الزائف لقوائم (DRM)أعلى بالطريقة السمعية مقارنة بالطريقة البصرية.

وقام بسكيرك (Buskirk, 2007)) بدراسة أثر طريقة العرض (سمعيًا/ بصريًا) على الذاكرة الزائفة. تم افتراض أن العرض السمعي (شريط صوتي) من شأنه أن يؤدي إلى حدوث نسبة أكبر بكثير من الخطأ الزائف من العرض البصري (PowerPoint). حيث تكونت عينة الدراسة من (33) طالبًا جامعيًا (17) طالبًا في الطريقة السمعية و(16) طالبًا في الطريقة البصرية. تم عرض _ على المشاركين_ إمّا مجموعة من قوائم الكلمات بواسطة عرض بصري على برنامج (PowerPoint) أو استمعوا لقوائم الكلمات نفسها على شريط صوتي، ولمدة ثلاث ثوانٍ لكل كلمة لكلتا الطريقتين. وأعقب كل قائمة مهمة التعرف لمدة دقيقتين. وكشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعرف بين الطريقتين السمعية والبصرية.

وقام زهو وآخرون (Zhu, et al, 2019) بدراسة تمثيلات الذاكرة التفاعلية المتعددة في استثارة الذاكرة الزائفة، لدى عينة تكونت من (118) طالبًا جامعيًا في أربع مجموعات تجريبية، في تجربتين. في التجربة الأولى تم استخدام قوائم (DRM) لفحص أربعة اختبارات تجريبية بعد مهمة تمويهية لمدة (10) دقائق: الاختبار البصري للتعلم السمعي، والاختبار البصري للتعلم البصري، والاختبار السمعي للتعلم السمعي، والاختبار السمعي للتعلم البصري. وبناء على نتائج التجربة الأولى، قامت التجربة الثانية بمقارنة الاختبار البصري للتعلم البصري والاختبار السمعي للتعلم البصري مع بيانات الرنين المغناطيسي الوظيفي لفحص الآليات العصبية المرتبطة بالذكريات الزائفة المرتفعة تحت شرط الاختبار البصري للتعلم السمعي. باستخدام (fMRI) و(MVPA)؛ حيث أظهرت نتائج تصوير الرنين المغناطيسي الوظيفي لمجموعة الاختبار البصري للتعلم السمعي المزيد من الذكريات الزائفة (59٪) مقارنة بالمجموعات الثلاث الأخرى (42-44٪) أي الاختبار البصري للتعلم البصري، والاختبار السمعي للتعلم السمعي، والاختبار السمعي للتعلم البصري؛ إذ إنّ مجموعة الاختبار (البصري للتعلم السمعي) للذكريات الزائفة ارتبطت بتقليل التوافق التمثيلي بين العنصر الذي تم اختباره وجميع العناصر

المدروسة في القشرة البصرية، وإضعاف عملية المراقبة قبل الجبهية بسبب الاعتماد على إشارة الذاكرة الأمامية لكل من الأهداف والكلمات الحرجة، وتعزيز التشابه العصبي للكلمات المرتبطة دلاليًا في القطب الصدغي نتيجة للتعلم السمعي.

من خلال استعراض الدراسات السابقة، والنتائج التي توصلت إليها، والمتغيرات التي تناولتها ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، يلاحظ أنها دراساتٍ أجنبية ولم تدرس جميع متغيرات الدراسة الحالية، وعدم وجود دراسات عربية تناولت موضوع الذاكرة الزائفة في علاقته بحل المشكلات القائم على الاستبصار، والحاجة إلى اختبار الجانب الموجب للذاكرة الزائفة. وقد بحثت الدراسات كل متغيرين على حده وبشكل منفصل؛ فبحثت أثر الذاكرة الزائفة في معدلات حل المشكلات أو معدلات وسرعة حل المشكلات القائم على الاستبصار، وتناولت دراسات أخرى بشكل منفصل أيضا أثر طريقة العرض في حل المشكلات ولم تتم دراسة أثر الطريقة على سرعة حل المشكلات القائم على الاستبصار في حدود علم الباحثتين. وعليه جاءت الدراسة الحالية محاولة للبحث في أثر الذاكرة الزائفة وطريقة العرض في حل المشكلات القائم على الاستبصار.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تحاول الدراسة الحالية تحديد ما إذا كان هناك أثر للذاكرة الزائفة وطريقة عرض قوائم (DRM) على حل المشكلات التي تعتمد على الاستبصار لدى طالبات الصف العاشر في محافظة المفرق. وقد جاء الإحساس بمشكلة الدراسة نتيجة تركيز العديد من الدراسات التي أُجريت على الذاكرة الزائفة على الجانب السلبي لها، وفي المقابل، فقد كشفت دراسات حديثة آثارًا إيجابية للذاكرة الزائفة في العمليات المعرفية منها: حل المشكلات، والإغلاق الإدراكي، والكفاءة الذاتية للذاكرة، وما وراء الذاكرة، والقدرة على التصنيف، وفي ضوء ذلك تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- هل هناك أثر للذاكرة (زائفة، حقيقية) ولطريقة العرض (سمعية، بصرية) وللتفاعل بينهما في حل المشكلات القائم على الاستبصار؟
- هل هناك أثر للذاكرة (زائفة، حقيقية) ولطريقة العرض (سمعية، بصرية) وللتفاعل بينهما في سرعة حل المشكلات القائم على الاستبصار؟

فرضيات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة ، صيغت الفرضيات التالية:

1. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) للذاكرة (زائفة، حقيقية) في حل المشكلات القائم على الاستبصار.
2. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) لطريقة العرض (سمعية، بصرية) في حل المشكلات القائم على الاستبصار.
3. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) للذاكرة (زائفة، حقيقية) ولطريقة العرض (سمعية، بصرية) في حل المشكلات القائم على الاستبصار.
4. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) للذاكرة (زائفة، حقيقية) في سرعة حل المشكلات القائم على الاستبصار.
5. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) لطريقة العرض (سمعية، بصرية) في سرعة حل المشكلات القائم على الاستبصار.
6. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) للذاكرة (زائفة، حقيقية) ولطريقة العرض (سمعية، بصرية) في سرعة حل المشكلات القائم على الاستبصار.

أهمية الدراسة

تعدّ الدراسة الحالية في الذاكرة الزائفة من الموضوعات الحديثة في علم النفس، والتي تتطلب المزيد من البحوث في هذا المجال، بالإضافة إلى ندرة الدراسات العربية في الذاكرة الزائفة. وتبرز أهمية الدراسة الحالية من الجانب النظري والعملي بما يأتي:

من الناحية النظرية توفر الدراسة الحالية مادة نظرية حول موضوع الذاكرة الزائفة والتي قلما نجدها في مراجع ودراسات علم النفس، وكشف الجانب الإيجابي لهذه الذاكرة وارتباطها بحل المشكلات، لاسيما في المكتبة العربية.

ومن الناحية العملية يتوقع من الدراسة الحالية أن تفيد من الجانب الموجب للذاكرة الزائفة وتوظيفه في مواقف صفية تطبيقية عملية، تنعكس على أداء الطلبة للمهمات المطلوبة منهم في العملية التعليمية، ونقل أثر التعلم في المواقف الحياتية اليومية، والاستفادة من مادة الدراسة وأداة الدراسة التي تم تطويرها.

حدود الدراسة ومحدداتها

عينة الدراسة: اقتصر تطبيق الدراسة الحالية على عينة متيسرة من طالبات الصف العاشر في محافظة المفرق، في العام الدراسي (2020-2019).

مادة الدراسة وأداتها: اقتصرت نتائج الدراسة الحالية وإمكانية تعميمها على استخدام: مادة الدراسة قوائم ديز- رويدجر ومكدرموت (DRM): Deese- Roediger McDermott., 1995) والتي قامت الباحثتان بتطويرها. وما تحقق لها من دلالات صدق، وأداة الدراسة مهمات الارتباط البعيد المركب (Compound Remote Associate: Task (CRAT التي تم اختيارها من قوائم بودن وجونج بيمان (Bowden & Jung_ Beeman, 2003) والتي تم تطويرها من قبل الباحثتين. وما تحقق لها من دلالات الصدق والثبات..

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

تشتمل الدراسة الحالية على عدد من المفاهيم التي لابد من تعريفها إجرائيًا، وهي:

الذاكرة الزائفة (False memory): هي تذكر الأحداث التي لم تحدث، أو تذكرها بطريقةٍ تختلف عن الحدث الأصلي لها، وتحدث بسبب التشابه بين الأحداث أو إعادة التجميع لتلك الأحداث بطريقةٍ زائفةٍ.

وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على قوائم ديز- رويدجر ومكدرموت (DRM) :Deese –Roediger McDermott التي تمّ تطويرها لتناسب البيئة الأردنية.

حل المشكلات القائم على الاستبصار: قدرة الطالبة على تنظيم وإعادة تنظيم المجال الإدراكي المتعلق بالموقف المشكل بحيث تمكنها من الاستبصار وإدراك العلاقات المختلفة في الموقف، مما يساعدها على اكتشاف الحل. ويقاس في الدراسة الحالية بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مهمات الارتباط البعيد المركب (Compound Remote Associate Task :(CRAT من حيث: معدل حل المشكلات وسرعة حلها، التي تمّ تطويرها لتناسب البيئة الأردنية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: استُخدم المنهج شبه التجريبي في إعداد الدراسة؛ وذلك لمناسبته لطبيعة أهداف الدراسة. واستُخدم التصميم العاملي (2×2) حيث أن: 2 يشير إلى طريقة العرض، وله مستويان (سمعي/ بصري)، وهو متغير بين الأفراد. ويُشير (2) إلى الذاكرة، ولها مستويان (الزائفة/ الحقيقية)، وهو متغير داخل الأفراد.

عينة الدراسة: تم اختيار أفراد الدراسة البالغ عددهن (80) طالبةً من طالبات الصف العاشر الأساسي من مدرستين من المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق في الفصل الأوّل للعام الدراسي (2020/2019)؛ بواقع (40) طالبةً في شعبتين صفيَّتين من مدرسة بلعما الثَّانوية للبنات؛ حيث طُبِّقت طريقة العرض السمعية على شعبة وطُبِّقت طريقة العرض البصرية على الشعبة الأخرى، وبواقع (40) طالبةً في شعبتين صفيَّتين من مدرسة الجبل الأخضر الأساسيَّة المختلطة؛ حيث طُبِّقت طريقة العرض السمعية على شعبة وطُبِّقت طريقة العرض البصرية على الشعبة الأخرى؛ وقد تم تطبيق إجراءات الدراسة عليهن في الحصص اللامنهجية، مثل: حصص (النشاط، والرياضة، والتربية المهنية)، وذلك في قاعةٍ هادئةٍ وبشكلٍ فردي على جهاز الكمبيوتر.

مادة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة المُتمثلة بالكشف عن أثر طريقة العرض والذاكرة والتفاعل بينهما في حلِّ المشكلات القائم على الاستبصار وسرعته لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. فقد تم استخدام المادة التالية في الدراسة الحالية:

قوائم DRM

بهدف الكشف عن نوع الذاكرة المستخدمة (التذكر الزائف) لدى طالبات الصف العاشر، تمَّ تطوير قوائم ديز- ورويدجر وماكديرموت (DRM) (Deese- Roediger and McDermott, 1995) التي تتكون من (24) قائمة في صورتها الأصليَّة وكل قائمة منها تشتمل على (15) كلمة؛ لتصبح القوائم في صورتها الأوَّلية مُكوَّنةً من (20) قائمةً وكل قائمة منها تشتمل على الأقل (8) كلمات وعلى الأكثر (10) كلمات.

دلالات صدق قوائم DRM

الصدق الظاهري: تم التحقق من الصدق الظاهري لقوائم (DRM) في صورتها الأوليَّة؛ بعرضها على مجموعة مُحكِّمين مؤلفة من أحد عشرَ مُحكِّمًا من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات (علم النفس التربوي، القياس والتقويم) في جامعات (اليرموك والهاشمية والأردنيَّة وآل البيت والبلقاء التطبيقية)، بهدف إبداء آرائهم حول دقة وصحة محتوى الاختبار من حيث: وضوح كلمات القوائم العشرين، وصياغتها اللغوية، ومناسبتها لقياس التذكر الزائف، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبًا على كلمات القوائم. وتم الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين.

وبهذا أصبح عدد قوائم (DRM) في صورته النهائية بعد التحكيم مكوَّنًا من ثماني قوائم وكل قائمة منها تشتمل على (10) كلمات.

صدق البناء لقوائم DRM: تم تطبيق قوائم التذكر الزائف على عينة استطلاعية مؤلفة من (30) طالبةً من طالبات شعبة صفيَّة من شعب مدرسة بلعما الثَّانوية للبنات من خارج عينة الدراسة؛ وذلك لحساب معاملات الصعوبة والتمييز لكلمات قوائم DRM، كما هو مُبيَّن في جدول (1).

جدول (1) قيم معاملات الصعوبة والتمييز لكلمات قوائم DRM

الرقم	كلمات قوائم DRM	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	خبز	.33	.72*
2	بارد	.40	.62*
3	ذهب	.30	.50*
4	قلم	.47	.60*
5	قهوة	.57	.76*
6	نوم	.67	.40*
7	أسود	.33	.61*
8	شجرة	.33	.40*

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α≤.05).

يلاحظ من جدول (1) أنَّ قيم معاملات الصعوبة لكلمات قوائم (DRM) قد تراوحت بين (0.30-0.67)، وأنَّ قيم معاملات التمييز لكلمات قوائم (DRM) قد تراوحت بين (0.40-0.76)؛ وهي قيم تشير إلى جودة بناء كلمات قوائم (DRM).

أداة الدراسة

اختبار CRAT: بهدف الكشف عن حلِّ المشكلات القائم على الاستبصار لدى طالبات الصف العاشر، فقد تمَّ تطوير قوائم مهمات الارتباط البعيد المُركَّب (Compound Remote Associate Task (CRAT) بالرجوع إلى بودن وجونج بيمان (Bowden and Jung-Beeman., 2003) التي تتكون من (144) قائمة مُهمة في صورتها الأصليَّة تشتمل كل قائمة مُهمة منها على (3) كلماتٍ تحتاج إلى كلمة رابطة؛ ليصبح اختبار (CRAT) في صورته الأوَّلية مُكوَّنةً من (20) مُهمة وكل مُهمة منها تشتمل على (3) كلمات.

صدق الاختبار: تم التحقق من صدق الاختبار بطريقتين، على النحو الآتي:

الصدق الظاهري: تم التحقق من الصدق الظاهري لاختبار (CRAT) في صورته الأوليَّة؛ بعرضها على مجموعة مُحكِّمين مؤلفةً من:

أحد عشرَ مُحكِّمًا من أعضاء هيئة التدريس ممن رتبهم الأكاديميَّة من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات:(علم النفس التربوي، القياس والتقويم) في الجامعات التالية: (اليرموك، والهاشمية، والأردنيَّة، وآل البيت، والبلقاء التطبيقية)، بهدف إبداء آرائهم حول دقة وصحة محتوى الاختبار من حيث: وضوح كلمات الاختبار العشرين، وصياغتها اللغوية، ومناسبتها لقياس حل المشكلات القائم على الاستبصار، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبًا على كلمات الاختبار. هذا وقد تم الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين.

وبهذا أصبح عدد اختبار (CRAT) في صورته النهائية بعد التحكيم مكوَّنًا من ست عشرة مهمة حل مشكلات قائم على الاستبصار وتشمل كل قائمة منها على (3) كلمات؛ حيث يشتمل اختبار (CRAT) على ثماني كلمات حرجة تتبع لقوائم (DRM).

صدق البناء: تم تطبيق اختبار حل المشكلات القائم على الاستبصار على عينة استطلاعية مؤلفة من (30) طالبةً من طالبات شعبة صفيَّة من شعب مدرسة بلعما الثَّانوية للبنات من خارج عينة الدراسة؛ وذلك لحساب معاملات الصعوبة والتمييز لكلمات اختبار (CRAT)، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (2).

جدول (2) قيم معاملات الصعوبة والتمييز لكلمات اختبار CRAT

الرقم	كلمات اختبار CRAT	متضمنة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	إبرة		.47	.76*
2	خبز	DRM	.47	.42*
3	حلو		.63	.67*
4	بارد	DRM	.33	.50*
5	عنكبوت		.40	.65*
6	ذهب	DRM	.63	.65*
7	قلم	DRM	.70	.47*
8	قهوة	DRM	.53	.70*
9	شباك		.67	.57*
10	نوم	DRM	.60	.60*
11	كرسي		.37	.43*
12	أسود	DRM	.47	.58*
13	سلاح		.60	.69*
14	شجرة	DRM	.47	.51*
15	شارع		.30	.46*
16	قدم		.43	.66*

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$).

يلاحظ من جدول (2) أنَّ قيم معاملات الصعوبة لكلمات اختبار (CRAT) قد تراوحت بين (0.30-0.70)، وأنَّ قيم معاملات التمييز لكلمات اختبار (CRAT) قد تراوحت بين (0.42-0.76)؛ وهي قيم تشير إلى جودة بناء كلمات اختبار (CRAT).

ثبات الاختبار: لأغراض حساب ثبات الاتساق الداخلي لاختبار (CRAT)؛ فقد تم استخدام معادلة كودر-ريتشاردسون (20) (KR-20) بالاعتماد على بيانات التطبيق الأوَّل للعينة الاستطلاعية؛ حيث بلغت قيمته (0.83). ولأغراض حساب ثبات الإعادة لأداة اختبار (CRAT)؛ فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة الاختبار وإعادته (Test-Retest) بفاصلٍ زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأوَّل والثَّاني، حيث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لعلاقة التطبيق الأوَّل بالتطبيق الثاني للعينة الاستطلاعية؛ حيث بلغت قيمته (0.85).

معيار تصحيح الاختبار: اشتملت قوائم اختبار (CRAT) لدى طالبات الصف العاشر بصورته النهائية في ضوء دلالات الصدق الظاهري على ست عشرة مُهمة، يُجاب عن كلمات كل مُهمة بإيجاد الرابط المشترك بينها، وتعطى عند تصحيح اختبار (CRAT) درجة واحدة إذا كانت الكلمة الحرجة التي تُمثِّل الرابط المشترك بين كلمات كل مُهمة من اختبار (CRAT) صحيحة؛ ذلك أنَّها تعّد تذكرًا زائفًا، ومن ثم يتم جمع عدد مرات التذكر الزائف، وتعطى درجة صفر إذا كانت الكلمة الحرجة التي تُمثِّل الرابط المشترك بين كلمات كل مهمة من مهمات اختبار (CRAT) غير صحيحة؛ ذلك أنَّها تعّد تذكرًا حقيقيًا، ومن ثم يتم جمع عدد مرات التذكر الحقيقي. وبهذا فقد تراوحت درجات مُهمات اختبار (CRAT) بين (صفر-16) درجة، حيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشرا على ازدياد استخدام حل المشكلات القائم على الاستبصار والعكس صحيح.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة؛ فقد تمَّ اتّباع الإجراءات الآتية:

- الالتقاء بأفراد عينة الدراسة بشكلٍ فردي بغرض شرح هدف الدراسة والطلب إليهن الإجابة عن فقرات أداتي الدراسة كما يرونها معبرةً عن فهمهن بكل صدق وموضوعية. وذلك بعد أن تمَّت إحاطتهنّ علمًا أنَّ إجابتهنّ لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.
- عرض قوائم (DRM) (سمعية/ بصرية) من خلال برنامج (PowerPoint) مع عدم عرض الكلمات الحرجة فيها، بحيث يتم عرض كل قائمة على حدة، وكل قائمة تتكون من (10) كلمات يتم عرض كل كلمة لمدة(3) ثوانٍ وبفاصل زمني مقداره (0.5) ثانية بين الكلمة والكلمة التي تليها.
- تقديم مهمة تمويهية لمدة (30 ثانية) (مثل: العد العكسي من (20 إلى 0) أو إيجاد الفروق بين صورتين).
- يطلب إلى الطالبات استدعاء أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تم عرضها، بزمن مقداره دقيقتان وهكذا حتى تنتهي القوائم الثمانية، وذلك على دفتر الإجابة.
- تقديم اختبار (CRAT) ويتكون من ست عشرة مُهمة، بحيث يكون حل نصف عدد هذه المُهمات عبارة عن الكلمات الحرجة لقوائم (DRM). هذا وقد تمّ عرض (3) كلمات والمطلوب إيجاد كلمة رابعة تضاف إلى كل كلمة من الكلمات (3) لتكون جملة مركبة. ومن الجدير بالذكر أنه تم تقديم ثلاثة عروض توضيحية متبوعة بثلاث مُهمات تجريبية، حيث تعرض الكلمات الثلاث في آنٍ واحدٍ على شاشة الحاسوب أفقيا، وذلك من خلال برمجية (QuizCreator.exe) مؤقتة بزمن مقداره (40) ثانية لتقديم الحل وفي حال الإجابة ضمن المدة المحددة، يتم تسجيل الإجابة والمدة المستغرقة، ثم تُعرض المُهمة اللاحق وهكذا... وفي حال عدم تقديم الإجابة الصحيحة ضمن المدة

المحددة يتم تقديم تغذية راجعة فورية بالإجابة الصحيحة ومن ثم الانتقال إلى المُهمة اللاحقة.

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أ-المتغيرات المستقلة:

1. الذاكرة، ولها مستويان (الزائفة/ الحقيقية)، وهو متغير داخل الأفراد.
2. طريقة العرض، وله مستويان (سمعي/ بصري)، وهو متغير بين الأفراد.

ب- المتغيرات التابعة:

1. أداء طالبات الصف العاشر على قائمة مُهمَّات حلِّ المشكلات CRAT.
2. سرعة أداء طالبات الصف العاشر على قائمة مُهمَّات حلِّ المشكلات CRAT مقاسةً بزمن الرجع.

المعالجات الإحصائية

تمت المعالجات الإحصائية لبيانات الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لحلِّ المشكلات القائم على الاستبصار لدى طالبات الصف العاشر وفقًا لطريقة العرض وللذاكرة، وتد تم إجراء تحليل التباين الثنائي للقياسات المتكررة لحلِّ المشكلات القائم على الاستبصار لدى طالبات الصف العاشر وفقًا لطريقة العرض وللذاكرة، كما وتم إجراء تحليل التباين الثنائي للقياسات المتكررة لسرعة حلِّ المشكلات القائم على الاستبصار لدى طالبات الصف العاشر وفقًا لطريقة العرض وللذاكرة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها، ونصه "هل هناك أثر دال إحصائيًا للذاكرة (حقيقية، زائفة) ولطريقة العرض (سمعية، بصرية) وللتفاعل بينهما في حلِّ المشكلات القائم على الاستبصار لدى طالبات الصف العاشر؟"

للإجابة عن هذا السؤال تمّ فحص الفرضيات الصفرية الآتية.

1. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة($\alpha \leq .05$) للذاكرة (زائفة، حقيقية) في حل المشكلات القائم على الاستبصار.
2. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة($\alpha \leq .05$) لطريقة العرض (سمعية، بصرية) في حل المشكلات القائم على الاستبصار.
3. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة($\alpha \leq .05$) للذاكرة (زائفة، حقيقية) ولطريقة العرض (سمعية، بصرية) في حل المشكلات القائم على الاستبصار.

إضافة إلى حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لحلِّ المشكلات القائم على الاستبصار لدى طالبات الصف العاشر وفقًا للذاكرة (حقيقية، زائفة) ولطريقة العرض (سمعية، بصرية) كما هو مبين في جدول (3).

جدول (3) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لحلِّ المشكلات القائم على الاستبصار لدى طالبات الصف العاشر وفقًا للذاكرة ولطريقة العرض

طريقة العرض	العدد	حل المشكلات القائم على الاستبصار باستخدام الذاكرة: الحقيقية		الزائفة	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
سمعي	40	4.88	1.98	11.13	1.98
بصري	40	5.03	1.98	10.98	1.98
الكلي	80	4.95	1.97	11.05	1.97

يلاحظ من جدول (3) وجود فروق ظاهرة بين الأوساط الحسابية لحلِّ المشكلات القائم على الاستبصار لدى طالبات الصف العاشر ناتجة عن اختلاف مستويي طريقة العرض والذاكرة، وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرة سالفة الذكر؛ تم إجراء تحليل التباين الثنائي للقياسات المتكررة لحلِّ المشكلات القائم على الاستبصار لدى طالبات الصف العاشر وفقًا للذاكرة ولطريقة العرض، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (4).

جدول (4) نتائج تحليل التباين ثنائي التفاعل للقياسات المتكررة لحلِّ المشكلات القائم على الاستبصار لدى طالبات الصف العاشر وفقًا للذاكرة ولطريقة العرض

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	F	احتمالية الخطأ	حجم الأثر
اختبارات أثار داخل الذاكرة						
الذاكرة	1488.40	1	1488.40	190.10*	.00	.71
الذاكرة×طريقة العرض	.90	1	.90	.11	.74	.00
الخطأ (الذاكرة)	610.70	78	7.83			
الكلي	2100.00	80	26.25			
اختبارات أثار بين طريقة العرض						
طريقة العرض	.00	1	.00	.00	1.00	.00
الخطأ	.00	78	.00			
الكلي	.00	79	.00			
الكلي	2100.00	159				

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$).

يتضح من جدول(4) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq .05$) بين الوسطين الحسابيين لحلِّ المشكلات القائم على الاستبصار لدى طالبات الصف العاشر يُعزى إلى الذاكرة؛ لصالح من استخدمن الذاكرة الزائفة بوسط حسابي مقداره (11.05) مقارنة بمن استخدمن الذاكرة الحقيقية بوسط حسابي مقداره (4.95)؛ بحيث في حال الانتقال من الطالبات اللواتي استخدمن الذاكرة الحقيقية في حلِّ المشكلات القائم على الاستبصار إلى الطالبات اللواتي استخدمن الذاكرة الزائفة؛ فإنَّه يطرأ تحسن في حلِّ المشكلات القائم على الاستبصار بمقدار (70.91%)، ما يشير إلى قدرة الذاكرة الزائفة على تسهيل حل المشكلات القائم على الاستبصار، ويعود ذلك إلى أنه من الممكن تكوينها بسهولة تحت ظروف مخبرية مضبوطة باستخدام قوائم (DRM)، إذ إنّ العرض المسبق لها والتي تم تذكر كلماتها الحرجة بشكل زائف كانت هي الحلول للمشكلات القائمة على الاستبصار، فلابد من التذكر الزائف للوصول إلى حل المشكلات، حيث تخدم الذاكرة الزائفة وظيفة تكيفية عن طريق توليد معلومات يمكن أن تمهد وتسهل حل المشكلات اللاحقة، فالفرد لا يكون في سيطرة شعورية كاملة على قراراته وسلوكه، فتفكيره ليس موجها دائما بطريقة شعورية ونشطة، بل موجهة بعمليات لا شعورية وضمنية وهذا ما تفسره نظرية انتشار التنشيط فتبين آثار الممهدات، وتصور الذاكرة على

أنها شبكة من المفاهيم، فسماع مفهوم ما يعمل على انتشار التنشيط ويمتد إلى مفاهيم ذات علاقة وغير معروضة، مما يؤدي إلى ذكريات زائفة؛ أي تذكر كلمات لم تعرض أصلا، وهذا ما يُحدث أثرًا على مهمات الارتباط البعيد المركب(CRAT).

كما أن مهمات حل المشكلات القائم على الاستبصار تتضمن حلولًا مفاجئة، حيث تصبح هذه العملية أقوى عن طريق انتشار التنشيط وفيها يكون المشاركون حساسون لمفاهيم مختلفة ومترابطة تساعد في حل المشكلات. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي أشارت إلى أثر الذاكرة الزائفة في حل المشكلات القائم على الاستبصار (Howe, et al, 2010 ; Garner, & Howe, 2014; Wang., et al. 2017 & .Howe & Garner, 2018).

فيما يتضح من جدول (4) عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة(α≤.05) بين الأوساط الحسابية لحلّ المشكلات القائم على الاستبصار لدى طالبات الصف العاشر يعزى لطريقة العرض.

ولم تكشف النتائج في جدول (4) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة(α≤.05) بين الأوساط الحسابية لحل المشكلات القائم على الاستبصار لدى طالبات الصف العاشر تُعزى لتفاعل طريقة العرض مع الذاكرة.

مع أنّ نتائج بعض الدراسات أظهرت أنّ التذكر الزائف لقوائم (DRM)أعلى بالطريقة السمعية مقارنة بالطريقة البصرية، مثل دراسة بيرس وآخرين (Pierce, et al., 2005). وتُرجع الباحثتان سبب عدم وجود فروق بين الطريقتين إلى إمكانية تأثير طريقة التدريس المتبعة في المدارس في وقتنا الحاضر، حيث يتم استخدام الوسائل والتقنيات والعروض السمعية والبصرية في الغرف الصفية، وبالتالي استخدام أكثر من قناة حسية عند الطالبات فيتم تنمية الإدراك السمعي والبصري؛ فيتقارب تأثير العرض بين الطريقتين على الطالبات، وهذا يتفق مع نتائج دراسة بسكيرك (Buskirk, 2007).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها، ونصه "هل هناك أثر دال إحصائيًا للذاكرة (حقيقية، زائفة) ولطريقة العرض (سمعية، بصرية) وللتفاعل بينهما في سرعة حلّ المشكلات القائم على الاستبصار لدى طالبات الصف العاشر؟"

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تمّ فحص الفرضيات الصفرية الآتية:

1. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة(α≤.05) للذاكرة (زائفة، حقيقية) في سرعة حل المشكلات القائم على الاستبصار.
2. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة(α≤.05) لطريقة العرض (سمعية، بصرية) في سرعة حل المشكلات القائم على الاستبصار.
3. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة(α≤.05) للذاكرة (زائفة، حقيقية) ولطريقة العرض (سمعية، بصرية) في سرعة حل المشكلات القائم على الاستبصار.

إضافة إلى حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لسرعة حلّ المشكلات القائم على الاستبصار لدى طالبات الصف العاشر وفقًا للذاكرة (حقيقية، زائفة) ولطريقة العرض (سمعية، بصرية)، كما هو مبين في جدول (5).

جدول (5) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لسرعة حلّ المشكلات القائم على الاستبصار لدى طالبات الصف العاشر وفقًا للذاكرة ولطريقة العرض

طريقة العرض	العدد	سرعة حل المشكلات القائم على الاستبصار باستخدام الذاكرة: الحقيقية		الزائفة	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
سمعي	40	30.94	4.66	11.38	5.36
بصري	40	31.03	5.94	11.55	4.81
الكلي	80	30.98	5.30	11.46	5.06

يلاحظ من جدول (5) وجود فروق ظاهرة بين الأوساط الحسابية لسرعة حلّ المشكلات القائم على الاستبصار لدى طالبات الصف العاشر ناتجة عن اختلاف مستويي طريقة العرض والذاكرة. وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرة سالفة الذكر؛ تم إجراء تحليل التباين الثنائي للقياسات المتكررة لسرعة حلّ المشكلات القائم على الاستبصار لدى طالبات الصف العاشر وفقًا للذاكرة ولطريقة العرض، كما هو مُبيَّن في جدول (6).

جدول (6) نتائج تحليل التباين ثنائي التفاعل للقياسات المتكررة لسرعة حلّ المشكلات القائم على الاستبصار لدى طالبات الصف العاشر وفقًا للذاكرة ولطريقة العرض

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	F	احتمالية الخطأ	حجم الأثر
اختبارات أثار داخل الذاكرة						
الذاكرة	15239.26	1	15239.26	735.77*	.00	.90
الذاكرة×طريقة العرض	.07	1	.07	.00	.96	.00
الخطأ (الذاكرة)	1615.54	78	20.71			
الكلي	16854.88	80	210.69			
اختبارات أثار بين طريقة العرض						
طريقة العرض	.66	1	.66	.02	.89	.00
الخطأ	2628.65	78	33.70			
الكلي	2629.31	79	33.28			
الكلي	19484.19	159				

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α≤.05).

يتضح من جدول (6) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة(α≤.05) بين الوسطين الحسابيين لسرعة حلّ المشكلات القائم على الاستبصار لدى طالبات الصف العاشر يُعزى للذاكرة؛ لصالح الطالبات اللواتي استخدمن الذاكرة الزائفة بوسط حسابي مقداره (11.46) مقارنة بالطالبات اللواتي استخدمن الذاكرة الحقيقية بوسط حسابي مقداره (30.98)؛ بحيث في حال الانتقال من الطالبات اللواتي استخدمن الذاكرة الحقيقية في سرعة حلّ المشكلات القائم على الاستبصار إلى الطالبات اللواتي استخدمن الذاكرة الزائفة؛ فإنَّه يطرأ تحسن في سرعة حلّ المشكلات القائم على الاستبصار بمقدار (90.41%) ، أي من عندها تذكر زائف كانت أسرع في حل المشكلات؛ فالعرض المسبق

لقوائم (DRM) والتي يتم تذكر كلماتها الحرجة بطريقة زائفة وتعبر عن حل مشكلات (CRAT) تزيد من سرعة حل هذه المشكلات. وهنا يجب أن تكون الذاكرة الزائفة منشطة بشكلٍ كافٍ لتصبح جزءًا من مخرجات التذكر وبالتالي تعمل كمفتاح ومحفز لحل المشكلات القائم على الاستبصار، فتزيد من سرعة الحل مقارنة بالمشكلات التي لم يكن حلها مرتبطًا بقوائم (DRM).

ويدعم بحثنا الحالي العديد من نتائج الأبحاث التي تشير إلى فعالية المعلومات المولدة ذاتيا (الذكريات الزائفة) والتي تحدث بشكل عفوي وتلقائي نتيجة انتشار التنشيط في حل المشكلات وسرعتها بشكل أكبر بكثير مقارنة بتلك المقدمة من قِبل الباحث (الذكريات الحقيقية)، إذ إنّ المعالجة تكون في مستواها العميق وبالتالي ترتبط بقوة الذاكرة وسرعة التذكر فيتم الوصول إلى الإجابة بسهولة وسرعة ودقة، مما يؤدي إلى تحسين الوقت المستغرق في الوصول إلى الحل. ويلاحظ هنا أن الكلمة الحرجة التي تم تنشيطها خلال عرض قوائم (DRM) ومن ثم استدعائها بشكل زائف وكانت هي الحل لمهمات (CRAT) جعل إمكانية الوصول إليها بشكل أسهل وأسرع. وهذا يتفق مع نتائج دراسة (Howe et al., 2010) وكذلك نتائج دراسة (Howe & Garner, 2018)

فيما يتضح من جدول (6) عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq .05$) بين الأوساط الحسابية لسرعة حلّ المشكلات القائم على الاستبصار لدى طالبات الصف العاشر يعزى لطريقة العرض. كما يتضح من جدول (6) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq .05$) بين الأوساط الحسابية لسرعة حل المشكلات القائم على الاستبصار لدى طالبات الصف العاشر تُعزى لتفاعل طريقة العرض مع الذاكرة. ويمكن تفسير عدم تأثير طريقة العرض بسبب انخراط الطالبات في العملية المعرفية لحفظ أكبر عدد ممكن من الكلمات، وبصرف النظر عن الطريقة' تمت معالجة وحفظ كلمات القوائم بنماذج سواء سمعية أو بصرية، ومن ثم استدعائها لاحقا على دفاتر الإجابة، وبالتالي لم تؤثر الطريقة(سمعية/ بصرية) في سرعة حل المشكلات، حيث لجأت غالبية الطالبات إلى تكوين صورةٍ عامةٍ عن كل قائمة بربط الكلمات ببعضها بشكل قصةٍ أو من خلال مفهومٍ يجمعها معا وهذا ما أدى إلى ظهور الكلمات الحرجة والتي تمثل التذكر الزائف وبالتالي حل المشكلة بسرعة أكبر وبصرف النظر عن الطريقة. كما أن التعلم (السمعي/ البصري) الموجز والمتمثل بمجموعة كلمات في كل قائمة، يتيح للمتعلم بناء تمثيلات عقلية مترابطة ومنظمة ومفهومة يسهل استرجاعها وقت الحاجة. كذلك قد يكون تقارب التفضيلات في طريقة التعلم السمعية والبصرية لدى الطالبات سببا في هذه النتيجة.

وتعد هذه النتائج مهمة في مجال الذاكرة الزائفة حيث أكدت أثر الذاكرة الزائفة الموجب في حل وسرعة حل المشكلات القائم على الاستبصار وليس فقط الآثار السلبية المعروفة في أدبيات الطب الشرعي، حيث تم إثبات الجانب الموجب للذاكرة الزائفة من خلال البحث الحالي، حيث أنها مثل الذاكرة الحقيقية لها آثار إيجابية في العمليات المعرفية المعقدة، وبالتحديد حل المشكلات القائم على الاستبصار.

التوصيات

في ضوء النتائج التي تمخض عنها البحث الحالي، تقترح الباحثتان ما يأتي:

- إجراء دراسات أخرى في موضوع الذاكرة الزائفة مع متغيرات أخرى مثل: القدرة على التصنيف، والإغلاق الإدراكي، والتفكير الإبداعي.
- إجراء الدراسة نفسها ولكن باستخدام التعرف وليس الاستدعاء لقوائم DRM.
- إجراء دراسة مشابهة ولكن مكونة من (4) مجموعات، مجموعة تُدرس بالطريقة السمعية وتُختبر بالطريقة السمعية، ومجموعة تُدرس بالطريقة البصرية وتُختبر بالطريقة البصرية، ومجموعة تُدرس بالطريقة السمعية وتُختبر بالطريقة البصرية، ومجموعة تُدرس بالطريقة البصرية وتُختبر بالطريقة السمعية..

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- أبو جادو، صالح ونوفل، محمد. (2010). تعليم التفكير: النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أندرسون، ج. (2007). علم النفس المعرفي، (سليط والجمال، مترجم). عمان: دار الفكر (2005).
- سعايدة، ناجي. (2016). أساليب التفكير وعلاقتها بأنماط التعلم السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في الأردن، مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. 170(1)، 653- 680.

ثانياً: ترجمة المصادر والمراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية

- *Abu-Gado, S. & Nawfal, M. (2010). Teaching Thinking: Theory and Practice. Amman: Al Masirah publishing and distribution House.*
- *Anderson, C. (2007). Cognitive Psychology. (Salit & Jamal, Trans). Amman: Dar Al-Fikr. (2005).*
- *Saidh, N. (2012) Thinking styles and their relationship to the prevailing Learning Disabilities in Jordan, Journal of the College of Education, AL-Azhar University. 170(1), 653-680.*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Bowden, E. & Jung-Beeman, M. (2003).Normative data for 144 compound remote associate problems. Behavior Research Methods, Instruments, & Computers, 35(4), 634-639.*
- *Buskirk, C. (2007).Effects of modality: Examining the influence of auditory and visual formats on false recognition. Journal of Undergraduate Psychological Research, 2(1), 50-53.*
- *Davidson, J. & Sternberg, R. (2003).The Psychology of Problem Solving, New York: Cambridge University press.*
- *Garner, S. & Howe, M. (2014). False memories from survival processing make better primes for problem solving. Memory, 22(1), 9-18.*
- *Howe, M. & Garner, S. (2018) Can false memories prime alternative solutions to ambiguous problems? Memory, 26(1) 96-105.*

- *Roediger, H. & Mcdormott, K. (1995). Creating false memories: Remembering words not presented in lists. Journal of Experimental Psychology, 21, 801-814*
- *Smith, R. & Engle, R. (2011). Study modality and false recall: The influence of resource availability. Exp Psychl. 58(2): 117–124.*
- *Wang, J., Otgaar, H., Howe, M., Smeets, T., Merckelbach, H. & Nahouli, Z. (2017). Undermining belief in false memories leads to less efficient problem solving behavior. Memory, 25(7), 910-921.*
- *Zhu, B., Chen, C., Shao, X., Liu, W., Ye, Z., Zhuang, L., Zheng, L., Loftus, E. & Xue, G. (2019). Multiple interactive memory representations underlie the induction of false memory. PNAS. 116(9).3466- 3475.*
- *Howe, M., Garner, S., Charlesworth, M. & Knott, L. (2010). A brighter side to memory illusions: False memories prime children's and adults' insight-based problem solving. Journal of Experimental Child Psychology, 108(2). 383-393.*
- *Hunt, K. & Chittka, L. (2014). False memory susceptibility is correlated with categorization ability in humans. F1000Research, http://dx.doi.org/10.5256/-f1000research.4645.d31516*
- *Matlin, M. (2009). Cognition-7th ed. New York: Wiley.*
- *Pezdek, P. & Lam, S. (2007). What research paradigms have cognitive psychologists used to study false memory and what are the implications of these choices. Consciousness and Cognition, 16(1), 2-17.*
- *Pierce, B., Gallo, D. & Wess, J. (2005). The modality effect in false recognition: Evidence for test-based monitoring. Memory & Cognition. 33 (8), 1407-1413.*

دور الصفوف المصغّرة في التخفيف من القلق لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة القدس المفتوحة قبيل بدء التدريب في المدارس

The Impact of Microteaching in Reducing the Anxiety of Educational Sciences Students at QOU Prior to School Training

رندة الشيخ نجدي
أستاذ مساعد/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

Randa Elsheikh Najdi
Assistant Professor/Al Quds Open University/Palestine
rnajdi@qou.edu

خضر عيسى الرجبي
أستاذ مساعد/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

Khader Issa Rajabi
Assistant Professor/Al Quds Open University/Palestine
krajabi@qou.edu

Received: 12/04/2020, **Accepted:** 09/06/2020
DOI: 10.33977/1182-012-034-011
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

تاريخ الاستلام: 2020/04/12، تاريخ القبول: 2020/06/09
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور الصفوف المصغّرة في التقليل من القلق الذي يشعر به طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة القدس المفتوحة فرع القدس قبيل التدريب في المدارس المتعاونة. اعتمدت الدراسة المنهج الكيفي. وتألف مجتمع الدراسة من (65) طالباً وطالبة مسجلين بمقرر التربية العملية (1) في فرع القدس. وتكونت عينتا الدراسة من مجموعة تركيز مكونة من (8) طالبات، ومقابلات منفردة مع (10) طلاب آخرين. وكشفت الدراسة عن قلق يرافق الطلبة قبيل بدء تدريبهم في المدارس المتعاونة، حيث أشار (87.5%) من أفراد عينة الدراسة أنهم قلقون من نوعية البيئة التعليمية للمدارس المتعاونة، وأفاد (75%) أنهم متخوفون من مستوى قدراتهم التواصلية مع التلاميذ. وبينت نتائج الدراسة أيضا أن (51.6%) من أفراد العينة وجدوا أن الصفوف المصغرة قادرة على التقليل من مستوى قلقهم قبيل التدريب. ومن خصوصية نتائج الدراسة ما كشفته عن أن (75%) من المبحوثين لديهم تخوفات من الموقع الجغرافي للمدارس المتعاونة بسبب جدار العزل المضروب حول القدس والذي يفصلهم عن أماكن التدريب.

الكلمات المفتاحية: الصفوف المصغرة، التربية العملية، القلق من التعليم.

Abstract

The study aimed to identify the role of microteaching in reducing the students' anxiety of the Educational Sciences Faculty at al-Quds Open University (QOU) prior to schools' training. The study adopted the qualitative approach. The study population consisted of 65 students enrolled in a Practical Education (1) course from al-Quds Branch. The two study samples were 8 focus group students, and conducting individual interviews with 10 students. The study revealed the numbers of students' anxieties, where 87.5% of the study sample indicated that they have concerns about the cooperating schools' environment. Whereas 75% stated that they are anxious about their ability to communicate properly. On the other hand, 51.6% indicated that microteaching reduced their anxiety prior to field training. One peculiarity of the results revealed that 75% of al-Quds branch students fear the geographical location of the cooperating schools due to the movement difficulty caused by the separation wall.

***Keywords**: Practical Education, Microteaching, Teaching, Anxiety.*

المقدمة

يرى التربويون أن المعلم الكفؤ هو ركيزة أساسية من ركائز صناعة مستقبل الوطن (Lingam :2012). وأن إعداد معلم المستقبل يقع على عاتق كليات العلوم التربوية التي تعمل على تمكين الطلبة علمياً ونفسياً وتضمن اتقانهم لأصول مهنة التعليم وكفاياته النظرية والتطبيقية قبل البدء بممارسة المهنة على أرض الواقع، وأن من أهم مقررات كليات العلوم التربوية التي تترجم ما تعلمه الطالب من الجوانب المعرفية والسلوكية والتربوية خلال سنوات دراسته الجامعية إلى مواقف عملية تربط الجانب الأكاديمي بالجانب التطبيقي هي مقررات التربية العملية، وفيها يتدرب الطالب على أصول ممارسة المهنة من خلال التدريس الفعلي تحت إشراف عضو هيئة تدريس متخصص (Barkauskaitė & Meškauskienė: 2017).

وقد لاحظ الباحثان أن طلبة التربية العملية ينتابهم شعوراً بالقلق مع قرب انطلاقهم للتدريب على التعلم في المدارس المتعاونة، والذي غالباً ما يبنى على ما يسمعونه ويعرفونه عن واقع المعلمين والصعوبات التي يواجهونها، وعوامل أخرى كثيرة تتعلق بشخصيات الطلبة المتدربين وثقافاتهم وضعف ثقتهم بأنفسهم، أو التفكير المفرط بما سوف يحدث في المستقبل.

وقد تعددت أسباب القلق النفسي الذي يعاني منه الطلبة المعلمون أو المعلمون في سنتهم الأولى في المهنة التربوية؛ فأجروا كثيراً من الدراسات والتي كان لنتائجها أثر في توجيه هذه الدراسة حيث عملت على ملء الفراغات التي أغفلتها الأبحاث والدراسات السابقة. فذكر العيسى(2011) أن من أسباب قلق بعض طلبة كليات العلوم التربوية من التدريب هو اضطرارهم لقطع مسافات طويلة للوصول إلى المدارس المتعاونة والتي في الغالب تقع في أحياء مختلفة في ثقافتها عن الأحياء التي عاش وتربى فيها ، وأن موقع المدرسة التي ينفذ فيها معلمو ما قبل خدمة التدريب يعد أمرًا حيوياً، ففي أغلب الأحيان تقع الجامعات في مراكز المدن بينما تتواجد مدارس التدريب في مناطق قد تكون نائية، مما يضيف معاناة أخرى على عاتق المعلمين المبتدئين في التعامل مع ثقافات وتشريعات وقواعد وطقوس جديدة.

وذهب البعض إلى أبعد من ذلك حين صاغ تصور مقترح هدفه تطوير أداء مشرفي التربية العملية بكليات العلوم التربوية بالجامعات الفلسطينية وكان من نتائجها ضرورة إيجاد مدارس تجريبية ملحقة بكليات العلوم التربوية يتم من خلالها تنفيذ برنامج التربية العملية بشكل ملائم ومناسب، كما أن ضعف جاهزية الطالب المعلم في مواجهة التحديات التدريب يمكنها أن تؤدي إلى عزوفه عن المهنة إلى غيرها (Barkauskaitė & Meškauskienė, 2017).

كما تبين عدد من الدراسات أن صعوبات ذات طابع اجتماعي قد يواجها الطلبة المتدربون ؛ منها صعوبة التعاون مع أولياء أمور الطلبة وخصوصاً أصحاب الاحتياجات الخاصة أو ممن يعانون من مشكلات سلوكية (Dias-Lacy & Guirguis , 2017).

ويشير شويطر (2009) إلى ضرورة تمكين طلبة كليات التربية اجتماعياً وعلمياً وثقافياً قبل بدء التدريب في المدارس معللاً ذلك بما يأتي:

- تعدد مصادر المعرفة، فلم يعد الكتاب مصدر المعرفة الوحيد في عصرنا الحديث مع تعدد الوسائل المعرفية الحديثة والمتطورة

كالإذاعة والتلفاز والتسجيلات الصوتية والمختبرات اللغوية، وصولاً إلى الحواسيب والأقمار الصناعية وشبكات المعلومات (الإنترنت)، فأصبح لزاما على المعلم أن يتقن توظيفها في عمله التربوي والتعليمي، لذلك لابد من إعداده مسبقاً للتعامل الناجح مع هذه الوسائل المتجددة.

- تغيير دور المعلم، فلم يعد المعلم مجرد ناقل للمعرفة إنما أصبح موجهاً ومنسقاً ومحفزاً لتعلم المتعلمين، وعليه أن يكون قادراً على فهم خصائص نموهم وحاجاتهم، وتوجيههم وإرشادهم وتأمين المناخ المناسب لتفعيل مشاركاتهم في الموقف التعليمي، ومساعدتهم على التعلم الذاتي، وتنمية ميولهم وقدراتهم، وإعدادهم لمواجهة مطالب الحياة في عصر سريع التغير.
- تمهين التعليم، فتطوير التعليم ليضاهي المهن الراقية السائدة في المجتمع كالطب والمحاماة والهندسة، يأتي من خلال رفع مستوى إعداد المعلم لرفع كفاياته لتواكب متطلبات العصر وقيمه الاجتماعية، خاصة وأن التعليم في الوقت الحاضر يبدو ضعيف القدرة على تطوير كفاءات المتعلمين ومهاراتهم المطلوبة لمجتمع المستقبل.
- ديمقراطية التعليم، ويتم ذلك من خلال الإعداد الجيد المسبق للمعلم ليكون قادراً على فهم الديمقراطية وممارستها في التعلم، وتطبيق هذا الفهم في غرفة الصف، ليس بواسطة المحاضرات والتلقين، بل من خلال الممارسة الصفية وإفساح المجال أمام المتعلمين للمشاركة في اتخاذ القرارات في جميع المواقف الصفية والمدرسية.
- تطوير المهارات، يحتاج المعلم إلى مهارات واتجاهات تمكنه من إقامة علاقات إيجابية مع زملائه وسائر الاختصاصيين الذين يتعامل معهم، بالإضافة إلى التعاون مع أولياء الأمور، والانفتاح على المجتمع المحلي والإسهام في حياته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والبيئية ويحتاج ذلك بالضرورة إلى الإعداد المسبق لهذه الأعمال.
- تعد جامعة القدس المفتوحة (ج ق م) أكبر جامعات فلسطين وتمتد عبر محافظات فلسطين المختلفة وتخرج سنوياً عدداً كبيراً من طلبة التربية ومعلمي المستقبل، فقد عُنيت كلية العلوم التربوية فيها من خلال مقررات التربية العملية التي تطرحها بإعداد الطالب وتدريبه تدريبا مستمراً لكي يمتلك الكفايات التعليمية التي تستلزمها طبيعة دوره المهني في التعليم، ومن خلالها يمارس الطلبة التدريب على التعليم في مواقف ميدانية طبيعية، ويترجمون فيها معارفهم النظرية إلى وقائع عملية ملموسة تساعدهم إلى التعرف على مكونات النظام المدرسي وتكسبهم فهما حقيقياً لقدراتهم وصفاتهم المهنية. وفي عام (2017) استحدثت الجامعة مقرراً خاصاً هو مقرر التربية العملية (1)، هدفه تأهيل الطلبة نظرياً وعملياً داخل الصفوف الجامعية لممارسة مهنة التعليم قبل توجههم للتدريب الفعلي في المدارس، ويتم التسجيل لهذا المقرر بعد أن ينهي طالب كلية العلوم التربوية عدداً كبيراً من المواد النظرية بنجاح، وقبل التسجيل بمقرر التربية العملية (2) والذي يطالب به إنهاء ما لا يقل عن (150) ساعة تدريب فعلي في المدارس المتعاونة، وهي المدرسة التي يقضي فيها الطالب المعلم فصل التدريب في المدارس لاكتساب مهارات التدريس وكفاياته. ولمقرر التربية العملية (1) جانبان هما:

الجانب النظري الوصفي: ويُعنى بإعداد معلم حاذق علمياً بتعريضه لأهم النظريات التربوية الحديثة وطرق توظيفها من أجل بناء شخصيته التدريسية وقدراته الإدارية في ضبط الصف وإدارته، وتصميم الوسائل التعليمية، واختيار استراتيجيات التدريس الحديثة، وما يتبعها من أصول معرفية ونفسية، مع التركيز على الكفايات التعليمية وإعداد الخطط الفصلية واليومية.

الجانب العملي: ويقوم الطالب بتقديم موقفاً تعليمياً يختاره أمام زملائه يوظف فيه مهاراته وعدداً من مصادر التعلم وتكنولوجيا التعليم، ويتم ذلك تحت إشراف عضو هيئة التعليم المشرف عليه وهذا ما يعرف بالصفوف المصغرة.

الصفوف المصغرة:

وتعرف الصفوف المصغرة بأنها تدريس حقيقي ذو أبعاد مصغرة، يقوم الطالب بتدريس مفهوم محدد الأهداف وتحت ظروف مضبوطة لمجموعة صغيرة من زملائه داخل الحرم الجامعي الذين يؤدون دور التلاميذ لمدة قصيرة من الزمن ثم تكون هناك تغذية راجعة من قبل زملائه، وتقع على عاتق عضو هيئة التدريس المشرف على مقرر التربية العملية متابعة الطالب وتوجيهه من أجل تحسين قدراته وتطويرها وفق حاجاته ومتطلبات المهنة، ليمثل المشرف بذلك الخبرة التي يسترشد بها طلبة المقرر والدليل الذي يقود خطاهم (Kumar & Suganthi, 2016)

ويشير باكير (Bakir, 2014) إلى فاعلية دور الصفوف المصغرة في رفع مستوى مخرجات التعلم إذ تقوي مهارات التعليم عند الطالب، وتزيد من دقة تخطيطه الفصلي واليومي وإدارته الوقت، وترفع من قدراته التواصلية وتزيد ثقته بنفسه. كما تظهر الصفوف المصغرة قدرة الطلبة على التطبيق الشامل للمعارف التي تعلمونها خلال سنوات دراستهم السابقة في بيئة تحاكي بيئة التعليم المدرسية. ويتم تقييم الطالب عملياً وأثناء التقديم وفق دقة تنفيذ الخطوات، وملاءمة شخصيته ومظهره العام، ونبرة صوته وسلامة لغته، ومدى تحقق الأهداف التي وضعها في خطته، وإشراك المتعلمين (زملائه) وتعزيزهم، وتوظيف لغة الجسد، واستراتيجيات التعلم والتعليم التي اتبعها، وإعداد البيئة الصفية، وإدارة الموقف التعليمي وتوظيف الوسائل والأدوات والتواصل، والتأكيد على ضرورة الطلاقة بالكلام وعلى نبرة الصوت، والإيماءات، وأساليب التعزيز وإدارة الصف وغيرها من وظائف المعلم.

وأورد عبرة والزبيدي مبررات لاستخدام الصفوف المصغرة في العملية التعليمية فهي :(عبرة، والزبيدي, 2016).

- تخفف من حدة الموقف التعليمي الذي يثير الرهبة لدى المتدربين الجدد. فالمعلم المتدرب قد يجد حرجا من طلبة المدارس، وربما لا يجد

الحرج نفسه في مواجهة عدد قليل من زملائه (الطلبة) لفترة زمنية قصيرة.

- تتدرج في عملية التدريب؛ إذ يستطيع المتدرب من خلال الصفوف المصغرة أن يبدأ بتدريس مهارة واحدة أو مفهوم واحد يسهل عليه إعداده قبل الدخول في درس عادي يشتمل على خطوات عديدة ويحتاج إلى مهارة أكبر في تخطيطه وتنفيذه.
- تتيح الفرصة للتغذية الراجعة التي تعتبر من أهم عناصر التدريب، وقد تأتي التغذية الراجعة من المتدرب نفسه لدى رؤيته أدائه أو من المدرب أو الزملاء المشتركين في عملية التدريب أو عضو هيئة التدريس المشرف على المقرر.
- تتيح الفرصة للمتدرب لكي يدخل التعديلات الجديدة على سلوكه التعليمي.
- تتيح الفرصة للمتدربين كي يركزوا على كل مهارة تعليمية بشكل مكثف ومستقل.
- وللصفوف المصغرة مراحل لخصها كمبر (Kumar & Suganthi: 2016) هي:

- المرحلة الأولى: مرحلة التوجيه وفيها يقوم المشرف الأكاديمي بعرض نماذج عملية من أدائه أو بعرض دروس مسجلة وبعدها يناقش ويقدم التوجيهات المباشرة وغير المباشرة للمتدربين رابطاً إياها بما تعلمونه من الاستراتيجيات والنظريات.
- المرحلة الثانية: مرحلة تحضير خطة الدرس المصغر لتشمل المهارة المراد التدرب عليها وممارستها وتحديد الأهداف السلوكية والأنشطة والتأكد من توزيع الوقت بدقة وتحديد مستوى الطلبة وإعداد المادة المطلوبة، وتحديد الوسائل التعليمية التي سوف يستعين بها المتدرب، وبيان أدوات التقويم المناسبة.
- المرحلة الثالثة: مرحلة الممارسة وفيها يترجم المتدرب خطته إلى واقع عملي؛ حيث يقوم بعرض درسه حسب الخطة التي رسمها، في المرحلة السابقة. وهذه المرحلة تشمل كل ما وضع في خطة الدرس، من مهارات وأنشطة. وعلى المتدرب أن يتنبه للوقت الذي حدده لنفسه. ويقوم زملاؤه هنا بتقمص أدوار الطلبة والتفاعل مع المعلم كما لو كانوا طلبة صف حقيقين. قد يصاحب هذه المرحلة بعض التصنع والتكلف، لكنها مفيدة في تطوير مهارة المتدرب على التدريس؛ إذ يتلقى تغذية مفيدة من زملائه تساعده مستقبلاً عندما يقف أمام الطلبة في فصول حقيقية.
- المرحلة الرابعة: مرحلة التغذية الراجعة وهي جوهر عملية الصفوف المصغرة فيتم تحليل الموقف التعليمي وحوار المتدرب حول أدائه بحرية تامة دون التقليل من قدراته. ويبدأ الحوار والنقاش بعد التدريس مباشرة، وقد يسبب هذا الحوار تخوفاً لدى بعض المتدربين لكن ذلك غالباً ما يزول بمرور الوقت.
- المرحلة الخامسة: مرحلة إعادة التدريس إذا دعت الحاجة إليها حتى يصل المتدرب إلى درجة الكفاءة المطلوبة، وتعتمد الإعادة على نوع الأخطاء التي يقع فيها المتدرب وتأثير ذلك على العملية التعليمية، ويكون قرار إعادة تجربة الصف المصغر خاصة بعضو هيئة التدريس المشرف على التدريب وهو صاحب القرار في إعادة التدريس.

تعتبر البيئة الصفية واحدة من عوامل نجاح العملية التعليمية التعلمية، وهي الوسط الذي يحدث خلاله التعليم والتعلم وتتكون من عناصر مادية وإنسانية ونفسية، وتؤثر في العملية التعليمية سلباً أو إيجاباً، وهي تمثل أهم مكان لتلقي العلم واكتساب المعرفة، فكلما كانت بيئة الفصل ثرية بالمثيرات التي تساعد الطلبة على التعلم الفعال تحققت الأهداف التعليمية التعلمية (Goh et al. 2019) ويمكن التفريق بين البيئة الصفية التقليدية وبيئة الصفوف المصغرة ببيان خصائص كل منهما. فحين تعنى بيئة الصفوف المصغرة بأبعاد تربوية أهمها التفرد في التعليم، والمشاركة الفاعلة لجميع فئات ونوعيات الطلبة، والاستغلال الأمثل لوقت الحصة ومكان حصول التعلم، واعتمادها على بحث الطالب عن المعلومة بنفسه والتمايز في العرض والتقديم ولحظية التصرف وردة الفعل المناسبة لأي حدث لم يكن مخططا له سابقا. تعنى بيئة الصفوف التقليدية بمدرس الصف وكفاءته وترتيب عرض المعلومات ووضوحها وضبط الطلبة داخل غرفة الصف(Fast et al, 2010) إنّ تنظيم البيئة الفيزيقية للصفوف المصغرة يختلف عن تنظيم الصفوف التقليدية التي تعتمد استخدام الصفوف والأعمدة لتحديد أماكن جلوس الطلبة؛ إذ تسمح الصفوف المصغرة باستغلال كل جزء أو ركن من أركان غرفة الصف دون إشغالها بأشياء لا ضرورة لها دون الجهد أو التكلفة، لتتناسب مع طبيعة المتعلمين واحتياجاتهم النفسية والاجتماعية وأساليبهم في العمل مع إتاحة الفرصة للطالب بالتنقل بسهولة بين أركان الصف المختلفة كي يحسن استخدام كل الوسائل والمواد والمصادر التعليمية المتاحة (Practical, 2019). والجدول (1) يلخص تلك الفروقات بشكل عام.

جدول (1) مقارنة بين بيئتي الصفوف المصغرة والتقليدية

بيئة الصفوف التقليدية	بيئة الصفوف المصغرة
المدرس هو محور العملية التعليمية وهو من يقدم المعلومات.	الطالب هو محور العملية وهو من يبحث عن المعلومات.
تنظيم جلوس الطلبة تقليدي وثابت بصفوف وأعمدة.	بيئة جلوس الطلبة متحركة ومناسبة لاستراتيجية التعلم وتستغل جميع زوايا غرفة الصف.
قناة تقديم المعلومات واحدة تدار من قبل المدرس	قناة تقديم المعلومات متعددة.
وسيط التعليم واحد وهو المدرس أو بعض الوسائل التي يقدمها بنفسه ويشرحها وهو واقف أمام الطلبة.	وسائط التعلم متعددة، وتعتمد على العمل التعاوني بين الطلبة.
إيصال المعلومات باتجاه واحد من المدرس إلى الطالب حيث يقف المدرس أمام الطلبة وهم أمامه.	تبادل المعلومات متعدد الاتجاهات (بين المعلم والطلبة والمعلم والطلبة مع بعضهم البعض)
استجابة الطلبة تفاعليه لكنها مضبوطة ومدارة من قبل المدرس.	استجابات المتعلمين تعتمد الاستكشاف والتفكير الناقد ويمكن أن تصل إلى انتاج القرارات.
بيئة التعلم غالباً متكلفة ومصطنعة ومنعزلة.	بيئة الصف حقيقية وواقعية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعتبر (ج ق م) الجامعة الفلسطينية الوحيدة المفتوحة في الوطن ولديها مراكز تعليمية منتشرة في جميع مدن فلسطين. وفرع القدس هو أحد فروعها والذي يدار من مدينة العيزرية. ومن خلال خبرة الباحثين في

الإشـراف الأكاديمي تمت ملاحظة بعض القلق والتخوفات التي يشـعر بها طلبـة كليـة العلوم التربويـة في (ج ق م) وبـالأخص في فرع القـدس، نحو الممارسـة العمليـة في المدارس المتعاونـة. وكون مقرر التربيـة العمليـة (1) الخطوة التي تسبق العبور إلى الحياة المهنية، فقد ارتأى الباحثان أن يرصدا تلك التخوفات ومن ثم دراسـة دور الصـفوف المصـغرة في التخفيف من حدتها. ولتحقيق هذا الهدف رأى الباحثان ضرورة إجراء هذه الدراسة والتي تسعى للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى القلق الذي يشعر به طلبة كلية العلوم التربوية في (ج ق م) في فرع القدس، قبيل قيامهم بممارسـة دور المعلم أثناء فترة التدريب في المدارس المتعاونة؟
- ما دور الصـفوف المصـغرة في إكسـاب طلبة كلية العلوم التربوية المهارات والكفايات للتخفيف من مسـتوى قلقهم نحو التدريب في المدارس؟

أهداف الدراسة

تهدف الدّراسة الحاليّة إلى:

- التعرف إلى دور التدريس المصغر في زيادة وتفعيل الكفايات التدريسية لدى الطلبة من خلال مقرر التربية العملية.
- تحديد نوعية القلق لدى طلبة التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة في فرع القدس.
- زيادة الوعي بمفهوم التدريس المصغر ودوره في عمليتي التعليم والتعلم.

أهمية الدراسة

للدراسة أهمية كبرى منها:

- أنها من إحدى الدراسـات التي تربط التدريس المصـغر بالكفايات التدريسية.
- أنها تلفت أنظار القيادين وأصحاب القرار نحو شـريحة أساسـية في المجتمع هي فئة معلمو المستقبل الذين تقع على عواتقهم تنشئة طلبة صالحين كأساس لبقية المهن وعلى أكتافهم يُحمل الوطن للحاق بركب التطور.
- أنها تلقي الضـوء على المخاوف والقلق الذي يعاني منه طلبة التربية العملية في فرع القدس نتيجة ظروف فرضـت عليهم بسـبب الوضـع السـياسـي، ولا ننسـى أن لهذه الشـريحة من معلمي المسـتقبل دوراً في غاية الأهمية، فهي من سـيقف سـداً منيعاً أمام تغريب المناهج في مدارس القدس الشرقية.
- أنّها تبين قـدرة التربيـة العمليـة على تهيئة الفرصـة لترجمـة المعرفـة النظرية والمبادئ والأفكار التربوية واسـتراتيجيات التعليم الحديثة إلى طرق تدريس فعلية

حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدد الدراسة الحالية بالحدود والمحددات الآتية:

- **الحدود البشـرية**: وهم طلبة كلية العلوم التربوية المسـجلون في مقرر التربيـة العمليـة (1) في فرع القـدس في جـامعـة القـدس المفتوحـة وعددهم (65) طالبا وطالبة.
- **الحدود الزمانية**: العام الأكاديمي (2019-2020).
- **الحدود العلمية**: تتضمن الأدوات المعدة لهذه الدراسة.
- **الحدود الموضوعية**: طبقت الدراسة على موضوع القلق للكشـف عن القلق وآثاره لدى طلبة كلية العلوم التربوية المسـجلين في مقرر التربية العملية (1) قبيل تطبيقهم للتدريب الفعلي في المدارس المتعاونة.

التعريفات الإجرائية للمصطلحات

التربيـة العمليـة (1): هي مختبر علمي يطبق فيـه الطلبـة المبـادئ التربوية ونظرياتها بشـكل عملي تتيح لهم تعلم حقائق جديدة عن طريق الخبرة، وتهيئتهم التهيئة العلمية لممارسـة مهنة التدريس فعلياً، والتخفيف من مخاوفهم ورهبتهم من مهنـة التـدريس، وذلـك بـاسـتخـدام التـدريس المصغر الذي يساعدهم في التدرج في تحمل المسؤوليات، وتنمية الاستقلال في التفكير، والاعتماد على النفس في المواقف التعليمية التي سـتواجههم في مقرر التربية العملية (2) عند انتقالهم الفعلي للتطبيق في الواقع العملي.

التربيـة العمليـة (2): هي الجـانـب التطبيقي من برنـامج إعـداد المعلمين (قبل الخدمة) وتأهيلهم في أثناء الخدمة وتدريبهم، وبإشراف عضو هيئة تدريس متخصـص وبمسـاعدة معلم متعاون في مدرسـة مضـيفة. وتتضـمن التربية العملية مجمل النشـاطات والخبرات التي تنظم من أجل مسـاعدة الطالب المعلم على اكتسـاب الكفايات التعليمية اللازمة لأداء مهماته.

جامعة القدس المفتوحة: هي مؤسـسـة وطنية للتعليم العالي في فلسـطين، وتتمتع بشـخصـية اعتبارية ذات اسـتقلال إداري ومالي وفني، وتعمل على تقديم خدماتها التعليمية باسـتخدام نظام للتعليم المفتوح والتعلم عن بعد، تعد رائدة الوطن العربي في هذين المجالين.

الصـفوف المصـغرة: هي تدريس حقيقي ذو أبعاد مصـغرة، يقوم الطالب بتدريس مفهوم محدد الأهداف وتحت ظروف مضـبوطة لمجموعة صـغيرة من زملائه داخل الحرم الجامعي الذين يؤدون دور التلاميذ لمدة قصـيرة من الزمن ثم تكون هنـاك تغـذيـة راجعـة من قبـل زملائـه (Hammad, 2007).

القلق: يُعرف القلق على أنّه الحالة النفسية التي تصيب الإنسان، نتيجة لتجمع مجموعة من العناصـر الإدراكية والجسـدية والسـلوكية، وتؤدي إلى شـعور هذا الإنسـان بحالة من عدم الراحة النفسـية وسـيطرة الخوف والتوتر والتردد عليه، وقد يظهر القلق على هيئة توتر واضـح على الإنسـان، ويبقى هذا التوتر لفترات طويلة، والذي يؤثر سـلباً على مجريات حياته (Holland, Lorenzi, & Hall, 2016). **التعريف الاجرائي للقلق في هذه الدراسـة**: حالة من التوتر الشـامل الذي يصـيب الطلبة وتحدث في نفس الطالب إيلاماً وتغير من حالته النفسية والجسمية وتنقلها من حالة التكيف إلى حالة عدم الاستقرار (أبو عرب,2007).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: استخدم المنهج الكيفي، يعتبر المنهج الكيفي أحد أنواع البحوث التي يتم اللجوء إليها في سبيل الحصول على فهم متعمق ووصف شمولي للظاهرة الاجتماعية. إذ يقوم الباحث بجمع البيانات، أو الكلمات، أو الصور، ثم يحللها بطريقة استقرائية مع التركيز على المعاني التي يذكرها المشاركون، وتصف العملية بلغة مقنعة ومعبرة.

مجتمع الدراسة وعينتها: تألف مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المسجلين لمقرر التربية العملية (1) في فرع القدس في (ج ق م) فقط في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2020/2019) والبالغ عددهم (65) طالباً وطالبة، منهم (60) طالبة أي ما يقارب (92.3%) وخمسة ذكور أي ما يقارب (7.7%) من المجتمع. وتكونت العينة من (8) طالبات وطالبين ذكور، وتشكل (15.4%) من مجتمع الدراسة. وتم اختيار المبحوثين بطريقة قصدية وفق استطاعتهم إلى الوصول إلى مكان المقابلة.

أدوات جمع البيانات:

أولاً: مجموعة تركيز (Focus- Group) وذلك لمناسبتها لنوعية الدراسة والذي تبحث عن استجابات تعكس مشاعر وقلق المبحوثين وتكسب نظرة متعمقة وثاقبة لمتغيرات الدراسة من خلال طرح سلسلة من الأسئلة عليهم بعد التأكد من ملاءمتها بعرضها على عدد من التربويين. وكذلك المناقشات المفتوحة وإتاحة الفرصة للتعليقات بين الأعضاء عينة الدراسة والتي تحفز ذكر بعض التفصيلات حول مشكلة الدراسة. وتكونت مجموعة التركيز من (8) طالبات من مقرر التربية العملية (1) ويشكلن (12.3%) تم اختيارهم بطريقه عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة.

ثانياً: المقابلات الفردية، وتعتبر المقابلة من الأدوات المهمة المستعملة لجمع البيانات في الدراسات النوعية نظراً لفوائدها في الحصول على أراء الأفراد وقيمهم واتجاهاتهم دون تأثرهم برأي المجموعه، وأيضا لما تقدمه من تسهيلات للباحث كي يتجاوز مشكلة عدم التجاوب من طرف المبحوثين لأسباب متنوعة كعدم فهم السؤال مثلا، بتدخله بشرح الأسئلة وتبسيطها ومناقشتها معهم.

إجراءات الدراسة

قام الباحثان بوضع سلسلة من الأسئلة المستخلصة من الأدب التربوي والدراسات السابقة وهي عبارة عن أسئلة مفتوحة تطرح على أفراد عينتي الدراسة. وللتحقق من صدقها وثباتها تم عرض الأسئلة والمنهجية على مختصين من الزملاء والذين أفادوا بجودة الأسئلة ومناسبتها لموضوع الدراسة. وما دلل على ثبات الأدوات أيضاً هو تقارب الاستجابات التي نتجت عن مجموعتي الدراسة إلى حد كبير.

في الأسبوع الأول من بداية الفصل الدراسي تم الاستماع إلى إجابات أفراد مجموعة التركيز على أسئلة الباحثين حول القلق الذي يرافق التسجيل لمقررات التربية العملية في جو مريح غير متحيز مع الحفاظ على انسياب النقاش ضمن ما هو مخطط. وتم تسجيل الاستجابات ودونت الملاحظات من أجل تفريغها لاحقاً. وفي نهاية الفصل وقبل الامتحانات النهائية وبعد إنهاء الطلبة الصفوف المصغرة قام الباحثان بإجراء (10) مقابلات مع طلبة آخرين لم يشتركوا في المجموعة المركزة، تم جمع البيانات بطريقة شبه مفتوحة غير مقننة، تم سؤالهم عن أثر الصفوف المصغرة عليهم، حيث لم يتقيد الباحثان في هذه المقابلات بقيود محددة بالإجابات بهدف تحقيق المرونة التامة في جمع البيانات الدقيقة وإتاحة حرية مناسبة للتعبير للمبحوثين. وتم تحليل الاستجابات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، ونصه "ما القلق الذي يشعر به طلبة العلوم التربوية في (ج ق م) في فرع القدس، قبيل قيامهم بممارسة دور المعلم أثناء فترة التدريب في المدارس المتعاونة؟ "

للإجابة على هذا السؤال قام الباحثان بتحليل استجابات مجموعة الدراسة الأولى وهي مجموعة التركيز بعد طرح السؤال التالي عليهم "ما القلق الذي تشعرون به حول التعليم في المدارس؟" ولحماية خصوصية المشاركات، تم ترميز أفراد العينة بالطريقة التالية (1 م، 2 م، ... 8 م، وتعني 1 م أي فرد رقم واحد من مجموعة التركيز وهكذا)

تم تحليل محتوى المقابلات بعد تدوينها بهدف إيجاد أنماط شائعة، وجرى التحليل عبر سلسلة من الخطوات وهي:

أولاً: التعرف على البيانات (القراءة وإعادة القراءة).

ثانياً: الترميز وذلك باختيار كلمات مفتاحية في النص بأكمله.

ثالثاً: البحث عن رابط مشترك لمواضيع الكلمات المفتاحية وتصنيفها ضمن فئات.

رابعاً: مراجعة السمات المشتركة لكل فئة للتأكد من أنها تناسب البيانات.

خامساً: تحديد وتسمية الفئات وفق موضوعاتها.

سادساً: تحليل سرد الطلبة وإيجاد الدليل من أقوالهم.

سابعاً: تم رصد وتصنيف القلق والتخوفات وصنفت إلى ثلاث فئات رئيسية وهي:

أولاً: الموقع الجغرافي للمدرسة المتعاونة

أبدت (6) طالبات (75%) من طلبة التربية العملية تخوفاً من موقع المدارس المتعاونة المتاح التدرب فيها كونها تقع في ضواحي القدس خارج الجدار وغالبيتهم يسكنون في قلب العاصمة داخل الجدار، إذ يعتبر هذا شرطاً أساسياً فرضته معارف القدس - التي لا تتبع لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية - المسؤولة عن مدارس القدس الشرقية ليستطيعوا العمل بمدارس القدس بعد التخرج. وفي هذا مشقة إذ يضطرون إلى ركوب أكثر من مواصلة للوصول إلى المدرسة المتعاونة، مما يشكل عليهم عبئاً مادياً ونفسياً، إضافة إلى صعوبة الطريق الواصلة بين المدرسة ومكان سكناهم، وقد تقع المدرسة المتعاونة أحيانا في أحياء سكنية لا تصلها المواصلات العامة مما يعني أنّ عليهم قطع ما تبقى من مسافة سيراً على الأقدام. أما المشكلة الكبرى فهي اضطرارهم إلى اجتياز حواجز التفتيش ذهاباً وإياباً وما يعنيه ذلك من مضايقات وأحياناً كثيرة تأخيرا متعمدا.

وفيما يلي عرض لبعض الشواهد، مما جاء على ألسنة طلبة التربية العملية (1) من مجموعة التركيز.

أفادت (3 م):

" أنا أحمل تصريح (يُعطى التصريح لسكان من الضفة الغربية للتواجد بالقدس من قبل السلطات) بالتواجد داخل القدس بسبب زواجي من مقدسي، وتنقلي بين القدس وضواحيها محدود بساعات وأيام تحددها السلطات المصدرة للتصريح مما يشعرني بالقلق فكيف ستسير أيام تدريبي في المدارس وهناك الكثير من الأيام لا أستطيع أن أمر خلالها عبر الحواجز"

أما (5 م) فكان لها رأي آخر حول موقع المدرسة المتعاونة حيث قالت:

" لدي أطفال في مدارس القدس وكون المدارس المتعاونة في الضفة فهذا يعني أنني لن أستطيع أن أكون في وقت مغادرتهم مدارسهم لاستلامهم، فالطريق من ضواحي القدس وإليها غالباً ما تحتاج إلى زمن طويل بسبب الأزمات الخانقة التي تعاني منها شوارع القدس".

وحول التكلفة المادية التي سيتحملها الطالب المتدرب فأفادت (6م):

" خوفي من بعد المدرسة والتكلفة الإضافية التي سيتحملها والدي كأجرة للمواصلات، فلكي أصل من بيتي بالقدس إلى أقرب مدرسة متعاونة قد أحتاج أن أستخدم مواصلتين أو أمشي مسافة ليست بالقصيرة".

ربطاً مع ما تم من أبحاث حول هذا الموضوع نجد أن القلق من مكان المدرسة المتعاونة من حيث قربه أو بعده عن مكان سكن الطالب المتدرب، أو وجوده في منطقة غير ملائمة من حيث البعد عن الشارع الرئيسي وغير ذلك من التخوفات التي ترتبط بالموقع الجغرافي كان واضحاً إذ أظهرت النتائج أن (75%) من طلبة التربية العملية يتخوفون من أن يكون موقع المدرسة المتعاونة بعيداً عن مكان سكناهم وكان هذا القلق مسيطراً على الطلبة الذين يقطنون داخل القدس والتي يفصلها عن الضفة، حيث موقع مدرسة التدريب، جدار عزل ونقاط تفتيش، كما أن هذا البعد يعدُ مرهقاً اقتصادياً، فبعد المدرسة قد يضطرهم إلى استخدام أكث من مواصلة في ذهابهم وإيابهم. وهذه النتيجة قريبة من النتائج التي أشار لها العيسى في دراسته (العيسى, 2011) حيث وجد أن بعض الطرق الموصلة إلى المدارس المتعاونة تتطلب دخول العديد من الطرق الفرعية الخطيرة، مما يجعل سائقي سيارات الأجرة يرفضون إيصالهم. وتتفق أيضاً مع نتائج دراسة (Akdağ & Haser, 2010) والتي بينت أن موقع المدرسة المتعاونة التي ينفذّ فيها الطلبة التدريب تقع أحياناً في بعض المناطق المحرومة ويعاني الكثير من الطلبة من أوضاع اقتصادية صعبة.

أبرزت الدراسة أهمية الموقع الجغرافي للمدرسة المتعاونة وتأثيره على مجتمع الدراسة إذ إنّه يعد فريداً من نوعه بل يمكننا القول إنه الوحيد عالمياً، فمعظم أفراد عينة الدراسة هم من المقدسين الذين يسكنون داخل جدار العزل الذي فرض على الجانب الشرقي للمدينة، بينما تقع المدرسة المتعاونة خارج جدار القدس بسبب رفض السلطات المسيطرة سياسا على المنطقة، السماح للمقدسيين بالتطبيق في مدارسها، مما يضطرهم إلى قطع مسافات طويلة عبر حواجز أمنية من أجل الوصول للمدرسة المتعاونة هذا إذا كانوا أصلاً ممن يحمل الهوية المقدسية، أما إذا كانوا ممن يسكنون القدس بموجب تصريح فتكون تحركاتهم مقيده بزمن مفروض علهم من تلك السلطات أيضاً.

ثانياً: عدم القدرة على تحقيق التوازن بين الاحتياجات التعليمية المختلفة للطلبة أو تطبيق الاستراتيجيات الحديثة في التعليم خاصة في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة

أفادت (7) طالبات (87.5%) من طالبات المجموعة المركزة أن ما يقلقهم هو اختيار طريقة التعليم المتوازنة التي تتناسب مع خصائص التلاميذ في المرحلة الأساسية الأولى. إذ يغلب على هذه الفئة من التلاميذ شدة اختلافاتهم الاستيعابية ومدى استعداداتهم ورغبتهم في التعلم وخلفياتهم الاجتماعية التي ينقلونها إلى الصف الدراسي، ومما يزيد المشكلة تعقيداً الأعداد الكبيرة للتلاميذ في الغرفة الصفية. وترى (2 م) أن الاختلافات الثقافية في بيئات المتعلمة وصعوبة التعامل مع التلاميذ يقلقها فقالت:

"الاختلافات الثقافية في بيئات التلاميذ المتنوعة الآتية من القرى أو المدن، قد يسبب عائقاً لي في طريقة التعامل معهم وفهم طريقة تفكيرهم"

وتخفف (7 م) من قلق زميلتها فتقول:

" ليست الأعداد الكبيرة في الحجرة الدراسية هي ما يقلقني إنما خوفي ألا أستطيع أن أشرك جميع التلاميذ في الأنشطة التعليمية التي أكون قد أعددتها، أو أن يتقنها بعضهم أسرع من بعض ولا أستطيع أن أجد البدائل الفعالة فيتحول الصف إلى فوضى".

وفي هذا السياق تشير (4 م) إلى نقطة جوهرية جداً وهي خوفها من الفشل في تطبيق ما تعلمته من نظريات تربوية واستراتيجيات تعليمية على أرض الواقع وهي المتفوقة علمياً فتقول:

" أخشى ما أخشاه أن تخونني مهارتي في نقل ما تعلمته من استراتيجيات تربوية حديثة في ظل واقع الصفوف المكتظة والضيقة والتي لا تسمح بحرية التشكيلات الصفية، فأصبح معلمة تقليدية أقوم بتدريس التلاميذ بطريقة الإلقاء، أطلب منهم الحفظ ثم أقوم باختبارهم بالورقة والقلم، فيذهب ما تعلمته خلال سنوات دراستي الجامعية سدى، وأكون نسخة من معلماتي في الابتدائي".

وتشير (3 م) إلى أنها تمتلك نوعاً من الخبرة السابقة في التعليم فهي تقوم بتدريس بعض أقاربها ولكن لديها قلق من تدريس تلاميذ لا تعرفهم وتقول:

"أنا عندي خبرة في التدريس عندي أربعة أولاد أدرسهم واستفدت خبرة من تدريسي لهم وأعطي دروسا خصوصية لتلاميذ الحي أحيانا. إلا أنني متخوفة ممن لا أعرفهم ولا أدرى كيف ستكون ردود أفعالي معهم".

وتضيف (8 م) قلقاً تشعر به حول قدرتها على التعامل مع الذكور من التلاميذ دون الإناث فتقول:

"يقلقني التعامل مع الذكور في الصفوف وأعتقد أن تقبل الذكور للمعلمة المتدربة أصعب من الإناث، وأضافت أنها مقتنعة أن تدريس البنات يختلف عن تدريس الأولاد وتدريس البنات أسهل".

وهذه التخوفات طبيعية وتتفق مع ما وجده الباحثان (Rahayuningsih & Pressley, 2005) في دراستهما والتي أظهرت معاناة المدرسين المتدربين خلال مرحلة الممارسة في المدارس من أثر الخلفيات الاجتماعية المختلفة للتلاميذ مما يؤثر على استعدادهم لتلقي المفاهيم العلمية فقد يعاني البعض من قلة الشعور بالأمان والثقة خاصة لدى أولئك الذين يأتون من بيئات تعاني من مضايقات وممارسات سياسية سلبية وبالمقابل يوجد آخرين يتدفقون نشاطاً وحيوية. وتقع مسؤولية التحرر من هذا النوع من القلق في الأغلب على عاتق المعلم حيث يتوجب عليه تطوير طريقة خاصة به تتناسب وخصوصية المتعلمين مستنداً إلى ما توصلت إليه الأبحاث والنظريات ومن ثم تكيفها لتتلاءم مع واقع الصف أو المدرسة أو المجتمع الذي أتى منه المتعلمون، وهذا يستلزم أن يكون المعلم مبتكراً (UNESCO, 2014).

ثالثا: الاصطدام بتوقعات وقوانين المدارس المتعاونة والمعلم المتعاون والطلبة

أظهرت النتائج أن (6) طالبات؛ أي حوالي (75%) من أفراد العينة لديهم قلق يتعلق بطبيعة المعلم المتعاون المسؤول عن متابعتهم أثناء التدريب داخل المدرسة المتعاونة أو مدير المدرسة المتعاونة معهم، ويخشون من اصطدامهم بقوانين المدرسة المتعاونة، علماً بأن لكل مدرسة قوانينها الخاصة والتي تفرضها بيئة المدرسة أو العاملون فيها، وقد لا تكون هذه القوانين معلنة إنما هي ضمنية وهي نهج من الاستراتيجيات والسلوكيات المتعارف عليها وتسير عليه المدرسة المتعاونة، وقد يجهلها الطالب المتدرب. ومن مؤشرات ذلك ما أشارت به (1 م):

"أنا قلقة من كيفية التعامل مع المعلمة المتعاونة وخائفة من أني أخطئ أمامها"، وتسترسل مشيرة إلى تخوفها من تقبل الطلبة لها بقولها "عندي أيضا تخوف من تقبل الطلبة لي وهل سيفهمون شرحي أو لا؟"

وتشير(8م) إلى أن ما يقلقها بالفعل هو خوفها من ألا تسعفها مهارتها في التعرف على طريقة التواصل المثلى مع بقية المعلمين في المدرسة المتعاونة أو المديرة قائلة:

"أشعر بقلق من عدم نجاحي في التواصل مع المدير والمعلمين في المدرسة فأخسر تعاونهم معي"

وتعتقد (7 م) أن امتلاك المعلومات ليس شرطاً في قدرتها على التواصل مع الطلبة موضحة ذلك بقولها:

"رأيت كثيراً من المعلمين المتمكنين علمياً ولكن عندهم مشكلة في إيصال المعلومات ويقلقني أن أصبح مثلهم"

وهذه النتائج تتفق مع ما خلصت له نتائج دراسة (Akdag & Haser, 2010) حيث أظهرت أن المعلمين المتدربين يعانون من نقص في الاستعدادات لمواجهة بيئة وقوانين المدرسة التي تعتبر منظمة معقدة ويصعب على المتدربين أحياناً مواجهتها. وقد أكدت على ذلك دراسة (Kutcy & Schulz, 2006) حيث تطرقت إلى ضرورة تعاون مدير المدرسة المتعاونة مع الطلبة المتدربين ومساعدتهم على تحقيق الرضى الداخلي عن المهنة والتقليل من الشعور بالإحباط، وتوفير ظروف مدرسية داعمة لهم. أما دراسة (Hani, 2009) فقد خلصت إلى أن مدير المدرسة المتعاونة والمعلم المتعاون يؤديان دوراً حيوياً في إنجاح تجربة الطالب المتدرب وأقترح أن تعقد لهما دورات وورشات عمل تدريبية لتطوير مهاراتهم في التعامل مع طلبة التربية العملية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، ونصه "ما دور الصفوف المصغرة في إكساب طلبة العلوم التربوية المهارات والكفايات اللازمة للتخفيف من قلقهم نحو التدريب؟"

للإجابة على السؤال قام الباحثان بتحليل استجابات الطلبة الذين جرت مقابلتهم بشكل منفرد بعد إنهاء طلبة العينة الصفوف المصغرة وقبيل نهاية الفصل، تم طرح السؤال الآتي عليهم "ما هو تأثير الصف المصغر عليك؟". ولحماية خصوصية المشاركين، تم ترميز أفراد العينة بالطريقة التالية)1 ب، 2 ب، ... 10 ب حيث 1 ب تعني طالب متدرب (1) بعد الصف المصغر وهكذا)

تم استخدام طريقة تحليل وتصنيف البيانات التي تم جمعها من المقابلات بنفس طريقة تحليل بيانات مجموعة التركيز ثم صنفت إلى فئات وتم تجميعها واعتمادها وفق معايير الإيجابية والسلبية ودور عضو هيئة التدريس المشرف على مقرر التربية العملية (1). فكانت كما يأتي:

الآثار الإيجابية ويقصد بها الإشارات الواضحة التي أحدثتها الصفوف المصغرة في إكساب المبحوثين مهارات وكفايات تلزمهم في ممارسة مهنة التعليم والجدول رقم (1) يبين الفئات التي صنفت على أنها إيجابية مع تكرار ورودها في إفادات المبحوثين ونسبتها المئوية.

جدول (2) الآثار الإيجابية التي أحدثتها الصفوف المصغرة ونسبتها

الأثر الإيجابي	التكرار	النسبة المئوية للتغير (%)
زيادة الثقة بالنفس	6	60
التخطيط الجيد للحصص	5	50
حسن إدارة الصف والتوزيع الزمني لمقومات الحصة	5	50
التواصل الجيد مع عناصر البيئة الدراسية	3	30
التكيف مع خصائص الطلبة وحاجاتهم	4	40
استخدام النبرة الصوتية والإيماءات المناسبة	4	40
معدل نسبة التغير (%)	51.6	

وفيما يلي اقتباسات مباشرة من أراء المشاركين حول تجربة الصفوف المصغرة والتي تدل على ما جاء في الجدول السابق.

أولا: زيادة الثقة بالنفس

تعد الثقة بالنفس نوعاً من الأمان الداخلي الذي يساعد الفرد على تحقيق أهدافه ومُواجهة الظّروف اليوميّة بكافّة أنواعها بفاعليه، وتُعطي الفرد إحساساً بالاعتزاز والافتخار بمهاراته وكفاءاته. وقد أشار (60%) من طلبة التربية العملية (1) إلى الدور الإيجابي الذي أدته الصفوف المصغرة في تعزيز ثقتهم بأنفسهم فتقول (2 ب):

"استطعت من خلال تجربتي هذه أن أميز بين أفضل الاستراتيجيات التي يمكن أن تتناسب مع الموقف التعليمي الذي اخترته للتطبيق، جاء هذا بعد مراجعة عدد من النظريات التربوية التي مرت معي في مقررات سابقة، والشعور بالقلق حول عدم قدرتي على الاختيار الأمثل كان يؤرقني فحضّرت لصفي المصغر كثيرا وتمرّنت. الموضوع أصبح سهلا، أعتقد أن مهاراتي التعليمية قد تحسنت"

وتشير (3 ب) إلى نتيجة مقاربة فتقول:

" استفزتني إحدى الزميلات أثناء شرحي، لوهلة كدت أنسى أنها تمثل دور التلميذ المشاغب، رغبت أن أسكتها ولكن مسكت نفسي، كان على ألا أستفز لكن فكرة وقوفي أمام ما لا يقل عن (60) عيناً تنظر إلي كانت توترني، وبدأت بالتدرب مع زميلتي خارج غرفة الصف وفي بيتي أمام المرآة"

يضيف (5 ب):

" كانت تجربة الصف المصغر أول تجربة تعليمية لي، تقمُص زملائي لدور طلبة المدرسة كان مفيداً لي. أتيحت لي الفرصة لرؤية نفسي ومراقبة أخطائي. اجتهدت للحفاظ والسيطرة على الفصل الدراسي فزملائي لعبوا دور التلاميذ الصغار بحرفية" .

وتتوافق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من (Hassan, 2011) ودراسة (Remesh, 2013) والتي أظهرت أن الصف المصغر يخفف من تعقيدات الموقف التعليمي الحقيقي ويزيد الثقة بالنفس.

ثانيا: التخطيط الفاعل وإدارة الصف

يأتي دور الإدارة الصفية في توفير نظام فاعل داخل غرفة الصف، تظهر من خلال الأعمال التي يقوم بها المعلم لحدوث التعليم في ضوء الأهداف التعليمية لإحداث تغيرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين تتسق وثقافة المجتمع الذي ينتمون إليه من جهة، وتتوافق مع تطور العلوم التربوية من جهة أخرى، وقد أشار (50%) من الطلبة المشاركين إلى دور الصفوف المصغرة في تطوير جوانب شخصياتهم الإدارية تقول (10 ب):

" حين بدأت تجربتي التعليمية أمام زميلاتي بشرح درس الهرم الغذائي سألتني طالبة (زميلة) عن أهمية الغذاء في حياتنا ولماذا نأكل؟ أدركت حينها أنه كان عليّ أن أقدم للدرس قبل البدء بعرض الموضوع العلمي، ثم ختمت دون أن أجري تلخيصا للدرس فقد انتهى الوقت. عندما أصبح معلمة سأقدم مقدمة فعالة للدرس وسأقوم بالمراجعة في نهاية الدرس فهي بنفس أهمية المقدمة" .

أما (4 ب) فيضيف:

"أكسبتني الصفوف المصغرة أول خبرة تعليمية لي. فمنذ أن التحقت بالجامعة، وأنا أصمم وسائل تعليمية وأشرح عنها، لكن هذه التجربة مختلفة، لأن الزملاء لعبوا دور تلاميذ الصف الصغار بمهارة، وحولوا الصف إلى بيئة تعليمية حقيقة، فيها الكثير من الحركة. هذا كان ميزة بالنسبة لي، لأنني سأذهب إلى مواجهة طلبة متنوعين. لقد استمتعت حقًا بالقيام بتجربة الصف المصغر، أعتقد أنني أدرت الحوار بكفاءة وانهيت الدرس بالوقت المحدد" .

ومما أظهرته نتائج الدراسة أيضا أن الصفوف المصغرة تعمل على تحسين مهارات التخطيط وتؤكد على عناصر الحصة الصفية من مقدمة وأهداف وخاتمة وتقييم. وبينت نتائج الدراسة أن تحسناً ملحوظاً على سلوكيات المشاركين خاصة في اختيارهم الاستراتيجيات التعليمية التي تناسب الموقف التعليمي. كما أشارت الدراسة إلى أن الصفوف المصغرة تمرن المتدرب على الالتزام بوقت الحصة دون الاخلال بعناصرها، كما وتحسن من قدرات الاتصال والتواصل بين المعلم المتدرب وبقية أطراف العملية التربوية، وهذا طبيعي ومنطقي فالتجربة ومتابعة الأقران في الصف المصغر تنحي الأخطاء وتعزز النجاحات. وهذا ينسجم مع نتيجة (Popovich & Katz, 2009) التي تؤكد على أهمية انسجام المتدرب مع زملائه أثناء ممارسة الصف المصغر لتقوية في الممارسة وتنحية سلبياته.

ثالثا: تحسن في مهارات التواصل، والتكيف مع خصائص الطلبة.

تعتبر عملية الاتصال والتواصل التربوي التي تحدث بين جميع أطراف العملية التربوية داخل المدرسة وغرفة الصف إحدى مقومات نجاح المعلم، فمن خلالها تُنقل أفكاره إليهم برسائل واضحة فيحصل الفهم. وكذلك فإن عملية الاتصال والتواصل ضرورية مع إدارة المدرسة ومعلميها وحتى مع أولياء الأمور بقصد التحدث والتناقش في الشؤون التعليمية أو المهنية أو الإدارية التي تهم جميع الأطراف وهذا يعني أن الاتصال يجب أن يكون فاعلاً ومثمرا ومتواصلاً. وعن دور الصفوف المصغرة في تحسين قدرات طلبة التربية العملية (1) في الاتصال والتواصل تقول (9 ب):

" طلبت مني زميلتي وهي تتقمص دور تلميذة بالصف الرابع أن أعيد عليها كيفية تكون الغيوم وهو درس كنت أشرحه، بدأتُ بتمثيل دورة المياه في الطبيعة مستخدمة يدي وصوتي. اكتشفت أنّ لدي مهارات في التواصل لم أكن أتوقعها، الصف المصغر أطلقها، استمتعت بتجربة التعلم وأعتقد أنّ توجّهي نحو المهنة من تجربتي ومتابعتي لزميلاتي أثناء عروضهن تجربة الصف المصغر، قد تحسن كثيرا" .

أما المشاركة (5 ب)، فتقول إن نظرتها إلى مهنة التعليم تأثرت إيجابياً مما خبرته من جدية وتفاني الزميلات أثناء تجربتهن للصف المصغر، حيث عملن جهدهن على توظيف الوسائط التعليمية التقنية وغير التقنية، فتقول:

"لم أشعر يوماً أنني سأعمل بمهنة التعليم رغم أنني على أعتاب التخرج من كلية العلوم التربوية، لكنني تأثرت باتجاهات بعض زميلاتي الايجابية نحو مهنة التعليم ورأيت كيف أنهن يبذلن جهوداً فوق العادة في استخدام الوسائل وأساليب التعليم، حتى أن إحداهن قد أحضرت قريباً لها بالصف الثاني الابتدائي ليساعدها على تقمص دور المعلمة الحقيقية".

سلبيات الصفوف المصغرة

ورغم الإيجابيات السابقة للصفوف المصغرة إلا أن بعض التحفظات سجّلت حولها، وأهمها أن التحضير للصف المصغر يحتاج إلى وقت وجهد في الإعداد والتدريب وبناء الوسائط التعليمية، كما أن مشاهدة عدد كبير من الصفوف المصغرة الخاصة بالزملاء قد يصل عددها إلى عشرين أو أكثر يدعو للملل حيث تصبح العروض أحياناً مكررة وبدون فائدة إضافية. وأن مراقبة الزملاء وملاحظاتهم تسبب قلق عند البعض كما تكون انتقاداتهم سلبية أو متحيزة أحيانا. وقد وصف بعض المشاركين التجربة أن البيئة الصفية التي يمارسون فيها الصفوف المصغرة هي بيئة صناعية ولا تعمل على تقليل القلق الذي يعتريهم من مواجهة طلبة المدارس ولا تؤهلهم للتعامل مع المعلمين المتعاونين أو مع المدراء وأولياء الأمور في المدارس الحقيقية. فيما يلي اقتباسات مباشرة لآراء بعض المشتركين حول الآثار غير المريحة المترتبة على ممارسة الصفوف المصغرة ومنها ما تشير له (7 ب):

""الشيء الوحيد الذي أقلقني في تجربة الصفوف هو أن بيئة الصف كانت غير طبيعية، شعرت أن زملائي يراقبونني، ومناقشتهم أثناء عرضي كانت مبالغا فيها"

أما (8 ب): فتضيف:

" في البداية لم أكن أرغب في القيام بهذه التجربة لأنها تحتاج الكثير من العمل. أعتقد أنها مضيعة للوقت. لا أحب أن أقوم بالتدريس تحت هذه الظروف، رغم ذلك فإن التجربة كانت مرضية بشكل عام".

وإجمالاً جاءت نتائج دراسة السؤال الثاني داعمة لنتائج السؤال الأول، فأفراد عينة الدراسة الثانية لم يشاركوا في مجموعة التركيز والتي بحثت عن قلق يصاحب الطالب المعلم قبل الالتحاق بالمدارس المتعاونة. وكون أن نتائج السؤال الثاني دلت على التخفيف من القلق الذي يشعر به أفراد العينة الثانية (المقابلات) وهو بالأغلب قلقاً مشابهاً للقلق أو التخوف الذي ذكره أفراد عينة الدراسة الأولى (مجموعة التركيز)، وفي هذا دلالة على أن أداتي الدراسة كانتا متناسقتين في جمع البيانات وأن النتائج دعمت بعضها البعض مما يزيد من مصداقيتها.

تأثير المشرف الجامعي على مقرر التربية العملية (1).

المشرف الجامعي هو أحد أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم التربوية، وهو أحد العناصر والركائز الأساسية الهامة في برنامج التربية العملية (1)، وذلك لما يقع عليه من أدوار ومسؤوليات ومهام سواء اتجاه مقرر التربية العملية أو اتجاه الطالب، فهو يقوم بتدريس الجانب النظري من استراتيجيات ونظريات تربوية كما ويتابع الجانب التطبيقي. وقد أشار (50%) من أفراد العينة إلى الدور الإيجابي الذي أداه المشرف على التربية العملية في التقليل من خوفهم وتحسين نظرتهم نحو المهنة فذكرت الطالبتان (2 ب) و(6 ب) إلى أن صورة عضو هيئة التدريس كانت دائماً ماثلة أمامهم أثناء مدة تحضيرهم للصف المصغر فتقول (2 ب):

" كنت أهتم كثيراً بتقليد مشرفي في حركاته أثناء التدرب على الصف المصغر، حتى أنني كنت أحاول تقليد نبرة صوته، وقد فادني هذا كثيراً فتخلصت نوعاً ما من مشكلة السرعة في حديثي"

أما (6 ب) فأفادت:

" كنت أتابع المشرف وهو يوجه طلبة المقرر أثناء تجربة الصف المصغر، فأرى مقدار الحماسة وسعة الأفق والموضوعية في حديثه، كان يلفت الانتباه إلى نقاط قد غابت عني دون أدنى محاولة منه للانتقاص من جهدي، كانت لتصرفاته وابتسامته التشجيعية أكبر الأثر في إزالة جو الرهبة والتوتر الذي كنت أشعربه أثناء العرض"

وهناك إيجابيات أخرى ذكرها المشاركون منها خاص بتطوير شخصياتهم المهنية، مثل الدقة في تنظيم الملاحظات، فتقول (1 ب):

" كنت أحاول أن أتابع زميلاتي جيداً وهن يخضن تجربة الصف المصغر، فرغم تقمصي لشخصية طالبة في المرحلة الأساسية إلا أنني استطعت أن أتابع مهارات زميلاتي في بناء خطة الدرس خاصة أساليب التقويم وكيفية توظيفهن الوسائل التعليمية، واستعانتهن بالأنشطة التعليمية وتأكدهن من تحقق الأهداف التعليمية بحرفية".

ومن النتائج الملفتة للنظر مدى تأثير عضو هيئة التدريس على تقمص المتدربين لشخصيته أثناء ممارسة الصفوف المصغرة وهذه النتيجة تأتي متوافقة مع دراسة الباحثين (Dias-Lacy & Guirguis, 2017) التي بينت وضوح أدوار أعضاء هيئة التدريس المشرفين في إرشاد وتوجيه طلبة التربية العملية بشكل عام، خاصة فيما يتعلق بضبط النفس وتوزيع الاهتمام على جميع التلاميذ بالصف وتتوافق أيضاً مع دراسة

(حسن,2011)، ودراسة (حمد,2007) والتي أظهرت فعالية عضو هيئة تدريس في توفير جو نفسي إيجابي وتقديم النصح والإرشاد وتوضيح الأخطاء التي يقع فيها الطالب اثناء الممارسة العملية. ومع دراسة (Al-Ghuraibi, Al-Subaie, 2012) التي بينت أن مشرف التربية العملية يسهم في تطوير مهارات الطلبة المعلمين في عملية التعليم ويزودهم بالتغذية الراجعة الفعالة في أدائهم التعليمي ويقلل من مستوى القلق الذي يشعر به معلمو المستقبل وبالتالي آثاره السلبية، والتي قد يكون أخطرها عزوف طلبة كليات العلوم التربوية عن ممارسة المهنة.

التوصيات

وفي ظل النتائج السابقة يوصي الباحثان بما يأتي:

- أن يشتمل التدريب على التعليم من خلال الصفوف المصغرة كيفية التعامل مع الاختلافات الثقافية لطلبة المدارس وطرق التعامل.
- يتم التنسيق لتدريب طلبة فرع القدس في مدارس متعاونة معينة تكفل لهم سهولة الوصول.
- أن يتم عمل دراسات مستقبلية تبحث في القلق الذي قد يصاحب طلبة التربية العملية من استخدام المدارس المتعاونة لتقنيات تكنولوجية حديثة في التعليم.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- أبو عرب، نائل. (2007). فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة في الإرشاد النفسي). جامعة غزة
- التربية العملية. (2019). "دليل التربية العملية (1)" جامعة القدس المفتوحة. فلسطين.
- جامعة القدس المفتوحة. (2019). "تعريف بالجامعة" مشاهدة بتاريخ 2019/12/1 بالموقع الالكتروني https://tinyurl.com/y475dx7c
- حسن، كمال. (2011)، الصفوف المصغرة Microteaching، مجلة جامعة تكريت للعلوم، 18(2)، 449- 467.
- حمد، محمد. (2007). "تصور مقترح لتطوير أداء مشرفي التربية العملية بكليات العلوم التربوية بالجامعات الفلسطينية". (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية-غزة. كلية التربية. قسم أصول التربية / الإدارة التربوية.
- شويطر، عيسى. (2016). "إعداد وتدريب المعلمين"، ط١، دار ابن الجوزي، عمان.
- عبرة، عدي والزبيدي، عبيد. (2016): تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية، جامعة بابل من وجهة نظر الطلبة المعلمين، مجلة كلية العلوم التربوية والانسانية، جامعة بابل
- العيسى، رائد. (2011). "المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في الجامعة الأردنية في أثناء التدريب ". دراسات، مجلة العلوم التربوية، 38(2). الأردن.
- الفرح، وجيه وديابنه، مشيل. (2006). أساسيات التنمية المهنية للمعلمين، ط1، مؤسسة الوراق، عمان.

ثانياً: ترجمة المصادر والمراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية

- *Abu Arab, Nael (2007). The effectiveness of a counseling program (unpublished master's. (Thesis in psychological counseling). Gaza University*
- *Practical Education (2019). "Practical Education Handbook (1)" Al-Quds Open University. Palestine.*
- *Al-Quds Open University (2019). Introduction to the university. View on 1/12/2019 on the website https://tinyurl.com/y475dx7c*
- *Hassan, Kamal (2011), Microteaching,, Tikrit University of Science Journal, 18 (2), 449-467.*
- *Hamad, Muhammad (2007). A proposal to develop the performance of supervisors of practical education in the Faculties of Educational Sciences in Palestinian universities. (Unpublished MA thesis). Islamic University of Gaza. Faculty of Education. Department of Foundations of Education / Educational Administration.*
- *Shwaiter, Issa (2016). Teacher preparation and training, 1st Edition, Ibn Al-Jawzi House, Amman*
- *Abra, Uday and Zubaidi, Obaid (2016): Evaluation of the Practical Education Program at the College of Education, University of Babylon from the Viewpoint of Student Teachers, Journal of the College of Educational and Human Sciences, University of Babylon*
- *AlIssa, Raed (2011). Problems that students face in practical education at the University of Jordan during training. Studies, Journal of Educational Sciences, 38 (2). Jordan.*
- *Al-Farah, Wajih and Diabneh, Michel (2006). Fundamentals of Professional Development for Teachers, 1st Edition, Al-Warraq Foundation, Amman.*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Goh, F., Carroll, A., Robyn M.,(2019). A review of the use of portable technologies as observational aids in the classroom, Information and Learning Sciences, 10.1108/ILS-08-2018-0080 .*
- *Fast, L. A., Lewis, J. L., Bryant, M. J., Bocian, K. A., Cardullo, R. A., Rettig, M., & Hammond, K. A. (2010). Does math self-efficacy mediate the effect of the perceived classroom environment on standardized math test performance? Journal of Educational Psychology, 102(3), 729–740.*
- *Al-Ghuraibi, Al-Subaie, (2012) Practical Education Manual, College of Education, Al-Shaqraa University, Kingdom of Saudi Arabia*
- *Akdağ, Z., & Haser, Ç. (2010). Beginning early childhood education teachers' problems in Turkey. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 9, 884-889.*
- *Al-Quds Open University, (2019), University Introductory, Manual*
- *https://tinyurl.com/y475dx7c*
- *Bakır, S. (2014). The Effect of Microteaching on the Teaching Skills of Pre-service Science Teachers, Journal of Baltic Science Education. 13(I6): 789–801.*
- *Barkauskaitė, M., & Meškauskienė, A. (2017). Problems and Support Needs of Beginning Teachers during the First Years in the Profession. European Journal of Social Science Education and Research, 4(3), 89-95.*

- *Kutcy, C. E. B., & Schulz, R. (2006). Why are beginning teachers frustrated with the teaching profession? McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill, 41(1).*
- *Lingam, G. I. (2012). Beginning teachers' perceptions of their training programmed. Creative Education, 3(04), 439.*
- *Popovich NG, Katz NL. (2009). A microteaching exercise to develop performance-based abilities in pharmacy students. AmJ Pharm Educ, 1.*
- *Practical Education Course (2019). "Practical Education Manual (1) ", viewed on 1/12/2019 on the website https://tinyurl.com/yxkfs6yb*
- *Rahayuningsih, R., A. D., & Pressley, M. (2005). Stories of beginning teachers: First year challenges and beyond. Catholic Education, 1.*
- *Remesh A. (2013) Microteaching, an efficient technique for learning effective teaching. J Res Med Sci. ,18(2):158–163.*
- *Tondeur, J., Pareja Roblin, N., van Braak, J., Voogt, J., & Prestridge, S. (2017). Preparing beginning teachers for technology integration in education: ready for take-off? Technology, Pedagogy and Education, 26(2), 157-177.*
- *UNESCO (2014) Practical Instructions for Teaching Large Classes: A Teacher's Guide https://tinyurl.com/y34fsw5p.*
- *Dias-Lacy, S. L., & Guirguis, R. V. (2017). Challenges for New Teachers and Ways of Coping with Them. Journal of Education and Learning, 6(3), 265-272.*
- *Hamad, Muhammad (2007). "A proposed vision for developing the performance of supervisors of practical education in the colleges of education in the Palestinian universities." Un published master dissertation. Islamic University of Gaza. Faculty of Education. Department of Foundations of Education / Educational Administration.*
- *Hassan, K., (2011), Microteaching, Tikrit University Journal for Science, Volume 18(2), 449-467 https://tinyurl.com/y34v49sy*
- *Holland, C., Lorenzi, F., & Hall, T. (2016). Performance anxiety in academia: Tensions within research assessment exercises in an age of austerity. Policy Futures in Education, 14(8), 1101-1116.*
- *Issa, R., (2011). Entitled "The problems facing students of practical education at the University of Jordan during field training." Studies, Educational Sciences, Vol. 38, No. 2. Jordan.*
- *Kumar,S, Suganthi S., (2016):"Microteaching" An Effective Technology for Learning Effective Teaching" International Journal of Research in IT and Management (IJRIM) Vol. 6 Issue 8, August 2016, pp. 51~61 ISSN(o): 2231-4334 .*

فاعلية العلاج المعرفي ـ السلوكي في خفض الاكتئاب لدى المترددين على عيادة مركز الإرشاد النفسي بالجامعة الإسلامية

The Effectiveness of Cognitive-Behavior Therapy in Reducing the Depression Among Patients Attending the Clinic of the Psychological Counseling at the Islamic University

أنور عبد العزيز العبادسة
أستاذ مشارك/ الجامعة الاسلامية / فلسطين

Anwar Abdelaziz Alabadsa
Associate Professor / Islamic University / Palestine
aabadsah@iugaza.edu.ps

تاريخ الاستلام: 2020/04/22، تاريخ القبول: 2020/08/09
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 22/04/2020, **Accepted:** 09/08/2020
DOI: 10.33977/1182-012-034-012
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية العلاج المعرفي- السلوكي في خفض الاكتئاب لدى المترددين على عيادة مركز الإرشاد النفسي بالجامعة الإسلامية، بلغ عدد العينة (23) فرداً، ممن يعانون من اضطراب الاكتئاب، المترددين على مركز الإرشاد النفسي بالجامعة الإسلامية بغزة، وقد وزع أفراد العينة على المجموعتين: التجريبية (11)فردا، والضابطة (12) فردا، وطبق عليهم مقياس هاملتون لتقدير الاكتئاب Hamilton Rating Scale for Depression، بالإضافة إلى البرنامج الإرشادي المعرفي- السلوكي، المستخدم في عيادة المركز، جرى تطبيق القياسات المتعددة (قبلي، بعدي، تتبعي)، وقد أجري القياس التتبعي بعد مضي عام من التطبيق البعدي.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمعدل الاكتئاب لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً في الاكتئاب بين القياسات المتعددة (قبلي، بعدي، تتبعي) لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس التتبعي، وقد تبين أنه لا يوجد أثر لعزل المتغيرات الديمغرافية على فاعلية البرنامج.

الكلمات المفتاحية: فاعلية، العلاج المعرفي- السلوكي، الاكتئاب.

Abstract

The study aimed to demonstrate the effectiveness of cognitive behavioral therapy in reducing depression among the outdoor patients at the Psychological Counseling clinic at the Islamic University. The number of the sample included 23 individuals with depression disorder. The sample was distributed into two groups: The experimental group which included 11 members and the control group comprising 12 members. The researcher used the Hamilton Rating Scale for Depression to measure the severity of symptoms of depression. The results of the current study showed that there were statistically significant differences between the experimental and the control groups in the post-application in the depression rate for the benefit of the experimental group. Moreover, there were statistically significant differences in depression between the multiple measurements (pre, post, and successive) with the experimental group in favor of the follow measurement. The results also found that the isolation of demographic variables had no effect on the effectiveness of the program.

***Keywords**: Effectiveness, Cognitive Behavioral Therapy, Depression.*

المقدمة

الاكتئاب أحد الاضطرابات النفسية الوجدانية المعقدة، والتي تؤثر في فعالية دور المصاب به في الحياة، حيث يفقد الحياة معناها وهنائها، وقد تدفع به إلى تفضيل الموت على استمرار معاناته فيها، وقد يلجأ إلى أسوأ الخيارات وهو الانتحار.

يذكر عكاشة (2017) أن الاكتئاب يمثل السبب الرئيس لمحاولات انتحار الأفراد، وبالمعدل فإن ما نسبته (50-70) % تنتهي حياتهم بالموت من بين المجموع العام، الأمر الذي يؤكد خطورته، كما يمثل السبب الرابع للإعاقات في الوقت الحاضر. وتفترض تقارير وتوقعات منظمة الصحة العالمية بأنه سوف يُصبح السبب الثاني للإعاقات في عام (2020) بعد أمراض القلب.

يعتبر الاكتئاب غير المستوفي لمحكات التشخيص هو الأكثر شيوعاً، وتتراوح معدلات انتشار الاكتئاب في المجتمع بين (2.2%) إلى (3.5%)، ويقدر أن ما بين (9%-20%) من مجموع السكان يعانون في وقت أو آخر على امتداد أعمارهم من أعراض جوهرية للاكتئاب (فرج، 2000).

يتسم الاكتئاب بسرعة الاستثارة في حالة (الأطفال والمراهقين)، وفقدان الاهتمام والاستمتاع في كل الأنشطة أو أغلبها، بالإضافة إلى أعراض مصاحبة لمدة أسبوعين على الأقل في أغلب ساعات اليوم لدى الراشدين (حمودة،1990).

ويشخص الاكتئاب الجسيم حسب الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية (DSM5) في حال توافرت خمسة أعراض أو أكثر من الأعراض الآتية: مزاج منخفض، انخفاض في الاهتمام أو الاستمتاع، زيادة واضحة أو انخفاض واضح في الوزن والشهية، أرق أو فرط نوم، هياج نفسي أو خمول ملاحظ، تعب أو فقد الطاقة يومياً، أحاسيس بانعدام القيمة أو الشعور بالذنب، انخفاض القدرة على التفكير أو التركيز، أفكار متكررة عن الموت أو الانتحار، كما تسبب الأعراض انخفاضاً واضحاً في الأداء الاجتماعي أو المهني والأداءات الهامة في الحياة (الجمعية الأمريكية للطب النفسي، 2013). وتعاني النساء من أعراض اكتئابية ضعف الرجال (فرج، 2000).

يرتبط الاكتئاب ارتباطاً وثيقاً بأحداث الحياة المحيطة، والضغوط الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، كما وتعتبر بيئة الحرب وعدم الاستقرار من أحد العوامل التي تسهم في ازدياد نسبة الاكتئاب، وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات (Hadi, Magdalena, and Spitzer, 2006; Thabet, and Vostanis,1999: Macksound, and Aber, 1996; Qouta, Panamaki, and Elsarraj,1995 a; Qouta, Panamaki, and El Sarraj, 1995 b) علاقة طردية ما بين التعرض للحوادث المرعبة والصادمة ومستويات الاكتئاب، كما تشير إحصاءات منظمة الصحة العالمية إلى أن (3٪) من سكان العالم يصابون بالاكتئاب لأسباب تتعلق بالأوضاع المحيطة، والتي تشمل الحروب والكوارث (WHO, 2009).

وقد مرت على قطاع غزة ظروف صعبة ابتداء بالحصار وما ترتب عليه من انهيار لمقومات الحياة الإنسانية، مروراً بالحروب المتعاقبة التي استهدفت فئات المجتمع كافة، وما تعانيه من إحباط وضغوط نفسية قد تؤدي إلى الاكتئاب.

وقد تعددت النظريات المفسرة للاكتئاب، فقد أشار عبد القوي (2002) إلى وجود أساس وراثي للاكتئاب بناء على دراسات التوائم المتشابهة وغير المتشابهة، بينما أرجع الفسيولوجيون الاكتئاب إلى قصور في كيمياء الدماغ والناقلات العصبية، أما التحليليون فيرجعون الاكتئاب إلى التثبيت في المرحلة الفمية وفقدان الحب والثقة، وتحويل الغضب الناجم عن الإحباط إلى الذات بدلاً من الخارج (إبراهيم، 1998). في حين فسر السلوكيون الاكتئاب باعتباره ناجماً عن سحب أو فقر التعزيز والتدعيم، مما يؤدي إلى نوع من العجز المتعلم أو المكتسب (فايد، 281:2005).

وتعد نظرية بيك المعرفية واحدة من أهم النظريات المفسرة للسلوك، فهي تنظر إليه نظرة متكاملة يفسر على أساسها ما يحدث لدى الفرد من اضطرابات انفعالية، وعلى وجه الخصوص الاكتئاب، ويأتي هذا التفسير في ضوء المعتقدات أو الآراء السلبية التي يحملها الفرد عن النفس والعالم والمستقبل، فلذلك يركز العلاج المعرفي السلوكي على الصعوبات النفسية والمواقف الداخلية والخارجية التي تساهم في الضيق الذي يشعر به المريض، وينطلق العلاج من فكرة أن المشكلات النفسية ترتبط بأخطاء التفكير، وبالتالي فهو يطبق المنطق بطريقة عملية، ويقترح ضرورية لمواجهة الصعوبات بفاعلية أكبر (جويدة، 2010).

ولقد اعتبر المعرفيون أمثال بيك Beck، وإليس Ellis، وميكنباوم Meichenbaum أن الاضطرابات النفسية وفق النموذج المعرفي تتركز حول ثلاث آليات أساسية يُفترض أنها تساعد في الإبقاء على الاضطراب كالاكتئاب أو غيره، وهذه الآليات هي: الثالوث المعرفي، التشوهات المعرفية، المخططات، ويرى إليس أن جانباً كبيراً من الانفعالات "لا تزيد على كونها أنماطاً فكرية متحيزة، أو متعصبة، أو تقوم على التعميم الشديد" فالناس تنفعل تبعاً للمعاني أو التفسيرات التي يسبغونها على الأحداث، والفكرة التي تقرر أن المعنى أو التفسير الخاص لأي حدث يحدد أشكال الاستجابة الانفعالية التي تصدر عن ذلك الشخص، والتي يعتبرها "باترسون" محور النموذج المعرفي في التعامل مع الانفعالات والاضطرابات الانفعالية (السقا، 2006).

يفترض بيك أن انزلاق الفرد إلى الاكتئاب ينشأ في مرحلة مبكرة من الحياة، بتأثير من الخبرات الشخصية المؤلمة والمحبطة، وأنماط التفكير التي تتشكل وتكتسب عبر عمليات التنشئة المختلفة، وينجم عن ذلك تكوين أنماط مشوهة للتفكير، ويسمي بيك هذه الأنماط (الثالوث المعرفي)، وتتمثل في: النظرة السلبية إلى الذات، والتفسير السلبي للخبرة، والنظرة السلبية للمستقبل (مليكه، 1990). ويعتبر بيك المعنى الخاص للحدث هو جوهر النموذج المعرفي للانفعال واضطراباته؛ لأنه يحدد الاستجابة الانفعالية له، هذا المعنى موجود في مفردة معرفية وهي عادة فكرة أو صورة خيالية، أو حكم قيمة (Burns,1991). فالخبرات التي يمر بها الفرد تستمد دلالتها اليائسة، أو المكتئبة أو الانهزامية من خلال التحامها ببعض أساليب التفكير غير المنطقية (أبو هدروس، 2015).

كما أن تنشيط البنى المعرفية الاكتئابية الذاتية يتم بواسطة المحفزات البيئية والتي تحفز الانتباه والمعالجة والذاكرة المتحيزة للمؤثرات العاطفية الداخلية أو الخارجية، ونتيجة لذلك يتم ترشيح المعلومات الواردة، وبذلك فإن عناصر البنى المعرفية التي تتوافق مع البيئة يتم تمثيلها بشكل مبالغ فيه، والنتيجة ظهور الأعراض الاكتئابية ثم تعزيز المخطط المرجعي الذاتي (جويدة، 2010).

ذكر "بيك" أن العلاج المعرفي السلوكي للاكتئاب يتم على ثلاث مراحل، هي: 1. تصحيح الأفكار الآلية السلبية للحالة. 2. تشجيع الحالة على تعديل الأفكار المشوهة غير التكيفية 3. تدريب الحالة على التفكير بموضوعية، وذلك من خلال بعض الفنيات وهي: (التنشيط السلوكي، المراقبة الذاتية التعريض - الواجبات المنزلية - الاسترخاء) (شامخ، 2012).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى فاعلية هذا النوع من العلاج في التخفيف من أعراض القلق والاكتئاب، كدراسة كاتاني وزملائه (Catani et al., 2009)، وأكدت دراسة موهلن وبارزر وريسش وبرونيير (Mohlen, Parzer, Resch, and Brunner, 2005)، ودراسة أندرو وآخرين (2006) على انخفاض كبير في القياس البعدي لمستوى الاكتئاب وخطر الانتحار بالمقارنة بالقياس القبلي، كما أكدت دراسة بسواس وزملائه (Biswas et al, 2001) على فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خفض التقييمات السلبية حول المرض العقلي وتحسين تقدير الذات لدى الأفراد، وقد بينت دراسة الشمري (2017) فاعلية العلاج المعرفي _ السلوكي مع الاكتئاب الإكلينيكي.

وعلى الرغم من كثرة الدراسات التي تؤكد فاعلية الإرشاد المعرفي-السلوكي في الحد من شدة أعراض الاكتئاب، إلا أن بعض الدراسات شككت في الآثار طويلة الأمد، واقترحت المزيد من الدراسات كدراسة تاتيانا ومونتجومري بول (2007) (Tatiana and Paul, 2007)، وأشارت دراسة دانيال وآخرين (Daniel et al., 2007) إلى أن الرضا عن الذات فقط، لا يساعد في التنبؤ بمنع الانتكاس والتصدي للضغوط والإحباط، ويرى بعض الباحثين أن فعالية العلاج المعرفي - السلوكي مبالغ فيها، وقد ناقشت معظم الأبحاث مسألة ما إذا كان هناك علاج نفسي معين متفوقا على غيره في درجة الفعالية ، وأسفر هذا الجدل عن فرضية العدم، بأن جميع العلاجات فاعلة بالقدر نفسه (Parker, Roy and Eyers, 2003).

وفي هذا الإطار، يرى الباحث أن للنموذج المعرفي دوراً مهماً في الإرشاد بسبب العلاقة بين مجالات التفكير والانفعال والسلوك، فجميعها أشكال متلاحمة ومتكاملة والتعديل في إحداها يعدّل في المجالات الأخرى جميعها، وقد استند البرنامج الإرشادي لهذه الدراسة على المبادئ والأسس النظرية، والعلمية للنظرية المعرفية لبيك المتمثلة في العلاج المعرفي-السلوكي (Cognitive Behavior Therapy).

وتناولت العديد من الدراسات العلاج المعرفي السلوكي للحد من حدة الاكتئاب بالإضافة إلى الفعالية العامة للعلاج، فقد أفادت الدراسات إلى أن العلاج السلوكي المعرفي أثبت أنه الأقدر على الاستمرار في تأثيره العلاجي مقارنة بالخيارات العلاجية الأخرى وبخاصة العلاج الدوائي، كدراسة (الشمري،2017)، (Wroe et al., 2018)، (Kiropoulos et al., 2016)، وفيما يلي عرض لبعض الدراسات التي تناولت الموضوع.

فقد هدفت دراسة الشمري(2017) التعرف إلى فاعلية البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي في خفض الاكتئاب الإكلينيكي لمرضى مستشفى الصحة النفسية بحفر الباطن الذين يعانون من الاكتئاب الإكلينيكي، وتكونت عينة الدراسة من (20) مريضاً، قسموا إلى مجموعتين، الأولى تجريبية وقوامها (10) مرضى، والثانية ضابطة وقوامها (10) مرضى، اختيروا ممن حصلوا على أعلى درجات على مقياس بيك للاكتئاب، وخلصت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الاكتئاب بين أفراد المجموعة التجريبية للقياسين (القبلي، البعدي) لصالح القياس القبلي، ووجود فروق دالة إحصائياً في الاكتئاب بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاكتئاب الإكلينيكي للقياس البعدي، وجاءت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية حيث تدني مستوى الاكتئاب لديهم.

أما دراسة المناحي (2015)، فهدفت إلى الكشف عن أثر برنامج إرشادي في تنمية الصلابة النفسية لدى المكتئبين في ضوء نظرية العلاج المعرفي-السلوكي، لدى عينة من (16) طالبا جامعيا، تراوحت أعمارهم ما بين (19-23) عاما، قسموا بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وطُبق البرنامج على المجموعة التجريبية فقط، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في متوسطات درجات المجموعة التجريبية في مقياسي الصلابة النفسية والاكتئاب لصالح القياس البعدي، وكذلك في مقياس الصلابة النفسية والاكتئاب بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما كشفت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات المجموعة التجريبية في الصلابة النفسية بين القياس البعدي والتتبعي بعد ثلاثة شهور.

أما دراسة بوعود (2015) فقد هدفت إلى اختبار مدى فاعلية برنامج علاجي إثنونفسي من المنظور الإسلامي في التكفل باضطرابي القلق والاكتئاب، وذلك في ضوء النظرية المعرفية وبالاستناد إلى أسس العلاج المعرفي السلوكي، وقد شملت عينة البحث (30) حالة من الطالبات الجامعيات ممن يعانون من اضطرابي القلق والاكتئاب، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد تعرضت التجريبية منه لبرنامج علاجي معرفي سلوكي اشتمل على (15) جلسة إرشادية فردية، وبمعدل جلستين أسبوعياً، وجاءت النتائج كالآتي: هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القلق والاكتئاب لدى أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجي لصالح التطبيق البعدي، هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القلق والاكتئاب لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج العلاجي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة ضمرة ونصار (2014) إلى دراسة تأثير نموذج العلاج السلوكي المعرّض للصدمة (TF-CBT) على أعراض الاكتئاب لدى الأطفال ضحايا الحرب، وقد شارك (30) طفلاً عراقياً في هذه الدراسة ممن نزحوا من العراق خلال (1يونيو 2009 - 1 يونيو 2010)، وزعوا إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية والضابطة، تضمن البرنامج العلاجي (12) جلسة علاج، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية TF-CBT في خفض أعراض الاكتئاب لدى الأطفال، وهدفت دراسة شاهين وآخرين (2014) إلى إعداد برنامج معرفي سلوكي مؤسس على نظريات العلاج المعرفي عند بيك واليس، واختبار مدى فاعليته لخفض بعض الاضطرابات النفسية المصاحبة لمشاهدة الفضائيات لدى عينة من طالبات جامعة الملك خالد، وقد بلغ عدد أفراد الدراسة (80) طالبة، تراوحت أعمارهنّ ما بين(18-25) عاما وزعن إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، كل مجموعة تكونت من (40) طالبة ، وطبق على المجموعة التجريبية فقط، وقد استغرق تطبيق البرنامج ستة أسابيع (12) جلسة بواقع جلستين أسبوعيا، وأشارت النتائج الإحصائية إلى فاعلية البرنامج في خفض القلق والاكتئاب والآثار السلبية المصاحبة لمشاهدة الفضائيات لدى أفراد المجموعة التجريبية. واستمرار التحسن بعد انتهاء تطبيق البرنامج أثناء فترة المتابعة أما دراسة رو وزملائه (Wroe et al., 2018)، فهدفت إلى تقييم فعالية التدخلات النفسية المعدلة (العلاج المعرفي السلوكي) التي تركز على الاكتئاب والقلق للأشخاص الذين يعانون من داء السكري من النوع 2 (T2DM) مقارنة مع تدخل السيطرة، تكونت عينة الدراسة من (140) مريضاً، عانوا من الاكتئاب الخفيف إلى المعتدل أو القلق، وتم تشخيصهم بداء السكري النوع الثاني، قسموا إلى مجموعتين، كما تم تطبيق برنامج العلاج المعرفي_ السلوكي على كلا المجموعتين بالتوازي، وقد أفاد المشاركون في كلا المجموعتين بوجود تحسن ملحوظ بالنسبة للقلق والاكتئاب. وأشارت دراسة سادلر وزملائه(Sadler et al., 2018) إلى أهمية التحقيق في ما إذا كان العلاج المعرفي - السلوكي فعالاً بالنسبة لكبار السن الذين يعانون من الأرق المرضي والاكتئاب، حيث أجريت تجربة سريرية عشوائية لمدة (8) أسابيع ضمن خدمات الصحة النفسية المجتمعية، وقد شارك (72)مريضا من كبار السن (56٪ من الإناث)، وقسم المشاركين إلى ثلاث مجموعات علاجية، وأظهرت النتائج أن المشاركين في المجموعة الأولى والمشاركين في المجموعة الثانية سجلوا انخفاضاً ملحوظاً في أعراض الأرق المرضي والاكتئاب مقارنة بالمجموعة الضابطة التي تلقت التثقيف الصحي فقط، ويشير ذلك إلى أن كلا البرنامجين (العلاج السلوكي المعرفي العادي للأرق والعلاج السلوكي المعرفي المتقدم للأرق بالإضافة إلى استراتيجيات المزاج الإيجابي لهما تأثير فعال في خفض أعراض الاكتئاب والأرق المرضي لدى كبار السن. أما دراسة علي وزملائه (Ali et al., 2017) فهدفت إلى دراسة معدلات الانتكاس بعد (12) شهراً من الانتهاء من تطبيق برامج مخففة من العلاج العقلي الانفعالي ؛ إذ يهدف هذا البرنامج إلى تعليم المرضى على تطبيق مهارات التأقلم، ويتحدد هذا البرنامج بحضور جلسة واحدة على الأقل، ثم التوافق بين المعالج والمريض على إنهاء العملية

العلاجية، وتكونت العينة من (439) فرداً، (262) أنثى و(177) ذكراً، استخدم الباحثون مقياس الاكتئاب، وأشارت النتائج إلى أن (53%) من الحالات حدثت لهم انتكاسة بعد سنة واحدة من نهاية تطبيق البرنامج، وأن (79%) منهم تعرضوا للانتكاس في أول (6) شهور بعد تطبيق البرنامج، مما يعني ارتفاع معدل الانتكاس بعد تطبيق برنامج (LiCBT). كما تناولت دراسة باترهام وزملائه (Batterham et al., 2017) برنامجا قائما على العلاج العقلي الانفعالي عبر الإنترنت، ودراسة فاعليته على مجموعة من مرضى الأرق والاكتئاب، ومدى ديمومة تأثيره لأكثر من (18) شهرا، وتكونت عينة الدراسة من (1149) مشاركاً من المجتمع الأسترالي، تتراوح أعمارهم ما بين(18–64) عاماً، استخدم الباحثون خلالها مقياس الصحة الأولية التاسع (PHQ-9)، حيث استمر البرنامج لمدة (6) أسابيع، أظهرت النتائج أن أعراض الاكتئاب والقلق والأرق انخفضت بشكل دال إحصائياً، واستمر الانخفاض في الأعراض لأكثر من (18) شهراً. أما دراسة سارافانان وزملائه (Saravanan et al., 2017) فهدفت إلى تحديد الاختلافات بين الطلاب الذين تلقوا والطلاب الذين لم يتلقوا العلاج المعرفي الفردي للاكتئاب للتقليل من الشعور بالحنين إلى الوطن، حيث تكونت العينة من(520) طالبا دوليا في المرحلة الجامعية الأولى من ثلاث جامعات في ماليزيا، حصلوا على سبع جلسات من العلاج المعرفي السلوكي المختصر للاكتئاب لتقليل الشعور بالحنين إلى الوطن، بينما احتوت المجموعة الضابطة على الطلاب الذين تم تشخيص إصابتهم بالاكتئاب والحنين إلى الوطن وحصلوا على جلسة واحدة فقط من النصائح والاقتراحات، تضمنت مجموعة المقارنة الطلاب الذين عانوا من حنين للوطن فقط ولم يتلقوا أي تدخلات، وأظهر الطلبة الذين تلقوا جلسات العلاج المعرفي السلوكي المختصر انخفاضاً ملحوظاً في درجات الحنين إلى الوطن والاكتئاب مقارنة بالطلبة في المجموعة الضابطة. وفي دراسة هوكسون وزملائه (Hauksson et al., 2017) هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى فعالية العلاج المعرفي السلوكي الفردي والجماعي للمرضى داخل المستشفيات، وتكونت عينة الدراسة من (181) نزيلاً، تلقى جميعهم (6) أسابيع من إعادة التأهيل (العلاج كالمعتاد، TAU)، بالإضافة إلى ذلك قسموا إلى ثلاث مجموعات علاجية، وأظهرت النتائج أن العلاج العقلي السلوكي الفردي أكثر فعالية من العلاج العقلي السلوكي الجمعي ومن العلاج كالمعتاد.

وفي دراسة أدينا وزملائه (Adina et al., 2017)هدفت الدراسة إلى اختبار فاعلية العلاج المعرفي_ السلوكي للاكتئاب بين المرضى المصابين بنقص المناعة المكتسبة في غرب كينيا، واستخدم برنامج العلاج المعرفي السلوكي لمدة (6) أسابيع متتالية بواقع جلسة أسبوعياً تستمر لمدة ساعتين، وتكونت عينة الدراسة من (53) مشاركاً، قسموا إلى مجموعة تجريبية (العدد: 26) ومجموعة ضابطة (العدد: 27)، وجمعت البيانات باستخدام مقياس صحة المريض (PHQ-9) لتشخيص الاكتئاب، وأظهرت النتائج أن أعراض الاكتئاب قد انخفضت لدى المشاركين في المجموعة التجريبية مقارنة بأولئك الموجودين في المجموعة الضابطة مع حجم تأثير كبير نسبيًا، كما أن التأثير الإيجابي للعلاج استمر لمدة شهرين بعد الانتهاء من البرنامج، أما دراسة كيروبولوس وزملائه(Kiropoulos et al., 2016) فهدفت إلى دراسة فاعلية التدخل الفردي المعرفي_ السلوكي، لعلاج أعراض الاكتئاب لدى الذين شخصوا حديثاً بالتصلب المتعدد، تكونت عينة الدراسة من (30) مشاركاً بلغ متوسط أعمارهم (36) عاماً تقريبا، في ملبورن، أستراليا، حيث قسم المشاركون عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين وبواقع (15) مشاركاً في كل مجموعة، تلقت المجموعة الأولى العلاج المعرفي_ السلوكي والثانية "العلاج كالمعتاد" وأشارت النتائج إلى أن العلاج المعرفي - السلوكي له تأثير فعال بدرجة كبيرة على التخفيف من أعراض الاكتئاب بين أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج وبعد (20) أسبوعاً من تطبيقه، كما أن له تأثيرا فعالا بدرجة أقل في التخفيف من مستوى القلق ومتغيرات أخرى.

أما دراسة وارد وزملائه (Ward et al., 2016) فهدفت إلى تقييم برنامج العلاج العقلي الانفعالي باستخدام العصف الذهني، ويتكون من (7– 10) جلسات، وتكونت عينة الدراسة من (82) مشاركاً، وأظهرت النتائج أن أعراض الاكتئاب انخفضت بعد تقديم البرنامج وبعد شهر ولكن ليس بعد (6) أشهر، وانخفضت أيضاً أعراض القلق عما كانت عليه قبل تطبيق البرنامج وبعد شهر من تطبيقه، كما أظهرت النتائج أن أعراض القلق والاكتئاب انخفضت أيضاً لدي مقدمي الرعاية للناجين من السكتة الدماغية.

وتقصت دراسة أشوورث وزملائه(Ashworth et al., 2015): إذا كان العلاج المعرفي السلوكي للأرق التي يقدمها المعالج مقارنة مع المساعدة الذاتية (تعليمات مكتوبة فقط دون وجود المعالج)، يقلل من الأرق وشدة الاكتئاب، وتكونت عينة الدراسة من (25) أنثى و(16) ذكراً تتراوح أعمارهم ما بين (18-64)عاماً يتلقون علاجاً مضاداً للاكتئاب، إذ قسمت العينة إلى مجموعتين الأولى تخضع ل (4) جلسات من العلاج العقلي الانفعالي عن طريق المعالج، والمجموعة الثانية تخضع للعدد نفسه من الجلسات عن طريق تعليمات مكتوبة دون وجود المعالج، وأظهرت النتائج أن الأفراد الذين تلقوا جلسات علاجية مقدمة من المعالج مباشرة سجلوا مستويات منخفضة دالة إحصائيا من الأرق والاكتئاب مقارنة بالأفراد الذين تلقوا جلسات علاجية عن طريق تعليمات مكتوبة دون وجود معالج. وحاولت دراسة نوريل كلارك وزملائه (Norell-Clarke et al., 2015) التعرف إلى فعالية العلاج المعرفي_ السلوكي للأرق (CBT-I) على الأرق والأعراض الاكتئابية، تكونت عينة الدراسة من (64) مشاركاً، وقسم المشاركون إلى مجموعتين: المجموعة الأولى طبق عليها العلاج العقلي الانفعالي، والمجموعة الثانية طبق عليها برنامج التحكم النشط، (تمارين الاسترخاء)، لمدة (4) جلسات، وأظهرت النتائج أن العلاج العقلي الانفعالي أكثر فاعلية من برنامج التحكم النشط (تمارين الاسترخاء) في التخفيف من أعراض الأرق والاكتئاب. وتناولت دراسة آوي وماكالينـدن (Oei & McAlinden, 2014) العلاقة بين جودة الحياة وتغير الأعراض بعد تطبيق العلاج المعرفي السلوكي لدى المصابين بالقلق أو الاكتئاب، وتكونت عينة الدراسة من (177) مشاركا تلقوا (8) جلسات من برنامج العلاج المعرفي _ السلوكي، منهم (124) مشاركاً تلقوا جلسات البرنامج الخاصة

بالقلق، و(53) مشاركاً تلقوا جلسات البرنامج الخاصة باضطرابات المزاج (الاكتئاب)، وأشارت النتائج إلى أن هناك تحسناً ملحوظاً في الاختبار البعدي مقارنة بدرجات الاختبار القبلي فيما يتعلق بأعراض القلق والاكتئاب وجودة الحياة والرضا عن الحياة.

وهدفت دراسة ووثرتش ورابي (Wuthrich & Rapee, 2013) للتعرف إلى مدى فاعلية برنامج العلاج المعرفي_السلوكي الجمعي لدى عينة من كبار السن ممن تم تشخيصهم باضطراب القلق واضطراب الاكتئاب، حيث تكونت عينة الدراسة من (62) مشاركاً، تتراوح أعمارهم ما بين (60–84) عاماً، ويتكون البرنامج من (12) جلسة، وقسم المشاركون إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية (27) مشاركاً، وضابطة (35) مشاركاً، وأظهرت النتائج أن برنامج العلاج المعرفي_ السلوكي الجمعي لدى كبار السن أحرز تحسناً ذا دلالة إحصائية في التخفيف من أعراض القلق والاكتئاب لدى المشاركين في المجموعة التجريبية مقارنة بالعينة الضابطة، وأظهرت النتائج أيضاً أن هذا التحسن استمر لمدة ثلاثة شهور بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج.

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تصميم بحثه، وفي تحديد أداة الدراسة المناسبة وكذلك في اختيار الأساليب الإحصائية الملائمة وفي تحديد إجراءات الدراسة من الناحية التطبيقية وفي اختيار التصميم التجريبي المناسب للدراسة الحالية.

إذ اتفقت أغلب الدراسات السابقة في الهدف العام مع هدف دراسة الباحث الحالية فقد تناولت التعرف إلى آثار العلاج المعرفي_ السلوكي في علاج حالات الاكتئاب، كما تناولت جميعها برنامجاً علاجياً قائماً على العلاج المعرفي _السلوكي، كما في دراسة (الشمري، 2017)، ودراسة (المناحي، 2015)، ودراسة (بوعود، 2015)، ودراسة (ضمرة ونصار 2014)، و(شاهين وآخرون، 2014)، و(Wroe et al., 2018)، كذلك في دراسة (Sadler et al., 2018)، و((Ali et al., 2017، و((Saravanan et al., 2017 ،Batterham et al.,2017))، و((Hauksson et al., 2017، و((Barton et al., 2017 (Norell-Clarke et al., 2015)، (Ashworth et al., 2015، (Kiropoulos et al., 2016))، ودراسة (Adina et al., 2017)، ودراسة (Ward et al., 2016)، و(Oei & McAlinden, 2014) و((Wuthrich& Rapee, 2013.

في حين اختلفت دراسة (Olde, Rosenfeld., Pessin, Breitbart, W. & (2008)) في الهدف، فقد هدفت الدراسة إلى توفير تحليل شامل لمقياس تقييم هاميلتون للاكتئاب، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي.

واتفقت جميعها مع الدراسة الحالية في أدوات الدراسة والمنهج، حيث استخدمت الدراسات مقياس الاكتئاب واعتمدت في المنهج على تطبيق برنامج تجريبي وشبه التجريبي.

كما اتفقت جميع الدراسات السابقة مع الباحث في عينة الدراسة، إذ تناول الباحث عينة من فئة الشباب الراشدين، في حين اختلفت معه في العينة دراسة كل من ((Wuthrich and Rapee, 2013، ودراسة (Sadler et al., 2018)، فقد تناولا فئة كبار السن فقط، في حين تناولت دراسة (ضمرة ونصار 2014) الأطفال الذين يعانون من أعراض الاكتئاب ممن كانوا ضحايا للحرب، أما في دراسة (Wroe et al., 2018)، فكانت العينة تقتصر على مرضى السكري الذين يعانون من أعراض الاكتئاب منهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعتبر الاكتئاب من المسببات الرئيسة للعجز، ويحتل المركز الأول في عدد المراجعات لمراكز الرعاية النفسية الأولية في المملكة المتحدة، فمرض الاكتئاب حسب تقارير الأمم المتحدة يُكلف سنوياً أكثر من (92) مليون يوم غياب عن العمل، ومليارات الدولارات تخسرها أماكن العمل بسبب تغيّب مرضى الاكتئاب عن أعمالهم، ويعتبر العلاج الدوائي هو الخيار الأول في التعامل مع اضطرابات الاكتئاب الشديدة، وقد سجلت الإحصائيات العالمية ازدياداً ملحوظاً في عدد الوصفات الدوائية لعالج الاكتئاب حول العالم، وعلى الرغم من ذلك، إلا أنه من الملاحظ أنه لا يستجيب جميع المرضى للعلاج الدوائي بنفس الدرجة (نيكولا ويلس، 2014).

وأشارت الدراسات إلى أن أكثر من نصف المرضى الذين يترددون على مراكز الرعاية النفسية لم يسجلوا أي تحسن بعد العلاج الدوائي للدورة الأولى، وإن ثلث هؤلاء المرضي لم يتحسنوا حتى بعد (4) دورات من العلاج الدوائي (Rush Aj, et al.,2006)، وهذا يتوافق مع ما لاحظه الباحث من خلال متابعته للمرضى المترددين على مركز العلاج النفسي في مركز الإرشاد النفسي بالجامعة الإسلامية، الأمر الذي استدعى استخدام أساليب علاجية نفسية غير دوائية وتحديداً العلاج المعرفي السلوكي.

وعلى الرغم من وجود العديد من الدراسات التي أشارت إلى فاعلية هذا النوع من العلاج، والتي سبق ذكر بعضها، كما أن بعض النتائج قللت أو أبدت ملاحظات حول فعالية العلاج المعرفي السلوكي، وشككت في الآثار طويلة الأمد، كدراسة (Tatiana & Paul, 2007، Daniel et. Al.,2007)، ودراسة (Hiwel et al.,2006)، وفي ضوء الجدل حول فاعلية العلاج المعرفي_ السلوكي، برزت مشكلة البحث، والتي تتمثل في اختبار فاعليته على مرضى الاكتئاب المترددين على مركز الإرشاد والعلاج النفسي بالجامعة الإسلامية بغزة.

وتحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس والذي ينص على: "ما فاعلية العلاج المعرفي-السلوكي في خفض حدة الاكتئاب لدى المترددين على عيادة مركز الإرشاد النفسي بالجامعة الإسلامية؟"

وينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: هل توجد فروق في مستوى الاكتئاب بعد تطبيق البرنامج العلاجي بين المجموعتين التجريبية والضابطة؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق في مستوى الاكتئاب بحسب القياسات المتعددة (القبلي، والبعدي، والتتبعي) لدى المجموعة التجريبية؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق في مستوى الاكتئاب بحسب القياسات المتعددة (القبلي، والبعدي، والتتبعي) بعد عزل أثر المتغيرات

الديموغرافية: (الجنس، العمر، الحالة الاجتماعية) لدى المجموعة التجريبية؟

فرضيات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، صيغت الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq .05$) في الاكتئاب بعد تطبيق البرنامج العلاجي بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

الفرضية الثانية: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq .05$) في الاكتئاب بحسب القياسات المتعددة (القبلي، والبعدي، والتتبعي) لدى المجموعة التجريبية.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq .05$) في الاكتئاب بحسب القياسات المتعددة (القبلي، والبعدي، والتتبعي) بعد عزل المتغيرات الديموغرافية (الجنس، العمر، الحالة الاجتماعية) لدى المجموعة التجريبية.

أهداف الدراسة

تهدف الدّراسة بشكل رئيس إلى "الكشف عن مدى فاعلية العلاج المعرفي-السلوكي في خفض حدة الاكتئاب لدى المترددين على عيادة مركز الإرشاد النفسي بالجامعة الإسلامية".

وينبثق من هذا الهدف الأهداف الفرعية التالية:

1. الكشف عن الفروق الدالة إحصائيا في الاكتئاب بعد تطبيق البرنامج الإرشادي بين المجموعتين التجريبية والضابطة.
2. التعرف على الفروق الدالة إحصائيا في الاكتئاب بحسب القياسات المتعددة (القبلي، والبعدي، والتتبعي) لدى المجموعة التجريبية.
3. الكشف عن الفروق الدالة إحصائيا في الاكتئاب بحسب القياسات المتعددة (القبلي، والبعدي، والتتبعي) بعد عزل أثر المتغيرات الديموغرافية: (الجنس، العمر، الحالة الاجتماعية) لدى المجموعة التجريبية.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة فيما يأتي:

الأهمية النظرية:

1. المساهمة في سد الفجوة العلمية حول دراسة الاكتئاب في البيئة الفلسطينية.
2. المساهمة في إلقاء الضوء أكثر على العلاج المعرفي _ السلوكي في البيئة الفلسطينية والعربية.
3. إفساح المجال للمزيد من الدراسات في هذا المجال.

الأهمية التطبيقية:

1. الدراسة تفسح المجال للاستفادة من العلاج السلوكي المعرفي في المجتمعات العربية بشكل عام والمجتمع الفلسطيني بشكل خاص.
2. تطوير عمل العيادات النفسية في الجامعات الفلسطينية والعربية.
3. الاستفادة من نتائج الدراسة في مراكز الصحة النفسية المجتمعية بوزارة الصحة الفلسطينية.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدد الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

- **الحد المكاني:** مركز الإرشاد النفسي بالجامعة الإسلامية.
- **الحد الزماني:** 3/2018-3/2019م.
- **الحد النوعي:** المترددون على عيادة مركز الإرشاد النفسي في الجامعة الإسلامية.
- **الحد الموضوعي:** فاعلية الإرشاد المعرفي-السلوكي في خفض حدة الاكتئاب.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

- **فاعلية:** ويعرفها الباحث بأنه: الأثر الناجم عن تدخل متغير مستقل على متغير تابع.

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: الأثر الناجم عن التدخل بالإرشاد المعرفي- السلوكي على الاكتئاب، ويقاس بالفروق ذات الدلالة على استجابات المفحوصين على مقياس هاملتون في القياسات المتعددة (قبلي، بعدي، تتبعي)

- **الاكتئاب:** يعرف إنجرام (Ingram) الاكتئاب بأنه "اضطراب مزاجي أو وجداني، ويتسم ذلك الاضطراب بانحرافات مزاجية تفوق التقلبات الأخرى" (فايد، 2004: 60).

ويعرفه الباحث إجرائياً: بأنه اضطراب وجداني يتمثل في ارتفاع الدرجة على مقياس الاكتئاب لهاميلتون المستخدم في هذه الدراسة.

- **العلاج المعرفي-السلوكي (CBT):** يعرف ستيفين وبيك (Steven and Beak) الإرشاد المعرفي-السلوكي بأنه: "تلك التدخلات التي تسعى إلى تعديل أو تخفيف الاضطرابات النفسية القائمة عن طريق المفاهيم الذهنية الخاطئة أو العمليات المعرفية" (بومجان، 2015).

ويعرف العلاج المعرفي-السلوكي إجرائياً بأنه: وسيلة من وسائل العلاج النفسي الحديث التي يمكن استخدامها في تخفيف اضطراب الاكتئاب، من خلال تصحيح المعتقدات الخاطئة وتدريبهم علي السلوك الصحيح، وذلك من خلال استخدام الأساليب المعرفية والسلوكية حسب فنيات الإرشاد المعرفي-السلوكي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

اتبع الباحث الإجراءات العلمية المنهجية اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، والمتمثلة في:

منهج الدراسة: اعتمد الباحث المنهج شبه التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة، نظراً لملاءمته للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة الفرضيات، إذ أن البحث يقيس أثر تدخل إرشادي على حالات مرضية تم تشخيصها بالاكتئاب، وقد تم تعريض المجموعة التجريبية

للتدخل الإرشـادي، في حين بقيت المجموعة الضـابطة على قوائم الانتظار دون التعرض للبرنامج خلال فترة إجراء البحث، الأمر الذي يلائمه المنهج التجريبي.

مجتمع الدراسـة وعينتها: هم جميع المترددين على مركز الإرشـاد النفسـي بالجامعة الإسـلامية وعددهم غير محدد. أما عينة الدراسـة فبلغ عدد أفرادها (23) فرداً ممن يعانون من اضـطراب الاكتئاب النفسـي من المترددين على مركز الإرشـاد النفسـي بالجامعة الإسـلامية، وزع أفراد العينة لمجموعتين تجريبيـة (11) فردا وضـابطة (12) فردا، والجداول الآتيـة توضح توزيع عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول (1) وصف عينة الدراسة حسب متغير الجنس

		التكرارات	النسبة المئوية	النسبة التراكمية
أنثى		12	52.2	52.2
ذكر		11	47.8	100.0
المجموع		23	100	

جدول (2) وصف عينة الدراسة حسب الحالة الاجتماعية

	الحالة الاجتماعية	التكرارات	النسبة المئوية	النسبة التراكمية
Valid	أعزب	15	65.2	65.2
	متزوج	6	26.1	91.3
	مطلق	2	8.7	100.0
	المجموع	23	100	

جدول (3) وصف عينة الدراسة حسب متغير العمر

	العدد	الحد الأدنى	الحد الأقصى	الوسط	الانحراف المعياري
العمر	23	19	36	26.17	4.933
	23				

تكافؤ المجموعتين: قـام البـاحـث بـاختبـار تكافؤ المجموعتين في الاكتئاب، وقد استخدم اختبار مان وتني للفروق في الوسط الحسابي، وقد بلغت القيمة الاحتمالية (069.)، وهي أكبر من (05.)، الأمر الذي يؤكد عدم وجود فروق بين وسيطي المجموعتين، مما يدل على تكافؤ المجموعتين في الاكتئاب في القياس القبلي.

اعتدالية البيانات: قام الباحث باختبار اعتدالية بيانات الدراسة لاختيار نوع الأسـاليب المسـتخدمة (معلمية أم غير معلمية)، وقد قام باسـتخدام اختبار شـابيرو نظراً لصـغر عينة الدراسـة (أقل من50)، وقد جـاءت القيمـة الاحتمـاليـة (006.)، الأمر الـذي يعني أن البيـانـات غير اعتدالية.

تجانس المجموعتين: قام الباحث بالتأكد من تجانس المجموعتين في الخصـائص الوصـفية (الجنس، الحالة الاجتماعية، العمر)، وقد جاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (4) توزيع مجموعتي الدراسة حسب متغير الجنس

		الجنس		المجموع
		ذكر	أنثى	
المجموعات	التجريبية	5	6	11
	الضابطة	6	6	12
	المجموع	11	12	23

جدول (5) توزيع مجموعتي الدراسة حسب متغير الحالة الاجتماعية

		الحالة الاجتماعية			المجموع
		أعزب	متزوج	مطلق	
المجموعات	التجريبية	7	3	1	11
	الضابطة	8	3	1	12
	المجموع	15	6	2	23

أدوات جمع البيانات:

1- مقياس تقدير هاملتون للاكتئاب Hamilton Rating scale for Depression:

وهو مقياس إكلينيكي عالمي شائع الاستخدام، ويستخدم بواسطة الأخصائي النفسي لقياس شدة أعراض الاكتئاب، ويتكون من (17) بندا، من إعداد ماكس هاملتون، وقد روجع مرات عديدة وتم التعديل عليه، فأصـبح يتكون من (21) بند، وهو من أكثر المقاييس العالمية شـيوعاً في قياس شـدة الاكتئاب في الممارسـات الإكلينيكية، وبرغم ذلك، فقد قام الباحث بالتأكد من ثبات المقياس من خلال حسـاب معامل ألفا كرونباخ على عينة الدراسـة، وقد بلغ (.874)، وعند حسـاب الاتسـاق الداخلي للمقياس اتضـح أن جميع بنوده ذات معامل ارتباط مرتفع ودال طردياً مع المجموع، وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (.35-.74) الأمر الذي يؤكد صلاحية المقياس كأداة بحثية للدراسة.

جدول (6) نتائج تحليل الاتساق الداخلي لمقياس هاملتون

رقم البند	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
معامل الارتباط	.35*	.45*	.48*	.55**	.54**	.64**	.55**	.38*	.48*	.57**	.62**

رقم البند	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
معامل الارتباط	.54**	.53**	.49*	.51**	.74**	.64**	.63**	.71**	.53**	.58**

*دالة عند (05.) ** دالة عند (01.)

2- البرنامج العلاجي المعرفي- السلوكي:

ويهدف إلى خفض حدة اضـطراب الاكتئاب لدى طلاب الجامعة الإسـلامية، باسـتخدام أسـاليب متعددة من أجل إحداث تغيرات معرفية وانفعالية وسلوكية تعمل على تعديل الأفكار التلقائية السلبية واللامنطقية لدى الفرد، وتصحيح الإدراكات والتصـورات الخاطئة نحو ذاته والعالم من حوله والمسـتقبل، للتغلب على المشـاعر والأفكار الاكتئابية وإيجاد الحلول المناسـبة في مواجهة مشـكلاته وخفض حدة الأعراض الاكتئابية لديه، والتخلص من معاناته النفسية.

ويتضمن البرنامج (23) جلسة موضحة في الجدول (07):

جدول (7) مخطط جلسات العلاج المعرفي السلوكي للاكتئاب

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	هدف الجلسة	الأساليب المستخدمة	الأدوات المستخدمة
1	تقييم نفسي Assessment	التعارف وكسر الجمود وبناء الثقة وعقد الحلف العلاجي. التأكيد على مبدأ السرية والالتزام. أخذ البيانات الأولية والشكوى الرئيسية.	أسلوب الحوار	نموذج الاستشارة النفسية
2	تقييم نفسي Assessment	جمع كافة المعلومات عن الحالة.	أسلوب الحوار	نموذج دراسة الحالة
3	تقييم نفسي Assessment	تطبيق الاختبارات النفسية المتعلقة بالتشخيصات الفارقة. التعرف إلى أهداف المنتفع من التدخل العلاجي. بناء خطة علاجية.	أسلوب الحوار والنقاش	نموذج اختبار نفسي لكل اضطراب نموذج اختبار الفحص العقليBPRS نموذج تقييم أحداث الحياة قبل وبعد 12 سنة
4	تقييم معرفي سلوكي CBT Assessment	CBT Assessment Formulation	الحوار	نموذج التقييم المعرفي السلوكي. نموذج صياغة معرفي سلوكي.
5	تثقيف نفسي Psycho education	أن يمارس ويتعرف المنتفع إلى الأسلوب العلاجي المستخدم (CBT)، وأن يتعرف إلى الاضطراب الذي يعاني منه. Insight " الاستبصار " Normalization " التطبيع " Assertiveness " توكيد الذات "	أسلوب الشرح والنقاش أسلوب المحاضرة.	بروشور حول CBT بروشور حول الاضطراب Disorder
13-6	تدخلات سلوكية: تحسين المزاج تحسين الانجاز. تحسين الأنشطة اليومية والوظائف الحالية. تعزيز الثقة الذات. الاتزان الانفعالي. التعريض للمواقف التي تظهر الأعراض وتقييمها ومواجهتها. الاسترخاء.	مراقبة الأنشطة اليومية وتقييمها.	أسلوب الشرح والنقاش. أسلوب الإيحاء أسلوب الاسترخاء	-نموذج الأنشطة اليومية.
		تعديل المزاج بالتركيز على أنشطة ممتعة	أسلوب الشرح والنقاش.	نموذج الأنشطة الممتعة.
		تعزيز الأنشطة التي ترفع نسبة المزاج والانجاز والاستماع مع بناء روتين يومي سلوكي جديد.	أسلوب الشرح والنقاش. أسلوب التقييم الذاتي والمقارنة	نموذج بناء أنشطة يومية.
		أن يمارس ويتعرف المنتفع إلى بعض فنيات وأساليب التكيف والذكاء الاجتماعي وتعزيز الثقة بالذات بالتركيز على مهارة تحليل السلوك ومراقبة المشاعر والنتائج. ومهارة التعريض وخفض الحساسية التدريجي التجارب السلوكية.	أسلوب الشرح والنقاش. أسلوب الإيحاء	ABC Model Exposure Experimental behavior خفض الحساسية المنظم.
		أن يكون المنتفع قادر على أداء الوظائف التي تعطلت بشكل أكثر حكمة وقدرة وتعزيز بالتركيز على مهارة التجارب السلوكية وتقييمها.	أسلوب النقاش.	- Experimental behavior
		أن يتعرف المنتفع إلى المواقف التي يظهر فيها أعراض الحزن وعدم الاستمتاع وضيق النفس مع مراقبتها وتقييمها بالمحاور الخمسة.	أسلوب الشرح والمحاضرة. أسلوب التقييم.	نموذج مراقبة الأعراض وتقييمها.
		أن يتعرف المنتفع إلى فنية الاسترخاء والنفس العميق.	أسلوب التأمل. أسلوب الإيحاء	Relaxation and Breathing Exe
23-15	تدخلات معرفية	إعادة شرح نموذج المحاور الخمسة وتأثير الفكرة على المشاعر والسلوكيات والأحاسيس الجسدية واخذ أمثلة من المنتفع آخر أحداث حدثت معه وتقييمها.	أسلوب المناقشة أسلوب التقييم.	نموذج المحاور الخمسة. Five areas
		مراقبة الأفكار الأوتوماتيكية وتأثيرها حسب المحاور الخمسة (أفكار، ومشاعر، ردود أفعال، سلوك).	أسلوب المراقبة والتسجيل والتقييم والشرح. أسلوب التعريض التخيلي الفكري	نموذج مراقبة الأفكار "دائرة تحليل السلوك " الواجبات المنزلية "نموذج تحليل السلوكيات، نموذج مراقبة الأفكار، نموذج التعامل مع الأفكار السلبية وشدة سيطرتها وشدة مقاومتها "
		أن يتعرف المنتفع إلى المعتقدات السلبية والتشوهات المعرفية	أسلوب الشرح والمناقشة. والتسجيل. الحوار.	نموذج تحليل الأحداث ومراقبة الأفكار. الواجبات المنزلية "نموذج تحليل السلوكيات، نموذج مراقبة الأفكار، نموذج التعامل مع الأفكار السلبية وشدة سيطرتها وشدة مقاومتها "
		أن يتعرف المنتفع إلى تغيير المحتوى القواعدي للفكرة السلبية.	أسلوب المواجهة. أسلوب النقاش.	نموذج تغيير المحتوى القواعدي للفكرة السلبية. الواجب المنزلي.
		أن يتعرف المنتفع إلى أسلوب الحوار السقراطي لإضعاف الفكرة.	أسلوب الحوار السقراطي	نموذج الحوار السقراطي. الواجب المنزلي.
		أن يكون المنتفع قادر على إعطاء أدلة تثبت وتنفي الفكرة.	أسلوب المواجهة والتقييم الذاتي.	نموذج تحديد مضار ومنافع الفكرة السلبية. نموذج الفكرة ما يبنها وما ينفعها. الواجب المنزلي.
		أن يتعرف المنتفع إلى آلية وقف تلك الأفكار.	أسلوب الدحض الإيحاء والتأمل	نموذج الاسترخاء. الواجب المنزلي.
		أن يتعرف المنتفع إلى آليات تغيير الصور الفكرية.	أسلوب الدحض	آليات تغيير الصورة الفكرية. الواجب المنزلي.
24	منع الانتكاسة	تذكير المنتفع بالأساليب العلاجية التي خضع لها. إعطاؤه بيانات للتواصل معنا. تحديد موعد للمتابعة والتقييم النتيجي.	أسلوب الحوار.	واجبات منزلية.

المصدر: مركز الإرشاد النفسي الجامعة الإسلامية.

3- المقابلة:

استخدم الباحث المقابلة كأداة مع إحدى الحالات التي تلقت الخدمة ضمن البرنامج، وذلك بهدف فهم تأثير العلاج المعرفي _السلوكي عليها، آليات ذلك التأثير، لمزيد من الفهم والمساعدة في تفسير النتائج.

والحالة (م) تبلغ من العمر (23) عاماً، عزباء، خريجة جامعية، لا تعمل، لديها أخوان وأخت، المستوى الاقتصادي والاجتماعي متوسط، جاءت طلباً للعلاج تشكو من أعراض حزن وكآبة وبكاء متكرر، وفقدان الطاقة، وفقدان الاستمتاع، على إثر مشاعر القلق من الموت خاصة بعد وفاة خالها، وقد انتظمت في البرنامج العلاجي، وتلقت (15) جلسة، وقد ساعدها في التخلص من الأعراض بصورة واضحة.

وقد تمحورت أسئلة المقابلة حول:

1. كيف تصفين نفسك قبل تلقى العلاج وبعده؟
2. ما أكثر التدخلات التي أثرت فيك؟
3. كيف تقيمين العلاقة العلاجية مع الأخصائية؟
4. كيف أثر العلاج في سلوكك وتعاملك مع الحياة؟
5. كيف أثر العلاج على تفكيرك؟
6. كيف أثر العلاج على مشاعرك وانفعالاتك؟

وقد تم الاقتباس من نص كلام الحالة، في تفسير النتائج، دون الالتزام بعرض إجابات الأسئلة أعلاه بالترتيب حسب ما وردت.

التصميم التجريبي: يقوم التصميم التجريبي للدراسة على:

7. عدد المجموعات: مجموعتان إحداهما تجريبية تعرضت للبرنامج بطريقة العلاج الفردي، وأخرى ضابطة لم تتعرض للتدخل وبقيت على قوائم الانتظار حتى الانتهاء من برنامج العلاج المعرفي_ السلوكي.
8. القياسات المتعددة للمجموعة التجريبية (قبلي، بعدي، تتبعي)، أما الضابطة فقياسان (قبلي، بعدي).
9. طبق القياس التتبعي بعد مضي عام من التطبيق البعدي.
10. تعرضت المجموعة التجريبية من (15-23) جلسة بمتوسط (20) جلسة، بإجمالي فترة زمنية (12- 10) أسبوعا.

إجراءات الدراسة

1. يتم استقبال الحالة من خلال سكرتيرة مركز الإرشاد، وتقوم الحالة بتعبئة النماذج الأولية المطلوبة.
2. يتم تسليم النماذج للمرشد/ة التي ستتولى إدارة الحالة، وتقوم بمقابلتها المقابلة الأولية، وتعمل على تعبئة ملف دراسة الحالة، وترتيب موعد مع الطبيب النفسي.
3. يقوم الطبيب النفسي بمقابلة الحالة وتشخيصها طبياً، وفي حال كان التشخيص اكتئاباً، يتم ترشيحها للمشاركة في الدراسة.
4. يتم ترتيب موعدا مع الأخصائي/ة الإكلينيكية المتخصص/ة في العلاج المعرفي_ السلوكي، لمقابلة الحالة وتطبيق القياس القبلي (هاملتون للاكتئاب) تحت إشراف ومتابعة الباحث.
5. يشرف الباحث على جمع ملفات الحالات الأسبوعية وتقسيمها إلى مجموعتين عشوائياً، مع ضمان شرط التكافؤ، أحدها مرشحة للانخراط في البرنامج، يتم استئذان الأخرى لوضعها على قائمة الانتظار.
6. يتم البدء بالجلسات العلاجية (وفق البرنامج أعلاه) مع الحالات التي وقع عليها الاختيار في المجموعة التجريبية ومع استمرار اختيار حالات جديدة بنفس الآلية السابقة.
7. قام الباحث بمتابعة انتظام الحالات مع إدارة المركز والأخصائي الإكلينيكي حتى الانتهاء من البرنامج، حيث تم تطبيق القياس البعدي (هاملتون للاكتئاب).
8. بعد مرور عام على انتهاء البرنامج -جرى خلالها جلسة مع كل حالة منفردة كل ثلاثة أشهر للمتابعة ومنع الانتكاسة، وضمان استمرار التواصل وأثر البرنامج- قام الأخصائي/ة بإشراف الباحث بتطبيق القياس التتبعي.

شروط الاستبعاد: استبعدت بعض الحالات من عينة الدراسة وفقاً للمعايير الآتية:

1. التشخيص بالاكتئاب الذهاني والتخشبي.
2. ذوو الميول الانتحارية، ومن لديه تاريخ سابق بمحاولات الانتحار.
3. تعاطي الأدوية المضادة للاكتئاب.
4. الأطفال أقل من (18) عاماً، وكبار السن فوق الستين.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الأولى، ونصها "توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الاكتئاب بعد تطبيق البرنامج العلاجي بين المجموعتين التجريبية والضابطة ".

استخدم الباحث اختبار مان وتني " Independent Samples test2 " للمقارنة بين معدل الاكتئاب بين المجموعة التجريبية والضابطة، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (08).

جدول (8) نتائج اختبار (مان وتني) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في معدل الاكتئاب

	المجموعة	العدد	معدل الرتبة	مجموع الرتب	قيمة (Z) المحسوبة	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الدلالة الإحصائية
الاكتئاب	الضابطة	12	17.00	204.00	4.105	.000	دالة إحصائية
	التجريبية	11	6.00	66.00			

تبين أن قيمة (Z) المحسوبة تساوي (4.105)، وهي أكبر من قيمة (Z) الجدولية التي تساوي(1.96) عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$)، والقيمة الاحتمالية (sig) تساوي (.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة (.05) مما يدلل على **وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في الاكتئاب ولصالح المجموعة التجريبية**، فقد كان معدل الاكتئاب لديها أقل بعد خضوعها للبرنامج.

انخفضت معدلها عما هو في المجموعة الضابطة. ولحساب حجم التأثير نحسب معامل الارتباط الثنائي:

$$r = \frac{2(MR1 - MR2)}{n1 + n2} = \frac{2(17.00 - 6.00)}{12 + 11} = 0.95$$

تبين أن معامل الارتباط الثنائي يساوي (95.)، مما يشير على أن درجة التأثير المترتبة على البرنامج كبيرة جداً

ثانياً: النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الثانية، ونصها "توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الاكتئاب بحسب القياسات المتعددة (القبلي والبعدي والتبعي) لدى المجموعة التجريبية".

استخدام اختبار فردمان Fridman للقياسات المتكررة اللامعلمية للمقارنة بين معدل الاكتئاب للقياسات القبلية والبعدية والتبعية للمجموعة التجريبية، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (09).

جدول (9) نتائج اختبار فردمان

القياس	العدد	متوسط الرتب	درجة الحرية	مربع كاي	الدلالة
القبلي	11	3.0	2	20.829	.000
البعدي	11	1.86			
التتبعي	11	1.14			

ولمعرفة الفروق لصالح أي القياسات، قام الباحث بحساب اختبار ويلكوكسون للمقارنات الثنائية المرتبطة، فجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (10) نتائج المقارنة البعدية باستخدام اختبار ويلكوكسون

المقارنة	العدد	قيمة Z	الدلالة
البعدي-القبلي	11	2.940-	.003
التتبعي-القبلي	11	2.950-	.003
التتبعي-البعدي	11	2.555-	.011

تبين من خلال الجدول (10) وبعد تحليل اختبار ويلكوكسون وجود فروق دالة إحصائياً في الاكتئاب بين القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي، لأن القيمة الاحتمالية أقل من مستوى الدلالة (05.)، قيمة معامل (Z) بالسالب، أي أن المتغير الثاني الوارد في المقارنة هو الأعلى، كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً في الاكتئاب بين القياسين القبلي والتتبعي ولصالح القياس التتبعي، وأخيراً تبين وجود فروق دالة إحصائياً في الاكتئاب بين القياسين البعدي والتتبعي ولصالح القياس التتبعي.

ثالثاً: النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الثالثة، ونصها "لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq .05$) بحسب القياسات المتعددة (القبلي والبعدي والتتبعي) برغم عزل المتغيرات الديموغرافية (الجنس، العمر، الحالة الاجتماعية) لدى المجموعة التجريبية ".

استخدم اختبار القياسات المتكررة مع تحليل التغاير (Repeated Ted Measure& Coveriate) للمقارنة بين متوسط الاكتئاب للقياسات القبلية والبعدية والتبعية للمجموعة التجريبية، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (11).

جدول (11) نتائج اختبار Mauchly's للتحقق من شرط الدورية

معامل الدورية	Approx. Chi-Square	درجة الحرية	قيمة Sig	Epsilonb Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Lower-bound
0.406	5.413	2	.067	.627	1.000	0.500

تبين أن القيمة الاحتمالية (sig) تساوي (067.)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (05.)، مما يدلل على تحقق شرط الدورية.

جدول (12) نتائج التأثير المتحقق على المجموعات الثلاث

Source		مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الفروق في الاكتئاب بحسب القياسات المتعددة	S*	290.165	2	145.083	8.667	.004	.553
	G*	290.165	1.254	231.310	8.667	.014	.553
	H*	290.165	2.000	145.083	8.667	.004	.553
	L*	290.165	1.000	290.165	8.667	.022	.553
القياسات المتعددة *الجنس	S*	4.904	2	2.452	.146	.865	.020
	G*	4.904	1.254	3.910	.146	.766	.020
	H*	4.904	2.000	2.452	.146	.865	.020
	L*	4.904	1.000	4.904	.146	.713	.020
القياسات المتعددة* العمر	S*	3.232	2	1.616	.097	.909	.014
	G*	3.232	1.254	2.576	.097	.818	.014
	H*	3.232	2.000	1.616	.097	.909	.014
	L*	3.232	1.000	3.232	.097	.765	.014
القياسات المتعددة* الحالة الاجتماعية	S*	1.426	2	.713	.043	.958	.006
	G*	1.426	1.254	1.137	.043	.889	.006
	H*	1.426	2.000	.713	.043	.958	.006
	*L	1.426	1.000	1.426	.043	.842	.006
الخطأ	S*	234.352	14	16.739			
	G*	234.352	8.781	26.688			
	H*	234.352	14.000	16.739			
	*L	234.352	7.000	33.479			

*S (Sphericity Assumed), *G (Greenhouse-Geisser),
*H (Huynh-Feldt), *L (Lower-bound).

بما أن شرط الدورية متحقق نستخدم نتائج Sphericity Assumed لمعرفة الفروق الإحصائية في معدل الاكتئاب بين المجموعات الثلاثة، القبلية والبعدية والتتبعية حيث تبين أن القيمة الاحتمالية (sig) تساوي (004.)، وهي أقل من مستوى الدلالة (05.)، مما يدلل على وجود فروق إحصائية في معدل الاكتئاب بين المجموعات الثلاثة، وقد كان حجم التأثير لمربع ايتا يساوي (553.)، مما يدلل على أن التأثير المتحقق كبير وقد تبين أنه لا يوجد أثر لعزل المتغيرات الديمغرافية على نتائج الفروق بين المجموعات الثلاثة حيث كانت القيمة الاحتمالية لكل متغير بناء Sphericity Assumed أكبر من مستوى الدلالة (05.)، مما يؤكد على عدم أثر لعزل المتغيرات الديموغرافية مع تحقق الفروق بين المجموعات الثلاثة.

ولمعرفة الفروق لصالح من تكون تبين من خلال الجدول (13) للمقارنات البعدية:

جدول (13) نتائج المقارنة البعدية

المقياس			متوسط الفروق	الانحراف المعياري	Sig. b القيمة الاحتمالية	95% Confidence Interval for معدل الثقة للاختلاف Differenceb	
						الحد الادنى	الحد الأعلى
قبلي	بعد		*34.545	2.136	.000	29.494	39.596
	تتبعي		*37.909	1.958	.000	33.280	42.538
بعد	قبلي		*-34.545-	2.136	.000	-39.596-	-29.494-
	تتبعي		*3.364	.858	.006	1.336	5.391
تتبعي	قبلي		*-37.909-	1.958	.000	-42.538-	-33.280-
	بعد		*-3.364-	.858	.006	-5.391-	-1.336-

تبين وجود فروق إحصائية في الاكتئاب بين القياس القبلي والبعدي والتتبعي كما ورد في نتائج الفرض الثاني، بالرغم من عزل المتغيرات الديموغرافية: (الجنس، العمر، الحالة الاجتماعية)، الأمر الذي يعني أن هذه المتغيرات لم تؤثر على فاعلية البرنامج، وهذا يعني أن البرنامج فاعل بصرف النظر عن عوامل الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، أي أنه فاعل ومؤثر مهما اختلفت حالة المريض تبعاً للمتغيرات الديموغرافية موضع الدراسة والعزل.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة، ومن هذه الدراسات دراسة (الشمري، 2017)، ودراسة (المناجي، 2015)، ودراسة (بوعود، 2015)، ودراسة (ضمرة ونصار 2014)، و(شاهين وآخرون، 2014)، و(Wroe et al., 2018) كذلك في دراسة (Sadler et al., 2018)، و((Ali et al., 2017، و((Saravanan et al., 2017 ،Batterham et al.,2017))، و((Hauksson et al., 2017، و(Norell-Clarke et al., 2015) (Ashworth et al., 2015) (Kiropoulos et al., 2016)،، ودراسة (Adina et al., 2017)، ودراسة (Ward et al., 2016)، و(Oei and McAlinden, 2014) و((Wuthrich& Rapee, 2013، والتي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسات المتعددة، والتي تؤكد فاعلية البرنامج العلاجي القائم على العلاج المعرفي _السلوكي في خفض حدة الاكتئاب لدى الأفراد.

ويفسر الباحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في معدل الاكتئاب ولصالح المجموعة التجريبية، إلى مدى فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على العلاج المعرفي_ السلوكي مع حالات الاكتئاب، حيث يتضح مدى أهمية جلسات البرنامج وجودتها وتأثيرها، حيث ركز الأخصائي/ة على العديد من الفنيات التي من شأنها أن تقلل معدلات الاكتئاب لدى أفراد العينة التجريبية، وقام بتطبيق البرنامج بشكل دقيق معتمداً على العلاج المعرفي السلوكي والذي يعتبر مناسباً في علاج حالات الاكتئاب، كما أن تنوع جلسات البرنامج كان له أثر كبير في انسجام أفراد العينة واستمرارهم في البرنامج. كما توضح النتائج وجود فروق إحصائية في معدل الاكتئاب بين المجموعة البعدية والتتبعية ولصالح المجموعة التتبعية لأن القيمة الاحتمالية أقل من مستوى الدلالة (05.)، وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (Ali et al.,2017) التي أشارت النتائج إلى أن (53%) من الحالات حدثت لهم انتكاسة بعد سنة واحدة من نهاية تطبيق البرنامج، وأن (79%) منهم تعرضوا للانتكاس في أول (6) شهور بعد تطبيق البرنامج، ويعزو الباحث هذه الانتكاسة إلى استخدام برنامج مخفف من العلاج المعرفي السلوكي(LICBT)، بينما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (Batterham et al., 2017) والتي أوضحت استمرار أثر البرنامج في خفض أعراض الاكتئاب بعد مرور (18 شهراً) بعد انتهاء جلسات البرنامج، حيث أثبت خلالها كما دراسة الباحث فاعلية البرنامج، وقد أكدت دراسة (Hauksson et al., 2017)) فاعلية (CBT) الفردي أكثر من الجمعي في منع الانتكاسة بعد مرور (18 شهراً) من انتهاء البرنامج، ويرجع الباحث ارتفاع أثر البرنامج على المدى البعيد لدى أفراد العينة، إلى كون البرنامج فرديا وليس جمعيا، وهذا ما أكدته دراسة (Kiropoulos et al., 2016) أيضاً، كما يرجع إلى قوة محتوى البرنامج الإرشادي وتأثيره كما يأتي:

- ركز البرنامج على التفكير العقلاني وآلية تعديل الأفكار السلبية واستبدالها بالأفكار الإيجابية.
- تنوعت فنيات البرنامج العلاجي ما بين أسلوب الشرح والمناقشة والمحاضرة المختصرة، والتقييم المستمر، وأسلوب الإيحاء والتأمل، وأسلوب المراقبة والتسجيل والتقييم.
- اعتمدت جلسات البرنامج على أسلوب التعريض التخيلي الفكري، مستخدماً الأخصائي خلالها أدوات منوعة وأنشطة مختلفة لإثراء البرنامج وزيادة فعاليته.
- ركز البرنامج العلاجي على الأنشطة والواجبات العملية اليومية وتقييمها، مما ساهم في جدية البرنامج واهتمام أفراد العينة به.
- ساهم البرنامج في تنمية الاستبصار الداخلي لدى أفراد العينة وتحليل السلوك ودراسة تبعاته، وتعزيز الثقة بالنفس وإكسابهم مهارات مواجهة الضغوط النفسية والأزمات، الأمر الذي يعني مدى تأثر العينة بفنيات وأنشطة البرنامج.
- ساعدهم على الشعور بالأمن من خلال التبادل الفكري القائم بين أعضاء المجموعة التجريبية والتفاعل الإيجابي المعزز من قبل الباحث، حيث كان كل ذلك داعماً نفسياً واجتماعياً لهم.

وبما يخص عدم وجود أثر لعزل المتغيرات الديمغرافية على نتائج الفروق بين المجموعات الثلاثة يشير الباحث إلى:

- مدى جودة البرنامج العلاجي المستخدم ومدى قوة فنياته كونه أنسب أسلوب علاجي يستخدم مع الراشدين الذين يعانون الاكتئاب بصرف النظر عن فروق المتغيرات الديمغرافية (الجنس، العمر، الحالة الاجتماعية)، وهذا يرجع إلى تأثير البرنامج العلاجي بشكل قوي على البالغين.

- يعتمد البرنامج على الإقناع والتحفيز الفكري المعرفي، واعتماده على الاسترخاء، ومهارات حل المشكلات، والتي ساعدت بشكل عام في ظهور نتائج مرضية لدى أفراد العينة في ضوء عزل المتغيرات الديمغرافية.
- ساهم البرنامج في إكساب أفراد العينة مهارات عدة للتعامل مع الأزمات والضغوط.
- تم تبصيرهم باستراتيجيات عقلانية معرفية إيجابية للتعامل الآمن مع الضغوط مما ساعد على تفاعل وانسجام أفراد العينة في البرنامج العلاجي والتزامهم بحضور كامل جلساته.
- كذلك ساهمت متابعة الأخصائي/ة المستمرة لأفراد العينة في إكساب العينة اهتماما والتزاما بواجبات البرنامج العلاجي، مما ساهم في تخطي الصعوبات، وانخفاض معدلات درجات الاكتئاب بعد تطبيق البرنامج العلاجي بشكل واضح.

وبما يخص تفسير النتائج في ضوء المقابلة مع الحالة (م) حيث عزت الحالة التحسن الذي تتمتع به إلى أثر البرنامج، للوهلة الأولى قالت أن (85%) من التحسن يرجع إلى جلسات البرنامج، وقد اعتبرت أهم ميزة أنه يخلو من العقاقير وأنه نفسي سلوكي فقط، إذ اعتبرت أن هذا شجعها للانضمام والانخراط في الجلسات (بناء على توصية من قريبة لها مرت بالتجربة)، كما أشارت إلى أهمية العلاقة العلاجية التي تشكلت مع الأخصائية، حيث شعرت بالاحترام والتقدير، والتعاطف والتقبل، ومن أبرز ما لاحظته وأثر فيها حرص الأخصائية عليها، ومرونتها معها، حيث تقول: *"الأستاذة من حرصها على أن أتحسن وأتجاوز مشكلتي كانت تتابعني خلال أيام الأسبوع تطمئن علي، ولما كنت أحس بالحرج من القدوم للمركز عرضت علي أن تقابلني في أي مكان أختاره حتى لو في مطعم خارج الجامعة، وبرغم انو هادا الاشي مصارش إلا إنو أثر في كثير"*. الأمر الذي يؤكد أهمية العلاقة العلاجية وليس فقط التكنيك العلاجي، كما ذكرت الحالة (م) أن العلاج ساعدها في تغيير تفكيرها من تفكير سلبي إلى تفكير إيجابي، وغير عاداتها في الحياة وبرنامجها اليومي من خلال سجل الأنشطة الأسبوعي، كما عزز الصلابة النفسية عندها بحيث أنها واجهت مشكلة فقدان الأب، حيث توفي (رحمه الله) وبشكل مفاجئ، تقول (م): *"أبوي توفى فجأة وكان الأمر صعباً وخاصة على أمي وبدلاً من الانهيار والتأزم كما حصل عندي بعد وفاة خالي إلا أنني كنت قوية ومتماسكة، وقدمت الدعم النفسي لأمي ولمن هم حولي، لقد كانت تجربة أكدت أن العلاج قد صنع مني شخصاً آخر جديداً"*، وتردف قائلة: " العلاج ساعدني على تنظيم تفكيري وتوجيهه بالاتجاه الصحيح بحيث أستعيد توازني وأمضي في حياتي لتحقيق أهدافي دون أن أضعف أمام الأحداث التي أواجهها" . نلاحظ من خلال إجابات الحالة أن تغييراً عميقاً حصل لديها في منظومتها وبنائها المعرفي وصلابتها النفسية، بما ساعدها على المضي قدماً والنجاح في الحياة، حيث تعمل حالياً بشكل منتظم في إحدى المؤسسات ولها دور فاعل فيها، الأمر الذي يؤكد قدرة وفعالية البرنامج وتأثيره طويل الأمد، وهو تأثير تراكمي أظهر القياس التتبعي استمرار أثره في خفض الاكتئاب.

توصيات الدراسة:

جاءت توصيات الدراسة كالآتي:

1. تقديم التدريب المتخصص للعاملين في حقل الإرشاد والعلاج النفسي لتقديم خدمات نفسية إرشادية قائمة على العلاج المعرفي-السلوكي.
2. التركيز على تطبيق العلاج المعرفي السلوكي في علاج مختلف المشكلات خاصة لدى الأفراد الراشدين والمتعرضين للصدمات النفسية والاكتئاب.
3. إنشاء مراكز تخصصية متكاملة لعلاج حالات الاكتئاب والأمراض النفسية المشابهة تستخدم العلاج المعرفي- السلوكي.
4. تكثيف الوعي المجتمعي حول مفهوم الاكتئاب ومظاهره وأعراضه وخطورته من خلال البرامج الإعلامية التربوية منها والاجتماعية في مختلف المؤسسات.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- إبراهيم، عبد الستار. (1998). الاكتئاب اضطراب العصر الحديث، الكويت: عالم المعرفة.
- أبو فايد، ريم. (2010). فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتخفيف حدة الاكتئاب لدى مرضى الفشل الكلوي، (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- أبو هدروس، ياسرة. (2015). فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى النظرية المعرفية ل (بيك) في تعديل التشوهات المعرفية لدى عينة من المتزوجات وأثره على التوافق الزواجي لديهن، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، الرياض، (50)، 129_ 152.
- إسماعيل، سميحة وعبد الفتاح، بنيس ونجوى، بدوي وولاء، محمد وشاهين، إيمان. (2014). فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي في خفض الاكتئاب الإكلينيكي لمرضى مستشفى الصحة النفسية بحفر الباطن، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ج2: 132-105.
- بوعود، أسماء. (2015). فعالية برنامج علاجي إثنونفسي من المنظور الإسلامي للتكفل ببعض الأمراض العصابية (القلق، الاكتئاب العصابي)، (أطروحة دكتوراه)، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة محمد من دباغين، الجزائر.
- بومجان، نادية. (2015). برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف الضغط النفسي لدى الأستاذة الجامعية المتزوجة، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة محمد خضير بسكرة، الجزائر.
- جويدة، برحيل. (2010). أثر السمات والشخصية المضطربة في الاستجابة للعلاج المعرفي عند المكتئب (محاولة علاجية لست حالات، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة وهران، الجزائر.
- حمودة، محمود عبد الرحمن. (1990). النفس أسرارها وأمراضها، القاهرة: مكتبة الفجالة.
- السقا، صباح. (2006). الاكتئاب: مفهومه، تعريفاته، أعراضه، أنواعه، مجلة الثقافة النفسية المتخصصة، (18)، العدد 71، مركز الدراسات النفسية، لبنان.

- شامخ، بسمة. (2012). أثر أساليب التكيف المعرفية والسلوكية في خفض الأعراض العصابية لدى مرضى القلب، مجلة الأستاذ، (203)، 906_963.
- الشمري، ماجد. (2017). فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي في خفض الاكتئاب الإكلينيكي لمرضى مستشفى الصحة النفسية بحفر الباطن، (رسالة ماجستير)، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.
- ضمرة، جلال ونصار، يحيي. (2014). أثر نموذج العلاج المعرفي السلوكي المركز على الصدمة في خفض أعراض الاكتئاب لدى عينة من أطفال الحروب، العدد 17، 445_461.
- عبدالقوي، سامي. (2002م). أساليب التعامل مع الضغوط ومظاهر الاكتئاب لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة الإمارات. حوليات آداب عين شمس، (30)، (309-361).
- عكاشة، أحمد. (2017). الطب النفسي المعاصر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- فايد، حسين. (2005). المشكلات النفسية والاجتماعية، القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- فرج، صفوت. (2000). مرجع في علم النفس الاكلينيكي للراشدين، القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.
- مليكه، لويس. (1990). العلاج السلوكي وتعديل السلوك، الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.
- مناحي، عبدالله عبد العزيز. (2015). برنامج إرشادي لتنمية الصلابة النفسية لدى المكتئبين في ضوء نظرية العلاج المعرفي السلوكي، مجلة جامعة الملك سعود: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، (48)، 151-176.
- منظمة الصحة العالمية WHO. (2008). دليل منظمة الصحة العالمية للصحة النفسية والعصبية في الرعاية الأولية PC-10-ICD، (ترجمة: سناء أبو سعدة)، القاهرة: أضواء للتصميم والمونتاج الفني، 379-394..

ثانياً: ترجمة المصادر والمراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية

- *Ibrahim, Abdul Sattar. (1998). Depression modern-day disorder, Kuwait: The World of Knowledge.*
- *Abu Fayed, Reem. (2010). The effectiveness of a proposed mentoring program to relieve depression in patients with kidney failure, (Master's thesis), Islamic University, Gaza, Palestine.*
- *Abu Hadruos, Yassera. (2015). The effectiveness of a mentoring program based on Beck's cognitive theory in modifying cognitive abnormalities in a sample of married women and its impact on their marital compatibility, Journal of Education and Psychology, Riyadh, (50), 129_152.*
- *Ismail, Samiha and Abdel Fattah, Bennis and Najwa, Badawi and Wala, Mohammed and Shaheen, Iman. (2014). The effectiveness of a behavioral cognitive therapy program in reducing clinical depression for patients at the Mental Health Hospital in Al-Batin, Journal of Arab Studies in Education and Psychology, C2: 132-105.*
- *Bouood ,asmaa . (2015). The effectiveness of an ethenopsychological treatment program from an Islamic perspective to deal with certain neurotic diseases (anxiety, neurodepress depression), (Doctoral thesis), Department of Psychology and Education Sciences, Mohamed University of Dabagen, Algeria.*
- *Boumagan, Nadia. (2015). Behavioural cognitive guidance program to relieve stress at the married university professor (unpublished doctoral thesis), Faculty of Education, Mohamed Khudhair Biskra University, Algeria.*
- *Gouaida, Barheal (2010). The impact of troubled personality traits in the response to cognitive therapy in depressed people (a treatment attempt for six cases, (unpublished doctoral thesis), Faculty of Education, University of Oran, Algeria.*
- *Hamouda, Mahmoud Abdel Rahman. (1990). Soul Secrets and Diseases, Cairo: Al-Fajala Library.*
- *Al-Saqqa, Sabah. Depression: Its concept, definitions, symptoms, types, specialized psychological culture journal, (18), issue 71, Center for Psychological Studies, Lebanon.*
- *Basma, shamikh. (2012). The effect of cognitive and behavioral adjustment methods in reducing neurotic symptoms in heart patients, Professor's Journal, (203), 906-963.*
- *Al-Shammari, Majid. (2017). The effectiveness of a behavioral cognitive therapy program in reducing clinical depression for patients at the Mental Health Hospital in Al-Batin, (Master's Thesis), Department of Psychology, Faculty of Social Sciences, Nayef Arab University of Security Sciences, Saudi Arabia.*
- *Damra, Jalal and Nassar, Yahya. (2014). Impact of trauma-focused CBI model in reducing symptoms of depression in a sample of war children, No. 17, 445_461.*
- *Abdul Qawi, Sami. (2002). Methods of dealing with stress and depression in a sample of uae university students. Annals of Literature of Ain Shams, (30), (309-361.*
- *Okasha, Ahmed. (2017). Contemporary Psychiatry, Cairo: Anglo-Egyptian Library..*
- *Fayed, Hussein. (2005). Psychological and social problems, Cairo: Taiba Publishing and Distribution Foundation.*
- *Faraj, Safwat. (2000). Reference in Adult Clinical Psychology, Cairo: Anglo-Egyptian Library.*
- *Malika, Louis. (1990). Behavioral therapy and behavioural modification, Kuwait: Pen Publishing and Distribution Dar.*
- *Menahi , Abdullah AbdulAziz. (2015). A mentoring program for the development of psychological stiffness in depressed people in the theory of cognitive behavioral therapy, King Saud University Journal: Saudi Society for Educational and Psychological Sciences, (48), 151-176..*
- *Who. (2008). WHO Manual of Mental and Neurological Health in Primary Care PC-10-ICD, translation: Sana Abu Saada), Cairo: Lights for Design and Technical Editing, 379-394.*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Adina, J. O., Maritim, E. K., Sindabi, A. M., & Disiye, M. A. (2017). Effect of Cognitive Behaviour Therapy on Depressive Symptoms among HIV-Infected Outpatients in Kenya. International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 17(2). Retrieved from http://www. redalyc. org/resumen. oa?id=56051353002*
- *Ali, S., Rhodes, L., Moreea, O., McMillan, D., Gilbody, S., Leach, C., … Delgadillo, J. (2017). How durable is the effect of low intensity CBT for depression and anxiety? Remission and relapse in a longitudinal cohort study. Behaviour Research and Therapy, 94, 1–8. https://doi. org/10.1016/j. brat.2017.04.006*

Depression Rating Scale a valid instrument?. Assessment, 16(1), 43–54.

- *Psychiatry Res. (2011). Reliability of the Hamilton Rating Scale for Depression: a meta-analysis over a period of 49 years, 189(1), 1-9.*
- *Qouta, S., Punamaki, R., El Sarraj, E. 1995. a. The Relations between Traumatic Experiences, activity, and cognitive and emotional responses among Palestinian children International Journal of Psychology, 30 (9): 289-30434.*
- *Qouta, S., Punamaki, R., El Sarraj, E. 1995. b. The Impact of the Peace treaty on psychological well-being: a follow, Journal of child abuse and neglect, 19 (4):1197-1208.*
- *Robert L. Spitzer, MD; Kurt Kroenke, MD; Janet B. W. Williams, DSW; Bernd Lo¨we, MD,(2006) A Brief Measure for Assessing Generalized Anxiety Disorder: The GAD-7, Original investigation ,vol 166, DOI: 10.1001/archinte.166.10.1092.*
- *Rush AJ1, Trivedi MH, Wisniewski SR, Nierenberg AA, Stewart JW, Warden D, Niederehe G, Thase ME, Lavori PW, Lebowitz BD, McGrath PJ Rosenbaum JF, Sackeim HA, Kupfer DJ, Luther J, Fava M. (2006). Acute and longer-term outcomes in depressed outpatients requiring one or several treatment steps: a STAR*D report. Am J Psychiatry, 163(11):1905-17.*
- *Sachsenweger, M. A., Fletcher, R. B., & Clarke, D. (2015). Pessimism and Homework in CBT for Depression: Pessimism and Homework in CBT for Depression. Journal of Clinical Psychology, 71(12), 1153–1172.*
- *Sadler, P., McLaren, S., Klein, B., Harvey, J., & Jenkins, M. (n. d.). Cognitive behavior therapy for older adults with insomnia and depression: a randomized controlled trial in community mental health services. Sleep. https://doi. org/10.1093/sleep/zsy104*
- *Saravanan, C., Alias, A., & Mohamad, M. (2017). The effects of brief individual cognitive behavioural therapy for depression and homesickness among international students in Malaysia. Journal of Affective Disorders, 220, 108–116. https://doi. org/10.1016/j. jad.2017.05.037*
- *Thabet, A., Vostanis, P. 1999. Post-Traumatic Stress Reactions in children of war, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40 (12): 385-391.*
- *Ward, S. K., Turner, A., Hambridge, J. A., Halpin, S. A., Valentine, M. E., Sweetapple, A. L., … Hackett, M. L. (2016). Group cognitive behavioural therapy for stroke survivors with depression and their carers. Topics in Stroke Rehabilitation, 23(5), 358–365. https://doi. org/10.1080/10749357.2016.1143706*
- *Wiliams j, Spitzer. RL,Kroenke. K (2001) PHQ_9. depression-scale,(9) 16,606_613.*
- *Wroe, A. L., Rennie, E. W., Sollesse, S., Chapman, J., & Hassy, A. (2018). Is Cognitive Behavioural Therapy focusing on Depression and Anxiety Effective for People with Long-Term Physical Health Conditions? A Controlled Trial in the Context of Type 2 Diabetes Mellitus. Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 46(2), 129–147. https://doi. org/10.1017/S1352465817000492*
- *Wuthrich, V. M., & Rapee, R. M. (2013). Randomised controlled trial of group cognitive behavioural therapy for comorbid anxiety and depression in older adults. Behaviour Research and Therapy, 51(12), 779–786. https://doi. org/10.1016/j. brat.2013.09.002.*
- *Ashworth, D. K., Sletten, T. L., Junge, M., Simpson, K., Clarke, D., Cunnington, D., & Rajaratnam, S. M. W. (2015). A randomized controlled trial of cognitive behavioral therapy for insomnia: An effective treatment for comorbid insomnia and depression. Journal of Counseling Psychology, 62(2), 115–123. https://doi. org/10.1037/cou0000059.*
- *Barton, S., Armstrong, P., Wicks, L., Freeman, E., & Meyer, T. D. (2017). Treating complex depression with cognitive behavioural therapy. The Cognitive Behaviour Therapist, 10.*
- *Batterham, P. J., Christensen, H., Mackinnon, A. J., Gosling, J. A., Thorndike, F. P., Ritterband, L. M., … Griffîths, K. M. (2017). Trajectories of change and long-term outcomes in a randomised controlled trial of internet-based insomnia treatment to prevent depression. BJPsych Open, 3(5), 228–235. https://doi. org/10.1192/bjpo. bp.117.005231.*
- *Burns, D. (1991). Feeling Good, William Morrow, New York.*
- *Catani, C., Kohiladevy, M., Ruf, R., Schauer, E., Elbert, T. and Neuner, T. 2009. Treating Traumatized Children by war and Tsunami: A comparison between exposure therapy and meditation-relaxation in North-East Sri Lanka, BMC Psychiatry, 9 (22):1-11.*
- *Hadi, F., Magdalena, M., Spitzer, S. 2006. Gulf War-Related Trauma and Psychological Distress of Kuwaiti Children and Their Mothers, Journal of Traumatic Stress, 19, 653–662.*
- *Hauksson, P., Ingibergsdóttir, S., Gunnarsdóttir, T., & Jónsdóttir, I. H. (2017). Effectiveness of cognitive behaviour therapy for treatment-resistant depression with psychiatric comorbidity: comparison of individual versus group CBT in an interdisciplinary rehabilitation setting. Nordic Journal of Psychiatry, 71(6), 465–472. https://doi. org/10.1080/08039488.2017.1331263.*
- *Kiropoulos, L. A., Kilpatrick, T., Holmes, A., & Threader, J. (2016). A pilot randomized controlled trial of a tailored cognitive behavioural therapy based intervention for depressive symptoms in those newly diagnosed with multiple sclerosis. BMC Psychiatry, 16, 435. https://doi. org/10.1186/s12888-016-1152-7*
- *Macksoud, M., Aber, L. 1996. The War Experiences and Psychosocial Development of children in Lebanon, Journal of Child and development, 67(8): 70-88.*
- *Mohlen, H., Parzer, P., Resch, F., Brunner, R. 2005. Psychosocial Support for War-Traumatized Child and Adolescent refugees: Evaluation of a short-term treatment program. Australian and N.*
- *Mohlen, H., Parzer, P., Resch, F., Brunner, R. 2005. Psychosocial Support for War-Traumatized Child and Adolescent refugees: Evaluation of a short-term treatment program. Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 39 (3): 81-87.*
- *Norell-Clarke, A., Jansson-Fröjmark, M., Tillfors, M., Holländare, F., & Engström, I. (2015). Group cognitive behavioural therapy for insomnia: Effects on sleep and depressive symptomatology in a sample with comorbidity. Behaviour Research and Therapy, 74, 80–93. https://doi. org/10.1016/j. brat.2015.09.005*
- *Oei, T. P., & McAlinden, N. M. (2014). Changes in quality of life following group CBT for anxiety and depression in a psychiatric outpatient clinic. Psychiatry Research, 220(3), 1012–1018. https://doi. org/10.1016/j. psychres.2014.08.036*
- *Olden, M., Rosenfeld, B., Pessin, H., & Breitbart, W. (2008). Measuring depression at the end of life: is the Hamilton*

الثقة بالنفس وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في منطقة حائل

Self-Confidence and Its Relationship to the Achievement of Motivation Among Gifted and Non-Gifted Students in The Hail Region

محمد مفضي الدرابكة
أستاذ مشارك / جامعة حائل/ المملكة العربية السعودية

Mohammad Mofadi Aldarabkeh
Associate Professor/ University of Hail / Kingdom of Saudi Arabia
mmd_ar7@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 2020/05/25، تاريخ القبول: 2020/12/09
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 25/05/2020, **Accepted:** 09/12/2020
DOI: 10.33977/1182-012-034-013
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدفت الدراسة الحالية الكشف عن مستوى الثقة بالنفس وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في منطقة حائل، وتكونت عينة الدراسة من (80) طالباً تم اختيارهم بالطريقة القصدية، منهم (40) طالباً موهوباً، من مدرسة سهما المتوسطة للبنين، و(40) طالبا غير موهوب من مدرسة حائل النموذجية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الثقة بالنفس ومقياس دافعية الإنجاز.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الثقة بالنفس، وفي مستوى دافعية الإنجاز الكلي وأبعاده لدى الطلبة وجاءت الفروق لصالح الطلبة الموهوبين، وأشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الثقة بالنفس ومستوى دافعية الإنجاز الكلي وأبعاده لدى الطلبة الموهوبين، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين الثقة بالنفس ومستوى دافعية الإنجاز الكلي وأبعاده لدى الطلبة غير الموهوبين، وقد قدمت الدراسة التوصيات المناسبة.

الكلمات المفتاحية: الثقة بالنفس، دافعية الإنجاز، الطلبة الموهوبين، الطلبة غير الموهوبين.

Abstract

The aim of the current study was to investigate the level of self-confidence and its relationship to the achievement of motivation in a sample of gifted and non-gifted students in Ha'il Region. The study sample consists of 80 students selected through a purposive method with equal numbers of gifted students and non-gifted students comprising 40 students. The study used a self-confidence scale and an achievement motivation scale for collecting the data.

The results indicate that there were statistically significant differences in the self-confidence level between gifted and non-gifted students in favor of gifted students. There were also differences in the level of the achievement of motivation and its dimensions in favor of gifted students. While there was a positive correlation between self-confidence and the achievement of motivation for gifted students, and no correlation was found between self-confidence and the achievement of motivation among non-gifted students. Based on the results, the study provides useful suggestions for future research.

***Keywords**: Self-Confidence, Achievement Motivation, Gifted Students, Non-Gifted Students.*

المقدمة

يعتمد تقدم الأمم ورقيها بدرجة كبيرة على ما لدى هذه الأمم من طاقات بشرية ذلك لأنها تعتبر أهم الثروات التي تمتلكها هذه الدول إلى جانب الثروات الطبيعية والمادية، إلا أن الثروة البشرية هي ما تعقد عليها المجتمعات معظم آمالها لتحقيق التقدم والتطور ومواكبة التغيرات السريعة التي تعيشها المجتمعات اليوم، واستثمار الإنسان لطاقاته يعمل في ذات الوقت على تنمية المجتمع الذي يعيش فيه. وعندما بدأت حركة تربية وتعليم الموهوبين والمتميزين في القرن التاسع عشر، استندت إلى حقيقة تاريخية مفادها أنّ تقدم المجتمعات والأمم وتطورها مرهونٌ بالاهتمام بأفرادها الموهوبين والمتميزين ورعايتهم. فمنذ بداية التاريخ، كان تميز الأمم والحضارات مقروناً بتميز قادتها وعلمائها ومخترعيها وأدبائها الذين خلّدوا بنتاجاتهم وإبداعاتهم أمما ومجتمعات وجعلوها عنواناً للحضارة الأبرز على مر العصور، ومن هنا تظهر أهمية دراسة الموهوبين والمتميزين باعتبارهم أهم عناصر الثروة البشرية (الدرابكة،2013).

أولا- الثقة بالنفس:

تعتبر الثقة بالنفس مظهراً من مظاهر الشخصية السوية وعنصراً مهماً من عناصر التوافق النفسي والاجتماعي السليم، وتمثل إحدى الخصائص الانفعالية المهمة في حياة الفرد، وتساهم بشكل كبير في تحقيق توافقه النفسي والاجتماعي، كما تُعد الثقة بالنفس مفتاح النجاح في حياة الإنسان؛ لأن بدونها لا يستطيع الفرد تحقيق أهدافه والتفوق دراسياً أو حياتياً، كما تزيد ثقة الفرد بنفسه من إحساسه بقيمته حيث أن الفرد كلما زادت ثقته بنفسه أصبح قادراً على التصرف بشكل طبيعي دون قلق أو رهبة فهو من يتحكم بتصرفاته وليس غيره (العنزي، 2003). ويعرف سندرلاند(sunderland,2004) الثقة بالنفس بأنها: قدرة الفرد على الوصول إلى أمر ما بطريقة صحيحة، والتخلص من أي نقص في المهارات اللازمة للقيام بالمهام المختلفة. كما يعرف شروجر (shrauger,1995) الثقة بالنفس بأنها: إدراك الفرد لمهاراته وقدراته وإمكاناته على التعامل بفاعلية مع المواقف الاجتماعية. في حين تعرف على (2009) الثقة بالنفس بأنها: قدرة الفرد على الاعتماد على نفسه، واتخاذ القرار، وتمتعه بالعزيمة والاصرار، وإدراكه لكفاءته الاجتماعية والأكاديمية والجسمية واستثماره لها في ضوء توكله على الله. فيما يعرف بطرس (2008) الثقة بالنفس بأنها: شعور الفرد الكافي على الإنجاز والنجاح في الأمر الذي يرغب القيام به.

أهمية الثقة بالنفس:

تتضح أهمية الثقة بالنفس من أنها تعمل على تحقيق التوافق النفسي واستمرار اكتساب الخبرة والنجاح في العمل وحب الآخرين، ومواجهة الصعاب والمشكلات، كما أنها الداعم الذي يعطي الفرد إحساساً بالارتياح في حال النجاح، كما تعمل على حب الفرد لذاته وحبه للآخرين وحب الآخرين له مما يعزز عنده الشعور بالكيان النفسي (ابو سعد ,2009). ويذكر الناطور (2011) أن ثقة الفرد بنفسه تجعله يتميز عن الآخرين بما يمتلك من خصائص وصفات تجعله مدركاً لإمكاناته وقدراته والتي من خلالها يستطيع التعرف على نواحي القوة والضعف في شخصيته،

كما أنها تساعد على خلق وإعداد إنسان ذو شخصية متكاملة من الناحية النفسية والاجتماعية، كما تساعده في حل المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة وتجعله قادراً على تحقيق النجاح وفرداً نافعاً وقادرا على أن يحتل مكانة مهمة في المجتمع الذي يعيش فيه.

مقومات الثقة بالنفس:

هناك مقومات تؤثر في الثقة بالنفس وتعمل على تعزيزها وتجعل منها قوة لا يستهان بها في بناء شخصية الفرد وتساعده على التكيف نفسياً واجتماعياً، وتجعله يتحلى بصحة نفسية سليمة، ومن أبرز هذه المقومات:

1- المقومات الجسمية: إن سلامة جسم الفرد وخلوه من الأمراض التي من الممكن أن تعيقه عن القيام بأداء الأعمال المسندة إليه أو التي تتطلب منه بذل جهد معين لإنجازها، والجاذبية الشخصية، والقدرة التعبيرية، فثمة ترابط وثيق بين الصحة والسلامة الجسدية وبين الثقة بالنفس فكلما زادت لياقة الفرد وصحته زادت ثقته بنفسه.

2- المعوقات العقلية: إن الذكاء، وقوة الذاكرة، والخيال واستعداد الفرد للتعلم، واكتساب الخبرات الجديدة التي تمكنه من حل المشكلات التي قد تواجهه في حياته، والاستفادة من الفرص المتاحة التي تساعد في طلب العلم والمعرفة مع توجيه الطاقات المبذولة التوجيه الصحيح بحيث لا يكون هناك جهد مبذول دون تحقيق للأهداف أو يعم الفائدة لتحقيق أكبر قدر ممكن من الانتاجية في يسر وسهولة جميعاً تساعده على بناء ثقته بنفسه (الوشلي، 2007).

3- المقومات النفسية: إن من أهم المقومات النفسية هو أن يدأب الفرد على تكوين صورة ايجابية عن نفسه عند الاخرين وأن يتعرف على نقاط القوة في نفسه ويعترف بما فيها من ضعف وأن يشبع حاجاته الأساسية، ولكن هناك عنصراً أساسياً يفوق هذا كله أهمية، وهو احترام المرء لنفسه كفرد، عندها يُحترم كعضو في الجماعة، وهذا الاحترام هو أساس كل ثقة بالنفس (Tavani,2003).

4- المقومات الاجتماعية: لا يعيش الفرد في معزل منفصل عن المجتمع، بل هو جزء منه، يؤثر فيه ويتأثر به فالمجتمع يقدم العلوم، والمعارف التي تعود بالفائدة على الفرد نفسه وعلى المجتمع الذي يعيش فيه لتجعل منه انساناً واثقاً من نفسه يشعر بإنسانيته قادر على مواجهة الحياة، ومجابهة المستقبل بكل شجاعة وإقدام (Ellis,2003).

5- المقومات الاقتصادية: يرتبط المستوى الاقتصادي وتعدد سبل الكسب ارتباطاً وثيقاً بثقة الشخص بنفسه، فكلما زاد دخل الفرد وأصبح قادراً على تلبية احتياجاته وتحقيق الكثير من رغباته فإنّ ثقته بنفسه ستزداد، بالإضافة إلى شعوره وإدراكه بمدى اهتمام الناس به والتفافهم حوله والإفساح له في المجالس والأماكن التي ينزل فيها، ومخالطته للمجتمعات ذات المستوى الاقتصادي العالي كل ذلك سيجعله يشعر بأنه ذو مكانة مما يعزز ثقته بنفسه (شراب، 2013).

مكونات الثقة بالنفس: يرى باجري وماكس (Baggerly&Max,2005) أنّ للثقة بالنفس خمسة مكونات وهي:

1- إيمان الفرد بذاته وبأنه قادر على عمل الأشياء للآخرين.

2- الشعور بالانتماء للآخرين، والإيمان بأنه جزء متكامل معهم.

3- التفاؤل بالمستقبل والنظرة الإيجابية للحياة.

4- النظر إلى خبرات الفشل على أنها فرصة للتعلم.

5- امتلاك مصادر مناسبة من التعزيز.

النظريات المفسرة للثقة بالنفس:

اهتمت العديد من النظريات النفسية بموضوع الثقة بالنفس بوصفه من مظاهر الشخصية السوية والمتوافقة نفسياً واجتماعياً، وذلك من أجل التوصل إلى أنجع الحلول المناسبة لمساعدة الأفراد على تحقيق الصحة النفسية، وتعتبر الثقة بالنفس إحدى سمات الشخصية التي يبدأ تكوينها في مرحلة مبكرة من حياة الفرد، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بتوافق الفرد نفسياً واجتماعياً، ومن النظريات التي ناقشت ودرست موضوع الثقة بالنفس ما يأتي:

1- نظرية فرويد في النمو النفسي: أكد فرويد على السنوات الخمس الأولى من العمر، وعلى ما يتعرض له الفرد من خبرات في تلك الفترة، ويرى أن الفرد يكبت الخبرة المؤلمة في اللاشعور، وذكر بأننا نخاف من الظلام لأننا تعرضنا إلى خبرة مخيفة في الظلام، كما يؤكد فرويد أن السمات الشخصية تتكون في الطفولة المبكرة، وأن التطور التالي للشخصية هو مجرد تطور لهذه السمات، وأن كثيراً من السلوك الذي يتمتع به الفرد يكرس لخدمة الحاجات اللاشعورية التي تنشأ في الطفولة (عبد الله،2015).

2- النظرية الاجتماعية التحليلية: أكد أصحاب هذه النظرية أدلر وفروم وهورني وسوليفان على العوامل الاجتماعية والثقافية، حيث أكد أدلر على الشعور أكثر من اللاشعور وذكر أن الفرد مخلوق اجتماعي، يدفعه شعوره إلى تحقيق الأهداف الاجتماعية بالاعتماد على النفس ويؤيده فروم الذي يؤكد على أن الفرد كائن اجتماعي يؤثر المجتمع تأثيراً مباشراً على شخصيته ويذكر خمس حاجات مهمة بالنسبة للفرد وهي: الحاجة إلى الأقرباء، والحاجة إلى التفوق، والحاجة إلى الانتماء، والحاجة إلى الذاتية، والحاجة إلى التعريف بالذاتية. ويؤكد هورني على العلاقة القائمة بين الأم والطفل، وأنّ التفاعل الحاصل بينهما له أهمية كبيرة جداً، وتذكر أن أساس القلق الذي ينتاب الفرد هو ناتج عن شعور الفرد في فترة الطفولة المبكرة بالوحدة والانفصال، وقد يعود السبب في ذلك إلى عدم تقبل الوالدين لطفلهم، أو في إهمال حاجاته البيولوجية، أو حدوث نقص في العواطف التي يحتاجها الطفل كالأمن والاطمئنان، يؤدي هذا الفقدان إلى أن يسلك الفرد سلوكاً معيناً الغرض منه الحصول على الحب والحنان من قبل الآخرين، وترى كذلك بأن الفرد يناضل في الحياة من أجل تحقيق الذات. ويؤكد سوليفان ما جاء ويذكر بأن الشخصية هي محصلة للعلاقات الاجتماعية ولا تستطيع دراسة الشخصية بدون معرفة طبيعة العلاقات الاجتماعية القائمة (عبد الله، 2015).

3- نظرية أريكسون (النظرية النفسية الاجتماعية): يرى اريكسون أن هناك ثلاث خصال للشخصية السليمة هي: السيطرة الفعالة والإيجابية على البيئة، وإظهار قدر من وحدة الشخصية، والقدرة على

4- إدراك الذات والعالم إدراكا صحيحاً، ويعتمد جوهر هذه النظرية على تفاعل الفرد مع البيئة الاجتماعية والثقافية التي تحدث استجابة لمطالب المجتمع التي يفرضها على الفرد النامي، والتي تتمثل في مطالب المسايرة لتوقعات الكبار والراشدين حول التعبير الذاتي والاعتماد على الذات (ملحم، 2004).

ثانياً: دافعية الإنجاز:

مفهوم الدافعية

يعد موضوع الدافعية من أكثر موضوعات علم النفس أهمية ودلالة، فلا يمكن حل المشكلات السيكولوجية دون الاهتمام بدوافع الكائن الحي التي تقوم في تحديد سلوكه، فدراسة دوافع السلوك تزيد فهم الإنسان لنفسه وغيره من الأشخاص (خليفة وعبد الله، 2011). وتعد الدافعية أو المثابرة على المهمات كما أشار رينزولي من المكونات الأساسية للموهبة والتفوق، بالإضافة إلى القدرة العقلية المرتفعة، والقدراتالإبداعية Eggen&Kauchak,1997 ويعرفها سبرنثول وزملاؤه (Sprinthall,N, Sprethal, R.& Oja, S, 1994) بأنها مصطلح سيكولوجي عام يعبر عن السلوك الذي يستحث من قبل الحاجات والذي يوجه نحو هدف معين.

نظريات دافعية الانجاز

1- نظرية ماكليلاند (McClelland)

تفترض هذه النظرية أن الدافع ما هو إلا رابطة انفعالية قوية تقوم على مدى توقعنا لاستجاباتنا عند التعامل مع أهداف معينة، وذلك على أساس خبراتنا السابقة، وقد أكد ماكليلاند أن التعلم السابق والحالة التي تتضمن زيادةً أو نقصاناً باللذة أو الألم بالنسبة للحالة الراهنة تؤدي دوراً في الدافعية للإنجاز، ويؤكد أن قوة الدافع للإنجاز تختلف تبعاً للنشاطات وطبيعة التحدي، لذلك يترتب أن نأخذ بالحسبان العوامل الشخصية وعوامل البيئة كلها عندما نفسر قوة دافع الإنجاز (خليفة وعبد الله، 2011). ويُعد ماكليلاند (Mcclelland,1989) من أوائل الذين درسوا دافعية الإنجاز إذ عرفها على أنها ميل مستمر نوعاً ما نحو النجاح. كما يقصد بدافعية الإنجاز جهاد الفرد للمحافظة على مكانة عالية حسب قدراته في كل الأنشطة التي يمارسها والتي يحقق بها معايير التفوق على المجموعة التي ينتمي إليها (Heckhausen,1967).

2- نظرية أتكنسون (Atkinson)

جاءت نظرية أتكنسون معززة لنظرية ماكليلاند، فهو يرى أن القرار المرتبط بالإنجاز هو نتاج موقف صراعي، وأن السلوك هو محصلة التفاعل بين الفرد والبيئة، ويفترض أن الإمارات المرتبطة بالاجتهاد والسعي إلى مستوى من التفوق تستثير كلا من الرجاء في النجاح والخوف من الفشل، وهي التي تحدد ما إذا كان الفرد سيتحرك نحو الأعمال المرتبطة بالإنجاز أو بعيداً عنها، وتؤكد نظرية أتكنسون على أن الدافعية تُعد دالة متغيرات ثلاثة هي: الدوافع الأساسية، توقع تحقيق الهدف، القيمة الحافزة المدركة (صبري،2005).

3- النظريات المعرفية

تؤكد النظريات المعرفية على كيفية فهم وتوقع الأحداث من خلال الإدراك أو التفكير أو الحكم، ويفسر مفهوم الدافعية طبقاً لهذه النظرية، بأن السلوك المدفوع الهادف ينتظم من خلال معارف الفرد الماضية في علاقته بالظروف الحالية، ويشمل ذلك التوقعات الخاصة بالمستقبل، ويرى أصحاب هذه النظريات بأنّ أي كائن حي لدية ذاكرة يكون قادراً على التعرف على بعض أشكال التشابه بين الماضي والحاضر، وعلية يكون قادراً على توقع المترتبات الناتجة عن سلوكه (بني يونس،2009).

4- نظرية العزو

تعد نظرية العزو من النظريات المهمة في دافعية الإنجاز وتهتم بالكيفية التي يدرك بها الشخص أسباب سلوكه، وسلوك الآخرين، لأن الأفراد لا يعزون الأسباب للفاعل فقط، بل للبيئة أيضا، ويرى هايدر Heiderوالذي يُعد المؤسس لنظرية العزو أن هناك دافعين رئيسيين وراء التفسيرات السببية التي يقدمها الأفراد، وهما: الأول: يتمثل في الحاجة إلى تكوين فهم متسق ومترابط عن العالم المحيط. الثاني: ويتمثل في حاجة الفرد للتحكم والسيطرة على البيئة والتنبؤ بالعالم المحيط به. ويرى هايدر أن الأفراد يعزون الأحداث إلى قوى شخصية، أو قوى بيئية، أو الاثنين معاً (خليفة وعبد الله، 2011).

الموهبة ودافعية الإنجاز:

تكاد تكون الدافعية من الخصائص البارزة لدى الأفراد الموهوبين، ومما لا شك فيه أن الدرجة العالية للدافعية والاندفاع القوي لاكتساب المعارف عند الأفراد الموهوبين وبالتضافر مع حبهم للاستطلاع، وقدراتهم المنطقية والاستيعابية المتقدمة؛ غالباً ما تقود إلى اهتمامات مدهشة وعالية المستوى (دافيس، 2001). وتعد الدافعية في السلوك الإنساني من أهم مقومات الشخصية وأكثرها ارتباطاً بعوامل التفوق العقلي؛ فهي ترتبط بسمات الفرد الشخصية، وصفاته الاجتماعية من ناحية، كما ترتبط بالجانب العقلي المعرفي له من ناحية أخرى. فقد أثبتت الدراسات التي أجريت على الموهوبين أن هناك سمات انفعالية يتميزون بها عن غيرهم من الأقران وهذا ما يدفع بهم إلى التميز والموهبة (الزيات، 2002). ويفسر الخالدي (2003) هذه العلاقة على ضوء أن الدوافع تعمل على تحرير طاقات الفرد النفسية فتوجهها نحو نشاط معين يقوم به، وتدفعه إلى المزيد من بذل الجهد والمثابرة من أجل التفوق في هذا النشاط، فهو يعتقد أن العمل والمثابرة هما سبيل نجاحه في الحياة فيحرص على عمله ويؤديه بحيوية فائقة، ويركز جهده خلال عمله ويتابعه ويشعر بالارتياح التام عقب النجاح، ويجد المتعلم في نفسه الثقة لأن يكون في مقدمة أقرانه. وترى قطامي (2010) أن الموهوب والمتفوق ذو دافعية الإنجاز المرتفعة يتميز بالمهام الآتية:

- يميل للتنظيم، ويهتم بالقيم، ويعرف الصواب من الخطأ.
- مؤكد لذاته، ولدية ثقة عالية، وعنيد في معتقداته أحياناً.

• يهتم بقضايا الكبار، ويهتم بمواضيع الدين والسياسة والأعراف التي تفوق عمره.

• يعمل مستقلاً، ويتجنب تعليمات الآخرين، ومدفوع ذاتياً.

• مدفوع نحو الكمال، ويتجنب الأعمال الروتينية، ويندمج في المواضيع التعليمية، ومثابراً لإتمام عمله.

الدراسات السابقة

أجريت العديد من الدراسات السابقة التي تناول بعضها متغيرات الدراسة الحالية، وبعضها بحث في متغيرات تختلف عن متغيرات هذه الدراسة، ومن هذه الدراسات الدراسة التي أجراها هيلن وفونهام (Helen & Furnham,2002) دراسة هدفت إلى بحث علاقة الشخصية وعلاقات الأقران والثقة بالنفس كمؤشر للسعادة والوحدة النفسية، وتكونت عينة الدراسة من (90) طالباً وطالبة من ثلاث مدارس بريطانية بواقع (49) طالبا، و(41) طالبة بمتوسط عمري من 16 إلى 18 سنة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين السعادة والثقة بالنفس والتفاعلات الاجتماعية.

وفي دراسة أجراها (العنزي،2003) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الثقة بالنفس ودافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين دراسياً والعاديين في المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر، وهدفت الدراسة أيضا إلى التعرف على الفروق في دافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين والعاديين، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب، منهم (150) طالباً متفوقاً دراسياً، و(150) طالباً عادياً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الثقة بالنفس ودافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين دراسياً، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في أبعاد الثقة بالنفس ودافع الإنجاز لدى الطلبة المتفوقين دراسياً، في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الثقة بالنفس ودافع الإنجاز لدى الطلبة العاديين.

وقامت الوشلي (2007) بدراسة هدفت الكشف عن طبيعة العلاقة بين الثقة بالنفس وبعض سمات الشخصية، والكشف عن الفروق في الثقة بالنفس وبعض سمات الشخصية لدى الطالبات المتفوقات دراسياً والعاديات في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالبة منهن (200) طالبة متفوقة دراسياً، و(200) طالبة عادية، وخلصت الدراسة إلى نتائج تفيد بوجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين الثقة بالنفس وسمات الشخصية لدى الطالبات المتفوقات دراسياً، وتوصلت أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط الدرجات على مقياس الثقة بالنفس بين المتفوقات دراسياً والعاديات ولصالح المتفوقات.

أجرى كل من شاي ولي وزهانج (shi, jiannong, Li,Ying& zhang,Xingli, 2008) دراسة هدفت التعرف على مفهوم الذات والثقة بالنفس لدى عينة من الطلبة الموهوبين، وتكونت عينة الدراسة من (94) طالباً موهوباً، وتوصلت الدراسة إلى نتائج تفيد بأن مستوى الطلبة الموهوبين في مفهوم الذات والثقة بالنفس جاء مرتفعاً مقارنة بأقرانهم غير الموهوبين.

وقامت الغامدي (2009) بدراسة هدفت التعرف على الفروق بين المتفوقين دراسياً والعاديين في كل من التفكير ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز، وكذلك معرفة العلاقة بين التفكير ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى كل من المتفوقين دراسياً والعاديين، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب من المرحلة الثانوية بمدينتي مكة المكرمة وجده، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائيا في الدرجة الكلية على مقياس دافعية الإنجاز وجميع أبعادها، وعلى مقياس مفهوم الذات بين المتفوقين دراسيا والعاديين ولصالح المتفوقين، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين التفكير ودافعية الإنجاز لدى المتفوقين بينما لا توجد علاقة ارتباطية لدى العاديين.

أجرى ياسين، والحسيني، والرزاق، (2010) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين كل من الثقة بالنفس وضبط الذات لدى الطلاب المتفوقين عقلياً في المدرسة الانجليزية بالقاهرة، وتكونت عينة الدراسة من (105) طالب، وطالبة، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين درجات اختبار الثقة بالنفس ومقياس ضبط الذات لدى عينة المتفوقين، كما توصلت إلى وجود فروق بين متوسطات درجات الطلاب المتفوقين عقلياً والطلاب العاديين في مقياس الثقة بالنفس ومقياس ضبط الذات وجاءت الفروق لصالح الطلبة المتفوقين.

وفي دراسة أجراها معين، وحسين، (2010) هدفت إلى تقصي العلاقة الارتباطية الثنائية بين مفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين، وتكونت عينة الدراسة من (166) طالباً وطالبة موهوباً من مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في مدينة إربد/الأردن، و(110) طلاب غير موهوبين من مدرسة أساسية في مدينة اربد، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المتوسطات الحسابية لأيجابات الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين على مقياس مفهوم الذات ومقياس دافعية الإنجاز كانت متقاربة، كما توصلت إلى وجود فروق دالة احصائيا لصالح الطلبة الموهوبين بين العلاقات الارتباطية لكل من مقياس مفهوم الذات من جهة ومقياس دافعية الإنجاز من جهة أخرى.

كما أجرى أوان ونورين وناز (Awan, Noureen& Naz,2011) دراسة هدفت تعرف دافعية الإنجاز ومفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (336) طالباً وطالبة من أربع مدارس في المرحلة الثانوية الخاصة بمنطقة سرغودا. وأظهرت نتائج الدراسة أن دافعية الإنجاز ومفهوم الذات يرتبطان إلى حد كبير بالتحصيل الدراسي.

قامت (عبد الله، 2015) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة السمة العامة للثقة بالنفس ودافع الإنجاز لدى طلاب المستوى الثاني بالمرحلة الثانوية بولاية الخرطوم، ومعرفة الفروق في مستوى الثقة بالنفس ودافع الانجاز بين الطلاب المتفوقين دراسياً والعاديين، كما هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين دافعية الانجاز والثقة بالنفس وسط أفراد العينة، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة متفوقين وعاديين، (50)

منهم ذكور، و (50) إناثا. وتوصلت الدراسة إلى نتائج تفيد أن مستوى الثقة بالنفس ودافعية الانجاز مرتفع لدى جميع أفراد العينة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مستوى الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز بين المتفوقين والعاديين، في حين توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز لدى أفراد العينة.

في دراسة قام بها قمر (2016) دراسة هدفت التعرف على الثقة بالنفس لدى الطلبة المتفوقين دراسياً والعاديين وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة دنقلا- كلية التربية، وتكونت عينة الدراسة من (166) طالباً وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة الثقة بالنفس لدى أفراد العينة فوق المتوسط، كما توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الثقة بالنفس والتحصيل الدراسي، وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الثقة بالنفس ولصالح الطلبة المتفوقين.

بمراجعة الدراسات السابقة والتي وردت في الدراسة الحالية، يلاحظ تنوع أهداف هذه الدراسات، ومتغيراتها، فقد تعرضت بعض الدراسات السابقة إلى متغيرات مشابهة للدراسة الحالية وبعضها يختلف، فقد ركزت دراسة (Helen & Furnham,2002) على بحث علاقة الشخصية وعلاقات الأقران والثقة بالنفس كمؤشر للسعادة والوحدة النفسية، في حين تناولت الدراسة الحالية مستوى الثقة بالنفس وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في منطقة حائل. أما دراسة (العنزي،2003) والتي هدفت التعرف على العلاقة بين الثقة بالنفس ودافع الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين دراسياً والعاديين في المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر، فقد تشابهت مع متغيرات الدراسة الحالية مع اختلاف مجتمع وعينة الدراسة. أما دراسة (عبد الله، 2015) فقد هدفت إلى معرفة السمة العامة للثقة بالنفس ودافع الإنجاز لدى طلاب المستوى الثاني بالمرحلة الثانوية بولاية الخرطوم، ومعرفة الفروق في مستوى الثقة بالنفس ودافع الإنجاز بين الطلاب المتفوقين دراسياً والعاديين، ومعرفة العلاقة بين دافعية الإنجاز والثقة بالنفس وسط أفراد العينة، فقد جاءت المتغيرات مشابهه للدراسة الحالية باختلاف المجتمع وعينة الدراسة. وهدفت دراسة الوشلي (2007) الكشف عن طبيعة العلاقة بين الثقة بالنفس وبعض سمات الشخصية، والكشف عن الفروق في الثقة بالنفس وبعض سمات الشخصية لدى الطالبات المتفوقات دراسياً والعاديات في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.

فيما بحثت دراسة كل من (shi, jiannong, Li,Ying& zhang,Xingli, 2008)، والغامدي (2009)، وياسين وآخرون (2010)، ومعين وحسين (2010)، و(Awan, Noureen& Naz,2011)، ودراسة قمر (2016)، في متغيرات تتشابه أو تختلف قليلاً عن متغيرات الدراسة الحالية وبحثت هذه الدراسات في متغيرات: مفهوم الذات وعلاقته بالثقة بالنفس لدى الطلبة الموهوبين والعاديين ، التفكير ومفهوم الذات وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطلبة المتفوقين دراسيا والعاديين، الثقة بالنفس وعلاقتها بضبط الذات لدى المتفوقين عقلياً والعاديين، مفهوم الذات وعلاقته دافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تُعد دراسة الثقة بالنفس والدافعية للإنجاز من الموضوعات المهمة في حياة الفرد؛ وذلك لما لها من أهمية بالغة في تغيير سلوك الأفراد في حياتهم العملية والعلمية، فالثقة بالنفس والدافعية للإنجاز صفات مرغوبة جداً تُكسب الحيوية والصحة والشجاعة وتركيز التفكير والحماس والإبداع وضبط النفس، ويلاحظ عموماً أن معظم الدراسات التي تناولت فئة الموهوبين وأقرانهم غير الموهوبين تركز على جوانب التفوق والتحصيل الأكاديمي والموهبة العقلية بينما هناك تجاهل أو عدم اهتمام بالنسبة لدراسة الثقة بالنفس والدافعية للإنجاز وسط الموهوبين وغير الموهوبين، لذلك تناولت هذه الدراسة تلك المتغيرات وحاولت الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. ما مستوى الثقة بالنفس لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في منطقة حائل؟
2. ما مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في منطقة حائل؟
3. هل يوجد علاقة ارتباطية بين الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في منطقة حائل؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1- التعرف إلى مستوى الثقة بالنفس لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في منطقة حائل.
2- التعرف إلى مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في منطقة حائل.
3- الكشف عن علاقة الثقة بالنفس لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين بدافعية الإنجاز في منطقة حائل.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة في جانبين:

أولاً: الجانب النظري

1- تناولت الدراسة سمتين انفعاليتين ذات تأثير فعال في شخصية الفرد وعلى حياته، وعلى كيفية تفاعله ومواجهته للمواقف اليومية.
2- تزودنا الدراسة الحالية بحقائق ومعلومات ومراجع مختلفة ونتائج دراسات عن سمتي الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز، والتي من شأنها أن تثري إطار التربية الخاصة.
3- إثارة انتباه أولياء الأمور والمعلمين إلى أهمية الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز في حياة الفرد العملية والعلمية، ودورها في ميدان الحياة العامة لبلوغ معايير التميز والنجاح.

ثانياً: الجانب التطبيقي

1- فتح المجال أمام الباحثين لدراسة سمة الثقة بالنفس والدافعية للإنجاز كمتغيرات انفعالية مهمة في المجالات المختلفة ولكافة الفئات العمرية.

2- تنبه الدراسة الحالية إلى ضرورة عمل برامج تدريبية وجلسات إرشادية لرفع مستوى الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز للأفراد المحتاجين لذلك.

3- من الممكن أن تسهم هذه الدراسة في مساعدة المختصين في مجال التربية والتعليم عند التخطيط لوضع المناهج الدراسية بحيث تعمل على مراعاة تنمية الثقة بالنفس ورفع دافعية الإنجاز لدى الطلبة.

حدود الدراسة ومحدداتها

إن تعميم نتائج الدراسة يكون وفقاً لحدود ومحددات الدراسة الآتية:

- **حدود زمانية:** إذ تمثلت بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2018/ 2019م.
- **حدود مكانية:** إذ تمثلت بطلبة مدرسة سهما للبنين، ومدرسة حائل النموذجية في منطقة حائل.
- **حدود بشرية:** وتمثلت بطلبة المرحلة المتوسطة الموهوبين وغير الموهوبين في منطقة حائل.
- **محددات أدوات الدراسة:** إذ تمثلت بمقياس الثقة بالنفس ومقياس دافعية الإنجاز وما يتمتع به من معاملات الصدق والثبات.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

تتمثل مصطلحات الدراسة المفاهيمية والإجرائية بما يلي:

الثقة بالنفس: هي قدرة الفرد على الوصول إلى أمر ما بطريقة صحيحة، والتخلص من أي نقص في المهارات اللازمة للقيام بالمهام المختلفة (sunderland,2004). **وتعرف إجرائيا:** الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس الثقة بالنفس.

الدافعية للإنجاز: مثير داخلي يحرك سلوك الأفراد ويوجهه للوصول إلى هدف معين (قطامي وقطامي،2000). **وتعرف إجرائيا:** الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس دافعية الإنجاز والذي تم إعداده من قبل الباحث.

الطلبة الموهوبون: هم الطلبة الذين يوجد لديهم استعدادات وقدرات غير عادية، أو أداء متميز عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يُقدّرها المجتمع، وبخاصة في مجالات التفوق العقلي، والتفكير الابتكاري، والتحصيل العلمي، والمهارات والقدرات الخاصة. ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة، قد لا تتوافر لهم بشكل متكامل في برامج الدراسة العادية (وزارة التربية والتعليم، 2017).

ويعرف إجرائياً: الطلبة الموهوبون الملتحقون في المدارس التابعة لإدارة التعليم في منطقة حائل والذي طبق عليهم مقياس الثقة بالنفس ومقياس دافعية الإنجاز المستخدمان في الدراسة الحالية.

الطلبة غير الموهوبين: هم طلبة المدارس العادية الذين لم يتم التعرف عليهم كطلاب موهوبين من قبل أشخاص متخصصين في الموهبة والتفوق، أو أنّهم لم يتمكنوا من اجتياز الاختبارات المقننة والمعدة للكشف عن الموهبة والإبداع، ويتلقون دراستهم ضمن البرامج الأكاديمية العادية، غير تلك التي تقدم للطلبة الموهوبين.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

اتبع الباحث الإجراءات العلمية المنهجية اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، والمتمثلة في:

منهج الدراسة: تم في الدراسة الحالية اتباع المنهج الوصفي الارتباطي وذلك لملاءمته لأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الموهوبين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (320) طالباً حسب إحصائيات المنطقة التعليمية في منطقة حائل للعام الدراسي 2019/2018م. وتكونت عينة الدراسة من (80) طالباً من المرحلة المتوسطة، منهم (40) طالباً موهوباً من مدرسة سهما للبنين في منطقة حائل، و(40) طالباً غير موهوب من مدرسة حائل النموذجية في منطقة حائل، حيث تقع هاتان المدرستان بالقرب من بعضهما البعض، وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة القصدية لأنها أبدت استعدادها للتعاون في تطبيق أداة الدراسة. والجدول (1) يبين التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة.

جدول (1) التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

الفئات	التكرار	النسبة
موهوب	40	50.0
غير موهوب	40	50.0
المجموع	80	100.0

أدوات الدراسة:

1- مقياس الثقة بالنفس:

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الثقة بالنفس الذي أعده (shrauger,1990)، وقام (محمد,1997) بتعريبه وتقنينه على البيئة المصرية، والمستخدم في دراسة الكساسبة (2015)، ويتكون المقياس من (40) فقرة، ويجيب الطالب على المقياس من خلال تدرج خماسي وفقاً لمقياس ليكرت، ويبدأ من خمس درجات للتقدير تنطبق دائماً، ودرجة واحدة للتقدير لا تنطبق إطلاقا وبهذا فإنّ أعلى درجة يحصل عليها المفحوص (200) درجة، وأدنى درجة تكون (40).

صدق المقياس: تمتع المقياس بدلالات صدق مرتفعة في صورته الأولية وفي صورته عند محمد (1997) بطريقة صدق المحكمين، والصدق التلازمي حيث بلغت قيمته (0.874) وعند الكساسبة (2015)، بطريقة

صـدق المحكمين، وصـدق البناء الداخلي وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.322 – 0.794)، وفي الدراسة الحالية تم التأكد من صدق المحتوى للمقياس وذلك بعرضـة على عشـرة من ذوي الاختصـاص في الجامعات وتم اعتماد نسـبة اتفاق (80%) بين المحكمين للإبقاء على الفقرة أو حذفها أو تعديلها.

ثبات المقياس: فيما يخص ثبات المقياس قام (محمد، 1997) بالتحقق من ثبات المقياس على البيئة المصـرية باسـتخدام ثلاثة طرق هي: - إعادة الاختبار وذلك بحسـاب معامل ثبات الإعادة (Test- Retest)، فوجدت (0.83). - التجزئة النصـفية باسـتخدام معادلة سـيبرمان براون وكان معامل الثبات يسـاوي (0.76)، - طريقة كرونباخ الفا بحسـاب ثبات الاتسـاق الداخلي حيث بلغ (0.79). وفي دراسـة (الكسـاسـبة، 2015) تم حساب الثبات بحساب معامل ثبات الإعادة فكان (0.77)، وبطريقة ثبات الاتسـاق الداخلي كرونباخ الفا، وقد بلغ معامل الثبات (0.81). وللتأكد من ثبات المقياس في الدراسـة الحالية، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعـادة الاختبـار (test-retest) وذلـك بتطبيق فقرات المقيـاس، وإعـادة تطبيقه بعد أسـبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسـة مكوّنة من (30) طالباً، ومن ثم تم حسـاب معامل ارتباط بيرسـون بين تقديراتهم في المرتين، وبلغ معامل الارتباط (0.89). وتم أيضـاً حسـاب معامل الثبات بطريقة الاتسـاق الداخلي حسـب معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة (0.87).

2- مقياس دافعية الإنجاز:

بعد اطلاع الباحث على الأدب النظري والدراسـات السـابقة فيما يتعلق بمقاييس دافعية الإنجاز، قام الباحث باختيار (3) أبعاد رئيسـة كما هو مبين في الجدول (2) ليتم بناء مقياس دافعية الإنجاز، لأغراض الدراسة الحالية، تمت صـياغة مجموعة من الفقرات التي تقيس دافعية الإنجاز لدى الطلبة. وتمت إعادة الصـياغة عدة مرات قبل عرضـها على المحكمين لضـمان وضـوح العبارات ومناسـبتها للطلبة المسـتهدفين وتحقيقها لأهداف الدراسـة، ويتضـمن كل بعد من الأبعاد الثلاثة (10) فقرات يختار الطالب الإجابة المناسـبة من بين (5) خيارات، وفق تدرج ليكارت الخماسـي كما يلي: (ينطبق دائماً، ينطبق كثيراً، ينطبق أحياناً، ينطبق نادراً، لا ينطبق أبداً). تكون المقياس بصـورته النهائية من (30) فقرة يختار الطالب الإجابة المناسـبة من بين (5) خيارات، ويتم تصـحيح المقياس بإعطاء الأوزان (1،2،3،4،5) بالترتيب حين يكون اتجاه الفقرة ايجابياً، وتعكس الأوزان حين يكون اتجاه الفقرة سـالباً، لذلك تراوحت الدرجة على كل فقرة بين واحدة وخمسة درجات، وتراوحت ككل بين (30) و(150) درجة.

صـدق مقياس دافعية الإنجاز: تم التحقق من صـدق المقياس بعرض صورته الأولية على (10) محكمين من أصحاب الاختصاص في علم النفس، والتربية الخاصـة، والقياس والتقويم، من أسـاتذة الجامعات، لإبداء آرائهم حول ملاءمة فقرات المقياس لعينة الدراسـة، ومدى ملاءمة الفقرة للبعد، بالإضـافة إلى السـلامة اللغوية، واسـتناداً إلى ملاحظات المحكمين تم تعديل صـياغة بعض فقرات المقياس، واسـتبعاد بعض الفقرات، حيث تراوحت نسـبة اتفاق المحكمين على فقرات المقياس (85%)، وأصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من (30) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد لكل بعد (10) فقرات، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) توزيع فقرات مقياس دافعية الانجاز على الأبعاد الثلاثة

الرقم	البعد	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
1	المثابرة	10	1 – 10
2	الطموح	10	11 – 20
3	المنافسة والرغبة في التفوق	10	21 – 30

ثبات مقياس دافعية الإنجاز: للتحقق من ثبات مقياس دافعية الإنجاز تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً من مجتمع الدراسـة وخارج عينتها، وقد جرى تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه (Test – Retest) على المجموعة نفسـها من الطلبة بعد أسـبوعين، وحسـب معامل ارتباط بيرسـون بين درجات الطلبة في التطبيقين فوجد أنه يساوي (91.0)، واستخرجت معاملات ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا ككل فوجد أنه يسـاوي (84.0)، وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسـة، والجدول (3) يبين معامل الثبات لمقياس دافعية الإنجاز.

جدول (3) معاملات الثبات لمقياس دافعية الإنجاز

البعد	معامل ارتباط بيرسون	الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا)
المثابرة	0.89	0.76
الطموح	0.86	0.79
المنافسة والرغبة في التفوق	0.87	0.77
دافعية الإنجاز (الكلي)	0.91	0.84

المعالجة الإحصائية

بهدف الإجابة عن أسـئلة الدراسـة، اسـتخدم برنامج الرزم الإحصـائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) وتم التوصـل إلى النتائج من خلال احتسـاب المتوسـطات الحسـابية، والانحرافات المعيارية، واختبار(ت)، ومعامل ارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، ونصه "ما مستوى الثقة بالنفس لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في منطقة حائل؟"

للإجابة عن هذا السـؤال تم اسـتخراج المتوسـطات الحسـابية والانحرافات المعيارية لمسـتوى الثقة بالنفس عند كل من الموهوبين وغير الموهوبين، ولبيان الفروق الإحصـائية بين المتوسـطات الحسـابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول (4) يوضح ذلك..

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار"ت" لمستوى الثقة بالنفس عند كل من الموهوبين وغير الموهوبين

		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مقياس الثقة بالنفس	موهوب	40	4.22	.249	8.219	78	.000
	غير موهوب	40	3.72	.290			

يتبين من الجدول (4) أن مستوى الثقة بالنفس لدى الطلبة الموهوبين جاء بمتوسط حسابي بلغ (4.22)، وبانحراف معياري (.249)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمستوى الثقة بالنفس لدى الطلبة غير الموهوبين (3.72)، وبانحراف معياري (.290)، كما يتبين من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين الموهوبين وغير الموهوبين في مستوى الثقة بالنفس، وجاءت الفروق لصالح الطلبة الموهوبين. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة العنزي (2003) والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الثقة بالنفس وجاءت الفروق لصالح الطلبة المتفوقين، كما اتفقت مع نتائج دراسات كل من (shi, jiannong, Li,Ying& zhang,Xingli, 2008)، ودراسة ياسين وآخرون (2010)، ودراسة قمر (2016) والتي أشارت جميعها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الثقة بالنفس بين الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين ولصالح الطلبة الموهوبين. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ارتفاع القدرات العقلية للطلبة الموهوبين، حيث يتميزون بقدرات خاصة مقارنة بأقرانهم غير الموهوبين، كما يتمتعون بسمات شخصية عالية ومستقرون انفعالياً، كما يتميزون بمستوى مرتفع من ضبط النفس والسيطرة والتحمل والثبات الانفعالي، والقيادة والميل إلى المخاطرة والإقدام والتوافق الشخصي والاجتماعي ما يؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس وشعورهم بالإنجاز (جروان،2012). في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عبد الله (2015)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الثقة بالنفس لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين، ومن الممكن أن يعود هذا الاختلاف إلى طبيعة المجتمع وعينة الدراسة، حيث قامت عبد الله (2015) بتطبيق أداة الدراسة على طلاب المستوى الثاني من المرحلة الثانوية في الخرطوم ويبدو واضحا اختلاف العمر والبيئة مما يؤدي إلى وجود فروق في أساليب التنشئة الأسرية بين المجتمعات.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، ونصه "ما مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في منطقة حائل؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى دافعية الإنجاز عند كل من الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار"ت" لمستوى دافعية الإنجاز عند كل من الموهوبين وغير الموهوبين

البعد		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المثابرة	موهوب	40	4.30	.296	7.415	78	.000
	غير موهوب	40	3.84	.264			
الطموح	موهوب	40	4.28	.286	7.348	78	.000
	غير موهوب	40	3.83	.261			
المنافسة والرغبة في التفوق	موهوب	40	4.26	.317	6.373	78	.000
	غير موهوب	40	3.83	.288			
دافعية الإنجاز	موهوب	40	4.28	.269	7.885	78	.000
	غير موهوب	40	3.83	.239			

يتبين من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لمستوى دافعية الإنجاز للطلبة الموهوبين جاءت على النحو الآتي: بُعد المثابرة بمتوسط حسابي بلغ (4.30)، ويليه بُعد الطموح (4.28)، ثم بُعد المنافسة والرغبة في التفوق بمتوسط حسابي بلغ (4.26)، وبلغ المتوسط الحسابي على الأداة ككل (4.28). في حين لدى الطلبة غير الموهوبين جاء بُعد المثابرة بمتوسط حسابي بلغ (3.84)، وبُعد الطموح (3.83)، وبُعد المنافسة والرغبة في التفوق بمتوسط حسابي (3.83). كما يتبين من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين الموهوبين وغير الموهوبين في جميع الأبعاد وفي مستوى دافعية الإنجاز ككل، وجاءت الفروق لصالح الطلبة الموهوبين. ويعتقد الباحث أنّ الفروق في مستوى دافعية الإنجاز لصالح الطلبة الموهوبين نتيجة منطقية؛ لأن الدافعية أو المثابرة على المهمات كما أشار رينزولي واحدة من المكونات الأساسية للموهبة والتفوق. كما تتضمن المقاييس الخاصة بالكشف عن الموهوبين فقرات تقيس مستوى الدافعية للإنجاز كمكون أساسي للموهبة والتفوق كما أشار رينزولي في نموذجه الحلقات الثلاث لمفهوم الموهبة والتفوق (Eggen&Kauchak,1997). وتشير قطامي (2010) إلى أن الموهوب والمتفوق ذو دافعية الإنجاز المرتفعة يتميز بأنه مدفوعاً ذاتياً، ومدفوعاً نحو الكمال، ويحب التحدي ويتجنب الأعمال الروتينية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العنزي (2003)، ودراسة الغامدي (2009) والتي توصلت إلى وجود فروق دالة احصائياً في مستوى دافعية الإنجاز وكانت الفروق لصالح الطلبة الموهوبين. كما اتفقت هذه الدراسة مع دراسة معين وآخرين (2010) في أن مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين جاء مرتفعاً، في حين لم تتفق مع دراسة معين وآخرين (2010) في عدم وجود فروق دالة احصائياً في مستوى دافعية الإنجاز بين الموهوبين وغير الموهوبين. كما لم تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة عبد الله (2015) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة بين الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين في دافعية الإنجاز. ويمكن أن يعزى ذلك إلى العمر الزمني لأفراد الدراسة وطبيعة مجتمع الدراسة والعينة واختلاف أساليب التنشئة الأسرية والتي تختلف من مجتمع لآخر.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، وهو "هل يوجد علاقة ارتباطية بين الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في منطقة حائل؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز لكل من الموهوبين وغير الموهوبين، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الثقة بالنفس ودافعية الإنجازلكل من الموهوبين وغير الموهوبين

		الموهوبين مقياس الثقة بالنفس	غير الموهوبين مقياس الثقة بالنفس
المثابرة	معامل الارتباط ر	.537**	.105
	الدلالة الإحصائية	.000	.520
	العدد	40	40
الطموح	معامل الارتباط ر	.715**	.058
	الدلالة الإحصائية	.000	.724
	العدد	40	40
المنافسة والرغبة في التفوق	معامل الارتباط ر	.596**	.035
	الدلالة الإحصائية	.000	.829
	العدد	40	40
دافعية الإنجاز	معامل الارتباط ر	.683**	.073
	الدلالة الإحصائية	.000	.654
	العدد	40	40

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (6) وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين مقياس الثقة بالنفس وكل من أبعاد مستوى دافعية الإنجاز ومستوى الدافعية ككل لدى الطلبة الموهوبين. وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مقياس الثقة بالنفس وكل من أبعاد مستوى دافعية الإنجاز ومستوى الدافعية ككل لدى الطلبة غير الموهوبين.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز، ومتغيرات أخرى مثل الدراسة التي قام بها (Helen & Furnham,2002)، والعنزي (2003)، والوشلي (2007)، ودراسة الغامدي (2009)، وياسين وآخرون (2010)، ومعين وآخرون (2010)، ودراسة (Awan, Noureen& Naz,2011)، وعبدالله (2015)، وقمر (2016)، حيث توصلت جميع هذه الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز، وبين الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز ومتغيرات أخرى مثل: السعادة والثقة بالنفس والتفاعلات الاجتماعية، الثقة بالنفس وسمات الشخصية، التفكير ودافعية الانجاز، الثقة بالنفس وضبط الذات، مفهوم الذات ودافعية الإنجاز، دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي. في حين توصلت جميع الدراسات السابقة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز لدى الطلبة غير الموهوبين أو غير المتفوقين. وتبدو هذه النتيجة طبيعية لأن الموهوبين والمتفوقين مدفوعون ذاتياً مما يعطهم الحافز إلى الإنجاز والمثابرة. ويمكن أن يعزى ذلك إلى تطبيق المقاييس المستخدمة في تصنيف الطلبة الموهوبين والتي تتضمن فقرات تقيس الثقة بالنفس والدافعية للإنجاز كواحدة من المكونات الأساسية للموهبة التي حددها رينزولي في نموذجه مكونات الموهبة (الحلقات الثلاث) حيث ذكر بأن الموهبة تتكون من دافعية عالية للإنجاز أو المثابرة، وقدرات عقلية فوق المتوسط، ومستوى عالٍ من الإبداع.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي بما يأتي:

- توجيه الجهود البحثية لإجراء المزيد من الدراسات التي تبحث الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز وعلاقتها بمتغيرات مختلفة.
- العمل على الاهتمام بالأنشطة والبرامج المختلفة التي تعزز مستوى الثقة بالنفس والدافعية للإنجاز لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين.
- إقامة الندوات والدورات لأولياء الأمور حول أساليب التنشئة الأسرية السليمة القائمة على التعزيز والحوار والمناقشة لما لها من علاقة وثيقة في تنمية الثقة بالنفس والدافعية للإنجاز.
- تفعيل دور الإرشاد النفسي في المؤسسات التعليمية المختلفة والتركيز على أن تكون العلاقة بين المرشد والطالب علاقة تسودها الصداقة والمحبة والألفة.
- تضمين تنمية الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز في المناهج الدراسية للطلبة الموهوبين وغير الموهوبين.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- بطرس، بطرس حافظ. (2008). التكيف والصحة النفسية للطفل، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- بني يونس، محمد محمود. (2009). سيكولوجية الدافعية والانفعالات، ط 2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- جروان، فتحي. (2012). الموهبة والتفوق والإبداع، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الخالدي، أديب (2003). سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي، دار وائل للنشر، الأردن.
- خليفة، عبداللطيف وعبدالله، معتز سيد. (2011). الدوافع والانفعالات، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض.
- دايفيس، جاري وريم، سلفيا. (2001). تعليم الموهوبين والمتفوقين. ط4، (ترجمة عطوف محمود ياسين). المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق.
- الدرابكة، محمد مفضي. (2013). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجية حل المشكلات المستقبلية في تنمية مهارات التفكير الناقد ودافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين في الأردن (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.

- الزيات، فتحي مصطفى. (2002). المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم، دار النشر للجامعات، القاهرة.
- أبو سعد، مصطفى. (2009). التقدير الذاتي للطفل، الكويت، دار أقرأ للنشر والتوزيع.
- شراب، عبدالله عادل. (2013). فعالية برنامج لتنمية الثقة بالنفس كمدخل لتحسين المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) جامعة عين شمس، القاهرة.
- صبري، مصطفى. (2005). فاعلية برنامج تعليمي – تعلمي في تعليم التفاؤل وتنمية الدافعية المعرفية ودافعية الإنجاز لدى طلبة الصف السادس في مدارس منطقتي شمال عمان وجنوب عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن (أطروحة دكتوراه غير منشورة) الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- عبدالله، هبه أبشر. (2015). الثقة بالنفس ودافعية الإنجازلدى الطلاب المتفوقين دراسياً والعاديين بالمرحلة الثانوية (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النيلين، السودان.
- علي، سمية مصطفى. .(2009). فعالية برنامج لرشادي مقترح لتنمية الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- العنزي، سعود شايش. (2003). الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسياً
- والعاديين في المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية.
- الغامدي، غرام الله. (2009). التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى
- عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- قطامي، نايفة. (2010). مناهج وأساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (2000). سيكولوجية التعلم الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- قمر، مجذوب. (2016). قياس الثقة بالنفس لدى الطلبة المتفوقين والعاديين وعلاقتها ببعض المتغيرات، المجلة الدولية لتطوير التفوق، المجلد (7)، العدد (12).
- الكساسبة، حسن عطا. (2015). الذكاء الوجداني وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة مؤته، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤته، الأردن.
- محمد، عادل عبدالله. (1997). مقياس الثقة بالنفس، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- ملحم، سامي. (2004). علم نفس النمو، دورة حياة الإنسان، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- معين، وائل وحسين، زهرة. (2010). العلاقة بين مفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، مجلد (2)، العدد (34).
- الناطور، فايز. (2011). التحفيز ومهارات الذات، دار اسامة للنشر، عمان، الاردن.
- وزارة التربية والتعليم (2017). ادارة الموهوبين/ ادارة التعليم، حائل، المملكة العربية السعودية.
- الوشلي، وداد. (2007). الثقة بالنفس وبعض سمات الشخصية لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسياً
- والعاديات في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- ياسين، محمد والحسيني، نادية والرازق، محمد. (2010). الثقة بالنفس وضبط الذات لدى الموهوبين
- والعاديين، مجلة دراسات الطفولة، مصر، مجلد (3)، العدد (46).

ثانياً: ترجمة المصادر والمراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية

- *Abu Saad, Mustafa (2009). Child Self-Assessment, Kuwait, Iqraa House for Publishing and Distribution.*
- *Boutros, Boutros Hafez (2008). Adaptation and mental health of the child, Al Masirah House for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.*
- *Bani Younis, Muhammad Mahmoud (2009). Psychology of motivation and emotions, 2st edition Al Masirah House for Publishing, Distribution and Printing, Amman, Jordan.*
- *Jarwan, Fathi. (2012). Talent, Excellence and Creativity, Dar Al-Fikr for Printing, Publishing and Distribution, Amman, Jordan.*
- *Al-Khalidi, Adeeb (2003). Psychology of individual differences and mental excellence, 1st edition, Wael Publishing House, Jordan.*
- *Khalifa, Abdullatif and Abdullah, Moataz Sayed (2011). Motives and Emotions, 1st edition, Dar Al-Zahraa for Publishing and Distribution, Riyadh.*
- *Davis, Gary and Reem, Silvia (2001). Educating the gifted and talented. 4st edition, translated by Atouf Mahmoud Yassin, Arab Center for Arabization, Translation, Authoring and Publishing, Damascus.*
- *Al-Darabkeh, Mohammed Mofady (2013). The Effectiveness of a Training Program Based on a Strategy of Future Problem Solving in the Development of Critical Thinking Skills and the Motivation of Achievement of the Gifted Students in Jordan, PhD thesis, International Islamic Sciences University, Jordan.*
- *Al-Zayat, Fathi Mustafa (2002). Mentally Distinguished Persons with Learning Disabilities, 1st edition, University Publishing House, Cairo.*
- *Sharaab, Abdullah Adel (2013). Effectiveness of a program to develop self-confidence as an approach to improve social responsibility among high school students, PhD thesis, Ain Shams University, Cairo.*
- *Sabry, Mostafa (2005). The effectiveness of an educational program - learning to teach optimism and the development of cognitive motivation and achievement motivation among sixth grade students in schools in the northern Amman and southern Amman regions of the International Relief Agency in Jordan. Unpublished PhD thesis, University of Jordan, Amman, Jordan.*
- *Abdullah, Heba Absher (2015). Self-confidence and motivation for achievement among high-school students and ordinary high school students, Master Thesis, University of Neelain, Sudan.*
- *Ali, Somaya Mustafa (2009). The effectiveness of a proposed counseling program to develop self-confidence among students of the Islamic University of Gaza, Master Thesis, Islamic University of Gaza, Palestine.*

the gifted and the ordinary, Journal of Childhood Studies, Egypt, Volume (3), No. (46).

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Awan, Riffat- Un- Nisa; Noureen, Ghazala and Naz, Anjum(2011). A study of Relationship between Achievement Motivation, self-concept and Achievement in English and Motivation at secondary level International Education studies, 4(3): 72-79.*
- *Baggerly, J8 Max,p,(2005). Child- centered Group play with African American Boy at the Elementary school level, Journal of counseling-Development, Vol 83,n04,pp387-396.*
- *Eggen ,& kauchak, D.(1997).Educational Psychology, Windowson Classroom, Merrill, on imprint of prentice Hall, upper saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio.*
- *Ellis, A.(2003): Self- confidence & rational emotive behavior Theory. Journal of cognitive phycology, 17(3),225-240.*
- *Heckhausen, H(1967). the anatomy of achievement motivation, New York demic press.*
- *Helen G, Furnham, A, (2002): Personality, Peer relations, and self–Confidence as predictors of happiness and loneliness Journal of Adolescence, 2002, 25 327- 339.*
- *Mcclelland,W.J.(1989).How do self – attributes and implicit motives differ? Psychological review.96. (4): pp.420- 453.*
- *Sprinthall, N.: Sprethal, R.& Oja, S.(1994).Educational Psychology: developmental approach, New York: Mc Graw – Hill.*
- *Shi, Jiaunong, Li, Ying: Zhang, Xingli (2008): Self- Concept of gifted children Years old, Journal for the Education of the Gifted, V31 n4 p p 481- 499 Sum 2008.*
- *-Sunder land, 10,(2004): speech, Language and audio loge services in Public schools intervention in school And clinic, 39(4). 209-217.*
- *Shrauger, J.S.(1995). Self - confidence: Its Measurement conceptualization and Bihar implications. Assessment, 2, 255-278.*
- *Tavani,C.,& Losh, F.(2003): Motivation, Self- confidence and Expectations as predictors of the academic performances Among our high school students. Journal of child study,33(3), 141-151.*
- *Al-Anzi, Saud Shayesh (2003). Self-confidence and motivation for achievement among a sample of students who are academic and regular in the intermediate stage in Arar, Master Thesis, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.*
- *Al-Ghamdi, God's Love (2009). Rational thinking, irrational thinking, the concept of self and motivation for achievement among a sample of adolescents who are both academic and ordinary in the cities of Makkah and Jeddah, PhD thesis, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.*
- *Katame, Naifeh (2010). Curricula and Teaching Methods of the Gifted and Talented, 1st edition, Al Masirah House for Publishing, Distribution and Printing, Amman, Jordan.*
- *Katame, Youssef and Katame, Naifeh (2000). Psychology of Classroom Learning, Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.*
- *Qamar, Majzoub Ahmed (2016). Measuring self-confidence among high and ordinary students and its relationship to some variables, International Journal of Excellence Development, Volume (7), No. (12).*
- *Kasasbah, Hassan Atta (2015). Emotional Intelligence and its relationship to happiness and self-confidence among the students of Mutah University, Master Thesis, Mutah University, Jordan.*
- *Mohamed, Adel Abdullah (1997). Self-Confidence Scale, The Anglo-Egyptian Library, Cairo.*
- *Melhem, Sami (2004). Developmental Psychology, Human Life Cycle, Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.*
- *Moeen, Wael and Hussein, Zahra (2010). The relationship between the concept of self and motivation for achievement among gifted and non-gifted students, Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University, Volume (2), No. (34).*
- *Al-Natour, Fayez (2011). Motivation and self-skills, Osama Publishing House, Amman, Jordan.*
- *Ministry of Education (2017). Gifted Department / Education Department, Hail, Saudi Arabia.*
- *Al-Washali, wedad (2007). Self-confidence and some personality traits of a sample of students who are distinguished in terms of studies and students in secondary schools in the city of Makkah Al-Mukarramah, Master Thesis, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.*
- *Yassin, Mohammed, Al-Hosseini, Nadia and Al-Razek, Mohammed (2010). Self- confidence and self-control among*

الخصائص السيكومترية لمقياس "نيف" للتعاطف الذّاتي على طلبة الجامعات الفلسطينية

Psychometric Properties of Neff's Self-Compassion Scale on Palestinian University Students

نبيل جبرين الجندي
أستاذ دكتور / جامعة الخليل/ فلسطين

Nabil Jebreen Jondi
Professor / Hebron University / Palestine
jondin@hebron.edu

حنان سامي طنطاوي
محاضر مساعد / جامعة الخليل/ فلسطين

Hanan Sami Tantawi
Assistant Lecturer / Hebron University / Palestine
Hanantantawi94.an@gmail.com

Received: 26/05/2020, **Accepted:** 20/07/2020
DOI: 10.33977/1182-012-034-014
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

تاريخ الاستلام: 2020/05/26، تاريخ القبول: 2020/07/20
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس (نيف) للتعاطف الذاتي وتقنينه في البيئة الفلسطينية، ولذا فقد تم اختيار عينة عشوائية متوفرة قوامها 296 طالباً وطالبة من جامعات المحافظات الشمالية بفلسطين، وأمكن التحقق من دلالات صدق البناء وصدق الاتساق الداخلي، كما أمكن التحقق من دلالات الثبات بطريقة كرونباخ (ألفا)، وثبات الإعادة، وأسفر التّحليل العاملي بعد تدوير المحاور بطريقة فاريماكس للاختبار عن ثلاثة عوامل تشبّع بها الاختبار أطلق عليها على الترتيب: عامل الرأفة بالذات، وعامل اليقظة والوعي بالذات، وعامل الأحاسيس الإنسانية المشتركة،

كما وأسفرت الدراسة عن وجود فروق في درجات التعاطف الذاتي تعزى لجنس الطالب لصالح الإناث، وإلى وجود فروق في التفاعل بين الجنس وموقع الجامعة لصالح فئة الإناث في كل من الشمال والوسط، فيما لم تكن هناك فروقا تعزى لموقع الجامعة. وقد أوصت الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات التي تستخدم الاختبار في بيئات عربية أخرى وكذلك على فئات عمرية أخرى.

الكلمات المفتاحية: مقياس نيف، التعاطف الذاتي، طلبة الجامعات الفلسطينية.

Abstract

This study aimed to investigate the psychometric properties of the Neff's self-compassion scale in the Palestinian environment. Therefore, an available simple random sample consisting of 296 university students was chosen from the West Bank in Palestine to participate in the study. Cronbach α, test-retest validity was achieved. The Varimax rotation factor analysis method revealed that the Self-Compassion Scale consists of three main factors. These factors are: The self-kindness factor, mindfulness and self-awareness, and common humanity. The study found differences in self-compassion due to student gender and interaction between gender and the university location, whereas no differences were found due to the university location. Also, the study recommends the need for further studies using the scale in other environments and other age groups.

***Keywords**: Neff's Compassion Scale, Self-Compassion, Palestinian University Students.*

المقدمة

يرتبط التعاطف الذاتي في أوجه القصور الشخصية التي يواجهها الأفراد في حياتهم، وقد تعيق أعمالهم، ونجاحاتهم في الحياة، فقد بيّن كل من نيف وداهم (Neff & Dham, 2015) أن التعاطف مع الذات تشكل مصدر راحة للفرد، وتساعده على أن يعيش بكفاءة في مجتمعه، لأن القيام بخلاف ذلك يعني انفصاله عن ذاته، وينطوي التعاطف على الإحساس بالمعاناة إلى جانب الرغبة العميقة في التخفيف من تلك المعاناة، وهذا يعني أن على الفرد الاعتراف أولا بالمعاناة والألم والتوقف والخروج عن إطار العيش المألوف والحياة الخاصة به، ثم النظر إلى المعاناة والألم الذي يعيشه بطريقة أخرى، والتفكير في وسيلة المساعدة لتجاوز المعاناة، والأخطاء، والفشل، وكذلك عند مواجهة مواقف الحياة العامة التي تسبب الألم الفكري أو العاطفي أو البدني.

ويعتبر كل من ماسلو وروجرز من أكثر العلماء اهتماما ودراسة للتعاطف الذاتي، حيث يرى ماسلو أن الشخص المتعاطف المحقق لذاته هو من يستطيع أن يصل إلى الحالة التي يريد أن يكون عليها، وهو أكثر استمتاعا بالحياة من غيره، ويعيش في حالة من الحماسة والتوجيه نحو أهدافه المستقبلية ومعنى ذلك أن دافع التعاطف الذاتي يجعل من الفرد على الرغم من الإحباطات والصعوبات والمشكلات التي تواجهه في محاولة من أن يحصل على أفضل ما يريد تحقيقه.

فيعد التعاطف الذاتي طريقة للتخلص من التوتر، وللرضا عن الذات وإنقاذ الإنسان لذاته وتجميل صورة الذات ويحظى بأهمية كبيرة من الدراسات التي تجري بشكل واسع في البيئات الغربية وتقنن الأدوات والمقاييس التي تكشف عنه.

وترى كانافوكسي (Kanovsky, 2017) أن الإنسان يخاطب العقل الباطن من أجل أن يحيا حياة كريمة وسليمة ويستطيع التعامل مع الآخرين بشكل صحيح، أو حتى لا تهدم شخصيته فيما بعد.

ونظرا لما يحتله التعاطف الذاتي أهمية كبيرة بين الناس نحو فهمهم لذواتهم فمن الضرورة أن تكون هناك أدوات ومقاييس قادرة على كشفه بصورة دقيقة في البيئات الإنسانية المختلفة وقد قامت (نيف) عام 2003 بنشر هذا المقياس ويستخدمها باحثون آخرون حالياً على نطاق واسع لقياس مستوى امتلاك الشخص هذه الصفة.

وأظهرت نيف (Neff, 2003b) أن التعاطف مع الذات يرتبط بتحقيق نتائج مهمة على أرض الواقع فعلى وجه التحديد وجدت (نيف) أن الأشخاص الذين أحرزوا نقاطاً مرتفعة على مقياس التعاطف مع الذات هم أقل عرضة للإصابة بالقلق والاكتئاب، ويعتبر مقياس (نف) من المقاييس الهامة التي تكشف عن حالات القلق والتوتر والاكتئاب وعدم الثقة بالنفس؛ إذ إن التعاطف الذاتي من شأنه أن يساعد الإنسان على فهم مشاعره، ودوافعه، وانفعالاته. وبالتالي من المهم أن هذا المقياس أن يتوفر بالبيئة العربية، كما أن عدم تقنين هذا المقياس في البيئة العربية يبقي على افتقار البيئة العربية الفلسطينية لمثل هذه المقاييس الضرورية لاستكشاف الحالات النفسية المتعلقة بالتعاطف الذاتي.

وتوضح نيف (Neff, 2003a) أن التعاطف الذاتي يتضمن أن يكون الفرد متفهماً لنفسه عندما يعاني أو يشعر بالنقص، وأن الأشخاص المتعاطفين مع ذواتهم يكونون لطفاء مع أنفسهم عند مواجهة تجارب جديدة بدلاً من الشعور بالغضب والنقد الذاتي، ويعتبر التحاور الداخلي مع النفس عامل تلطيف وتشجيع للفرد ويقلل من القسوة تجاه نفسه، فالحوارات الداخلية هي تلطيف وتشجيع بدلا من القسوة والتقليل من

شأن الذات، وهذا يعني أنه بدلاً من معاقبة النفس باستمرار بسبب الفشل أو عدم الكفاءة في مجالات متعددة، فإن الفرد يبذل قصارى جهده نحو المهمة التي هو بصددها، وكما ينطوي التعاطف الذاتي على المشاعر الإنسانية المشتركة، إذ أن الجميع قد يفشلون، أو يخطئون في بعض الأحيان، وغالبا يشعر الإنسان بخيبة أمل سواء في نفسه أو في ظروف حياته؛ لذا فإنّ أي فقدان أو خسارة أي شيء هو أمر طبيعي، وهذا النوع من الرؤية يجعل الإنسان لا يشعر بالوحدة والعزلة، ويخفف من معاناته في الحياة. أما اليقظة العقلية فترى نيف على أنها بناء منهج متوازن تجاه المشاعر السلبية، بحيث لا يتم المبالغة فيها، وتعتبر اليقظة العقلية والوعي عنصرا أساسيا في التعاطف الذاتي.

ووجدت (نيف) أن الأشخاص الذين أحرزوا نقاطًا مرتفعة على مقياس التعاطف مع الذات هم أقل عرضة للإصابة بالقلق والاكتئاب، وقد تشككت كراكوفسكي (Krakovsky, 2017) في قدرة التعاطف مع الذات على مساعدة الناس في التَّخَصُّن من تقلُّبات المشاعر المصاحبة بـ "الثقة المشروطة بالنفس"؛ وهي المشكلة التي تتمثل في ربط تقييمك لنفسك بعوامل مُتَقَلِّبَة، مثل النجاح الأكاديمي وموافقة الآخرين.

وقد تم استعراض مجموعة من الدراسات التي تناولت مقياس نيف للتعاطف الذاتي، فقد هدفت دراسة العصافرة (2019) إلى دراسة العلاقة الارتباطية بين التعاطف الذاتي والاهتمام الاجتماعي، وكذلك التعرف إلى مستوى التعاطف الذاتي والاهتمام الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الأردنية على عينة مؤلفة من 100 طالب وطالبة من طلبة السنة الأولى من تخصص الإرشاد والصحة النفسية والتربية الخاصة، واستخدم مقياس التعاطف الذاتي والاهتمام الاجتماعي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط في الدرجة الكلية لمقياس التعاطف الذاتي؛ حيث أظهرت الدراسة مستوى متوسطاً على أبعاد الحكم الذاتي، والعزلة، والإفراط في تحديد هوية الذات، بينما كانت أبعاد اللطف الذاتي، والصفات الإنسانية المشتركة، واليقظة العقلية ذات مستوى منخفض، وقد أظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التعاطف الذاتي والاهتمام الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الأردنية.

وهدفت دراسة كارفالهو واينيس وترنداد (Carvalho, Ines & Trindade, 2019) إلى تقنين اختبار نيف للتعاطف الذاتي على البيئة السويدية، وكان الهدف الآخر هو معرفة ما إذا كان التعاطف الذاتي يختلف حسب العمر والجنس في البالغين الأكبر سنّاً مستخدما مقياس التعاطف الذاتي على عينة قوامها 594 شخصا من كبار السن تم اختيارهم عشوائيا تتراوح أعمارهم بين 66 و102 عاما، وأظهرت الدراسة أن التعاطف الذاتي أعلى بشكل عام لدى الرجال عنه لدى النساء، لكنه لم يختلف حسب العمر في هذه العينة من كبار السن.

كما هدفت دراسة هالاموفا وكانوفسكي وباكوشوفا (Halamova, Kanovsky, & Pacuchova, 2017) إلى التحقق من الخصائص السيكومترية للنسخة السلوفاكية من مقياس نيف واستخدم المقياس من خلال نظرية استجابة المادة وتحليل الصلاحية وتطوير القواعد وبلغت العينة الدراسية التي شملها الاستطلاع من 1181 مشاركا، وخلصت الدراسة إلى أن هناك نتائج تحليل العوامل لمقياس التعاطف الذاتي في مكونتين (الاستجابة الذاتية للشفقة، والاستجابة الذاتية غير الشاملة) ، كما وأسفرت الدراسة عن وجود معاملات ارتباط عالية نسبيا بين مقياس التعاطف الذاتي والمتغيرات الخارجية ذات الصلة ؛مما يؤشر على صلاحية بناء المقياس التي تؤكد بعديّ الاستجابة الذاتية للشفقة والاستجابة غير الشاملة.

وفي دراسة مماثلة لكملندار ورفاقه (Kumlander, Lahtinen, Turunen, & Salmivalli, 2018) فحصت البناء العاملي لمقياس التعاطف الذاتي بشكل خاص، وكذلك التحقق من الأبعاد الستة من مقياس التعاطف الذاتي (اللطف الذاتي، والإنسانية، والتعالي، والعزلة، والصفاء الذهني، والحكم الذاتي)، ولهذه الغاية استخدم اختبار التحليل العاملي، وقد خلصت الدراسة إلى وجود عاملين رئيسيين يتكون منهما المقياس، وبعد إجراء التحليل العاملي تبين أن المقياس التعاطف الذاتي يتكون من بعدين فقط هما: التّعاطف الذاتي، والقوة الذاتية.

وكما عنيت دراسة أريكسون ورفاقه (Ronnlund, Astrom, & Germundsjo, 2018) إلى فحص آثار برنامج التعاطف الذاتي القائم على شبكة الإنترنت لمدة 6 أسابيع على أعراض الإجهاد والإرهاق لدى عينة قوامها(101) مشاركاً من علماء النفس، بحيث اشتمل البرنامج على تمارين تستهدف العقل والتعاطف الذاتي تجاه الآخرين، واستخدم مقياس نيف للتعاطف الذاتي، وخلصت الدراسة إلى أنّ البرنامج التدريبي قد قدم دعماً فعالاً لزيادة التعاطف الذاتي، والتقليل من البرودة الذاتية، والتخفيف من التوتر وأعراض الإرهاق، وأن النساء أكثر عرضة للسلوكيات والمواقف التي تحتاج إلى مساعدة من قبل الآخرين.

وكذلك عنيت دراسة ساندرمان ورانشور وشروفرز (Sanderman, Ranchor & Schroevers, 2018) بالعلاقة بين التعاطف الذاتي والتعاطف مع الآخرين، واستقصاء علاقة كل منهما بالعافية النفسية وأثر المتغيرات الديموغرافية عليها، واختار الباحثون عينة مكونة من 328 مشاركاً ومشاركة، وطبق عليهم مجموعة من المقاييس المهنية التي تكشف عن كلّ من التعاطف مع الآخرين والتعاطف الذاتي، وأعراض الاكتئاب والمؤشرات ذات التأثير السلبي والتأثير الإيجابي على التعاطف الذاتي والتعاطف مع الآخرين. وأظهرت النتائج أن التعاطف مع الآخرين والتعاطف الذاتي لم يكونا مرتبطين ارتباطا دالا إحصائياً، وأن التعاطف الذّاتي ظهر مرتبطاً بدرجة كبيرة مع المؤشرات التي تتسبب به بشكل أكثر من ارتباط التعاطف مع الآخرين بمؤشرات التسبب به.

وأسفرت الدراسة كذلك عن أن التعاطف مع الآخرين ظهر بصورة أعلى لدى النساء منه لدى الرجال، وظهر منخفضاً لدى الأفراد ذوي التعليم المرتفع، أما التعاطف الذاتي فكان أقل في الأفراد ذوي التعليم المنخفض.

وكما هدفت دراسة مورقو وماك وجونيل وفريجسون (Mosewich, Mack, Gunnell, & Ferguson, 2018) إلى استكشاف ما إذا كان التعاطف الذاتي يرتبط ارتباطاً إيجابياً بالأداء الرياضي، وإذا كان النقد الذاتييؤدي دوراً مهما في الأداء الذاتي باستخدام

مقياس نيف للتعاطف الذاتي كأداة للدراسة على عينة قوامها 82 مشاركاً رياضياً، وخلصت الدراسة إلى أن التعاطف الذاتي مرتبط بشكل إيجابي بالأداء الرياضي الأمر الذي يتيح للرياضيين الفرصة للتعلم من أخطائهم أثناء إدراك أنفسهم بشكل أكثر وضوحاً ودقة وأكثر اتزاناً عند أدائهم للرياضة بينما وجد أن النقد الذاتي لا يرتبط أبدا بالأداء الرياضي.

وأيضا هدفت دراسة داوود (2017) عن الكشف عن وجود فروق في اليقظة العقلية والتعاطف الذاتي لدى مرضى الاكتئاب الرئيس مقارنة بنظرائهم غير المرضى، وعن علاقة اليقظة العقلية والتعاطف الذاتي بالاكتئاب والخلل الوظيفي. وتكونت عينة الدراسة من 87 فرداً من الجنسين، واستخدمت استبانة العوامل الخمسة لليقظة العقلية ومقياس التعاطف الذاتي (SCS)، وقائمتي تقييم العجز لمنظمة الصحة العالمية وقائمة بيك الثانية للاكتئاب، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة بين مرضى الاكتئاب الرئيس ونظرائهم من غير المرضى في اليقظة العقلية والتعاطف الذات، كما كشفت عن وجود علاقة عكسية بين الاكتئاب واليقظة العقلية، وبين الاكتئاب والتعاطف الذاتي، كما تبيّن وجود ارتباط سلبي بين الخلل الوظيفي واليقظة العقلية وبين الخلل الوظيفي والتعاطف الذاتي.

وعنيت دراسة موريس ورفاقه (Muris, Meesters, Pieirik & Kock, 2016) بدراسة العلاقات بين التعاطف الذاتي واحترام الذات والفعالية الذاتية وأعراض اضطرابات القلق والاكتئاب على عينة قوامها (132) مراهقا تتراوح أعمارهم بين (12-17) سنة، واستخدمت مقياس التعاطف الذاتي وأوضحت النتائج أولا أن مقياس التعاطف الذاتي للمراهقين كان موثوقا به (أي أن جميع أبجديات كرونباخ كانت أكبر من 70) و صالحا من حيث التركيب وخلصت الدراسة إلى أن هناك علاقات إيجابية مع احترام الذات والفعالية الذاتية وأن هناك ارتباطات سلبية بين التعاطف الذاتي والقلق والاكتئاب. بحيث أن الطلبة الذين سجلوا درجات عالية من المقياس التعاطف الذاتي أظهروا عواطفا أقل سلبية وموقفا أكثر قبولا من الطلاب الذين سجلوا درجات منخفضة من مقياس التعاطف الذاتي.

وفحصت دراسة كوتسو وليز (Kotsou & Leys, 2016) ملاءمة العوامل المكونة لمقياس للتعاطف الذاتي على عينة قوامها 1725 باستخدام عامل SCS كنوع من الصدق التلازمي، وأسفرت الدراسة إلى مؤشرات الملاءمة والتوافق مع درجات التعاطف الذاتي وبرودة النفس مما يؤشر إلى صدق المقياس وثباته.

وأيضا عنيت دراسة أندرسون (Anderson, 2015) إلى اختبار النسخة السويدية المترجمة على طلاب الجامعة مستخدما مقياس التعاطف الذاتي على عينة قوامها 464 من الرجال وأظهرت النتائج درجات صدق بناء جيدة، ودرجات ثبات مرتفعة عن طريق إعادة تطبيق الاختبار والموثوقية حيث أظهر المقياس موثوقية جيدة وصلاحية للبناء.

وكما هدفت دراسة ديزن ورفاقه (Deniz, Kesici, & Sumer, 2008) إلى تقنين مقياس التعاطف الذاتي في البيئة التركية، وأجريت الدراسة على أربع مراحل على عينة قوامها 341 طالبا جامعيا، ثم تم التحقق من صحة ترجمة المقياس، وأظهرت الدراسة أن الأفراد يواجهون مشاعر سلبية مثل الحزن والإرهاق والفشل ومن أجل التغلب على هذه المشاعر السلبية، يجب عليهم التخفيف والهدوء، والتغلب على المشاعر السلبية وأن يعزز الأفراد تعاطفهم الذاتي مع هذه المشاعر السلبية.

وتعقيباً على الدراسات السابقة يمكن القول أنّ الدراسات التي تناولت مقياس نيف للتعاطف الذاتي قد تنوعت بين دراسة العلاقة الارتباطية بين التعاطف الذاتي ومفاهيم أخرى كالاهتمام الاجتماعي واليقظة العقلية والاكتئاب والقلق والخلل الوظيفي، فيما نحت دراسات أخرى لتقنين مقياس نيف للتعاطف الذاتي على البيئة السويدية والتركية والسلوفاكية وغيرها من البيئات العالمية، فيما عنيت دراسات أخرى بدراسة مكونات المقياس العاملية والتحقق من خصائصه السيكومترية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

نظراً لما يحتله التعاطف الذاتي من أهمية كبيرة تحدد كثيراً من خصائص الفرد السلوكية والانفعالية، ذلك أنّه أمر داخلي المنشأ، ويؤثّر على حياة الأفراد وانعكاساتها بالتالي على المجتمع، ونظراً لما تزخر به الأدب والدراسات السابقة من اهتمام كبير في موضوع التعاطف الذاتي وعلاقته بكثير من المتغيرات النفسية والسلوكية، فمن الضرورة أن تتوفر مقاييس قادرة على كشفه بصورة دقيقة في البيئات الإنسانية المختلفة، وقد قامت (نيف) عام 2003 بنشر هذا المقياس ويستخدمه باحثون من بيئات مختلفة على نطاق واسع لقياس مستوى امتلاك الشخص سمة التعاطف الذاتي، لذا فإن هناك حاجة ماسة لتقنين هذا المقياس الذي يحظى باهتمامات عالمية، كي يتمكن الباحثون في فلسطين من قياس مستويات التعاطف الذاتي ومقارنة نتائج دراساتهم مع الدراسات العالمية التي تجري في المجال.

لذا تأتي هذه الدراسة لتقنين مقياس (نيف) في البيئة الفلسطينية والتحقق من خصائصه السيكومترية ومن مكوناته العاملية، كما وتكشف عن الفروق بين الجنسين والفروق بين الطلبة على اختلاف مواقع جامعاتهم في الضفة الغربية من فلسطين. وحاولت الدراسة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. ما المكونات العاملية للاختبار كما يكشف عنها التحليل العاملي بطريقة الفاريماكس لتدير المحاور؟
2. ما دلالات صدق الاتساق الداخلي لمقياس التعاطف الذاتي المعرّب؟
3. ما دلالات ثبات اختبار التعاطف الذاتي للمجتمع الفلسطيني المعرب كما تكشف عنه كل معادلة كرونباخ ألفا ومعادلة سبيرمان بروان؟
4. ما درجة التعاطف الذاتي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية كما يكشف عنه مقياس التعاطف الذاتي المعرب؟
5. هل تختلف درجات التعاطف الذاتي على المقياس المقنن على الطلبة الجامعيين الفلسطينيين باختلاف جنس الطالب، واختلاف موقع الجامعة (شمال الضفة الغربية، وسط الضفة الغربية، جنوب الضفة الغربية) وكذلك التفاعل بينهما؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تقنين مقياس التعاطف الذاتي على البيئة العربية الفلسطينية، واستخراج خصائصه السيكومترية من دلالات صدق وثبات في البيئة العربية الفلسطينية الأمر الذي يسمح باستخدام هذا الاختبار في تشخيص وقياس التعاطف الذاتي بدرجة يمكن التعويل عليها، وكذلك تهدف الدراسة للتحقق من الفروق في درجات التعاطف الذاتي وفقاً لكل من موقع الجامعة التي يتعلم فيها الطالب، وجنس الطالب.

أهمية الدراسة

تنطوي دراسة التعاطف الذاتي على أهمية كبيرة في حياة الفرد لما لها من تأثير كبير على الدوافع الإنسانية متعاطف مع الذات هي تلك العمليات التي يسعى إليها الشخص إلى تنمية إمكاناته وفهم ذاته وتقبلها، وتكمن أهمية الدراسة في أنها تحاول دراسة الخصائص السيكومترية لاختبار التعاطف الذاتي على البيئية العربية الفلسطينية، وهو من المقاييس الهامة التي تكشف عن التعاطف الذاتي لدى فئات الناس كافة، وتفتقر البيئة العربية الفلسطينية لمثل هذا النوع من المقاييس التي تعنى بمواضيع نفسية هامة، ولذا فقد تأتي الدراسة لغايات تقنين هذا المقياس بما يتلاءم مع خصوصية البيئة الفلسطينية الحضارية، وبما يسمح بتطبيق هذا المقياس على جميع مختلف الفئات في هذه البيئة العربية بموثوقية.

متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة: الجنس، وموقع الجامعة.

المتغير التابع: التعاطف الذاتي.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طلبة الجامعات النظامية في الضفة الغربية (جامعة الخليل وجامعة البوليتكنيك، وجامعة بيرزيت، وجامعة النجاح، وجامعة القدس، وجامعة جنين الأمريكية في نهاية الفصل الدراسي الأول للعام 2019- 2020، كما واقتصرت على ما يتمتع به مقياس التعاطف الذاتي المعرب من دلالات سيكومترية مما يحدّ تعميم النتائج على بيئات أخرى.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

تعد الحاجة إلى التعاطف الذاتي الهدف الأسمى الذي يتحرك من أجل تحقيق الدوافع الأخرى، ويؤدي التعاطف الذاتي دورا كبيراً، فشعور الناس بالعجز عن التعاطف لذواتهم وإيجاد أدوارهم المناسبة في المجتمع، يؤدّي إلى أن يشعر الفرد بالتوتر وفقدان القيمة الجوهرية والمعنى في الحياة.

وعليه فإن **التعاطف الذاتي** كما تعرّفه نيف (Neff, 2003a) هو تقبل الفرد لذاته وما لديه من نقاط قوة وضعف، ومدى رضاه الشخصي عن قدراته وإمكاناته بشكل يجعله مستمتعا بحياته راضياً عن نفسه، ويتكون من الشفقة مع الذات (Kindness) والمشاعر الإنسانية المشتركة (Common Humanity) والتعقل (Mindfulness).

ويعرف **التعاطف الذاتي إجرائيا** بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس (نيف) المعرّب في هذه الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تشمل إجراءات الدراسة كلاً من عينة الدراسة ومجتمعها وأدواتها ودلالات صدقها وثباتها، وآليات تطبيق أدوات الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من طلبة الجامعات النظامية في الضفة الغربية والبالغ عددهم حوالي 90500 طالب وطالبة وفقاً للأرقام المعلنة على مواقع الجامعات الفلسطينية. في حين شملت عينة الدراسة بصورتها النهائية 294 طالباً وطالبة في جامعات الضفة الغربية النظامية، بمختلف الأعمار تم اختيار هذه العينة بطريقة العينة المتوفرة، التي أمكن الوصول إليها أثناء تطبيق أدوات الدراسة، والجدول (1) يبين توزيع أفراد العينة وفقا للجنس وموقع الجامعة.

جدول (1) توزيع أفراد العينة وفقا للجنس وموقع الجامعة

الجنس/ الجامعة	جامعات شمال الضفة الغربية	جامعات وسط الضفة الغربية	جامعات جنوب الضفة الغربية	المجموع
ذكور	31	32	64	127
إناث	71	60	36	167
المجموع	102	92	100	294

أدوات الدراسة:-

مقياس نيف (Neff) للتعاطف الذاتي: وهو مقياس يكشف عن الفروق بين الأشخاص في درجات التعاطف مع الذات، وقد أظهرت نيف أن التعاطف مع الذات يرتبط بتحقيق نتائج مهمة على أرض الواقع. وعلى وجه التحديد، ويتكون المقياس من 26 فقرة وهو يضم الأبعاد الآتية:

- **بعد الشفقة Self-Kindness** ويشمل الفقرات: 5، 12، 19، 23، 26
- **بعد عناصر الحكم الذاتي Self-Judgment** ويشمل الفقرات: 1، 8، 11، 16، 21
- **بعد العناصر الإنسانية المشتركة Common Humanity** ويشمل الفقرات: 3، 7، 10، 15
- **عناصر العزلة Isolation Items** وتشمل الفقرات: 4، 13، 18، 25
- **عناصر اليقظة Mindfulness** وتشمل الفقرات: 9، 14، 17، 22،
- **عناصر عامة غير محددة Over-identified** وتشمل الفقرات: 2، 6، 20، 24.

ترجمة المقياس: تم اللجوء إلى آلية الترجمة العكسيّة (back translation) للتحقق من صحة ترجمة فقرات مقياس نيف للتعاطف الذاتي، إذ تمت ترجمة الفقرات للعربية، ثم أعطيت هذه الفقرات لأحد

المختصين بالترجمة الإنجليزية وطلب منه إعادة المقياس إلى اللغة الإنجليزية، وبعد ذلك تم عقد جلسة مواءمة اشتملت على ثلاثة من المختصين في علم النّفس للتحقق من سلامة التّرجمة، وتم تعديل بعض الكلمات.

الفحص الأولي للمقياس: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها 30 طالباً وطالبة من طلبة جامعة الخليل في نهاية العام 2019، وتم حساب الزّمن الذي يحتاجه المقياس للتّطبيق فوجد أنّه يستغرق حوالي 4- 5 دقائق.

وقد حظي الاختبار بدلالات ثبات عن طريق إعادة التّطبيق على العيّنة الاستطلاعيّة بفاصل زمني قدره أسبوعان وقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (ر= 0.85) بين التّطبيقين القبلي والبعدي.

تصحيح المقياس: مقياس نيف للتعاطف مقياس خماسي الاستجابة بطريقة (ليكرت) حيث يحصل المستجيب على 5 درجات عندما يجيب (موافق بشدة)، 4 درجات عندما يجيب (موافق)، 3 درجات عندما يجيب (محايد)، ودرجتين عندما يجيب (معارض)، ودرجة واحدة عندما يجيب (معارض بشدة). وتشير الدرجة من 1-2.33 إلى تعاطف ذاتي منخفض، والدرجة من 2.33-3.66 تشير إلى تعاطف ذاتي معتدل، والدرجة من 3.66- 5 تؤشر على درجة عالية من التعاطف الذاتي، وهذا التصحيح هو ذاته الذي استخدمته نيف (Neff, 2003a) في دراستها الأصل، ويتم عكس الفقرات السلبية عند حساب الدرجة الكلية للتعاطف الذاتي.

المعالجة الإحصائية

اعتمد الباحثان في تحليل بيانات دراستهما بعد تطبيق المقياس على أفراد عينة الدّراسة، حزمة البرامج الإحصائيّة للعلوم الاجتماعية، واستخدمت التحليل العاملي الاستكشافي (EFA)، واستخدمت المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعيارية ومعادلة كرونباخ ألفا، ومعامل ارتباط سبيرمان براون ومعادلة جتمان العامة، ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار تحليل التّباين المتعدد، واختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، ونصه "ما المكونات العاملية للاختبار كما يكشف عن التحليل العاملي بطريقة الفاريماكس لتدير المحاور؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية على العينة المكونة من (294) طالبا وطالبة من طلبة الجامعات في الضفة الغربية، إذ تكون مقياس التعاطف الذاتي من (26) متغيراً تم تصنيفها حسب التعاطف الذاتي، وتم التأكد من كفاية حجم العينة باستخدام اختبار (KMO) الذي بلغت قيمته (0.96)، واستخدم اختبار (Bartlett's test of Sphericity) حيث بلغت قيمة كا^2 (6180.14) بدلالة إحصائية بلغت (0.00) ويعد هذا مؤشراً لاختلاف مصفوفة الارتباط عن مصفوفة الوحدة، بمعني أنه توجد تباينات مشتركة بين متغيرات الدراسة التي تشكل مجموعة من العوامل الخفية، ثم تركيز المتغيرات على عدد أقل من العوامل في صورة مصفوفة العوامل والتي يتم تفسيرها باستخدام طريقة المكونات الأساسية.

إن كل عامل من العوامل التي سيتم تفسيرها يعظم جميع المتغيرات، وبعد الحصول على مصفوفة الارتباطات بين المتغيرات وتحليلها، ظهرت (3) عوامل من المكونات الرئيسة تفسر ما نسبته (65.40) من إجمالي التباين. والجدول (2) يبين تشبعات العوامل قبل التدوير.

جدول (2) تشبعات العوامل قبل التدوير

المتغيرات	المكونات 1	2	3
12. عند مروري بأوقات عصيبة فإنني أظهر لنفسي الاهتمام والرقة والحنان.	.84		
21. أكون غير مبال لنفسي حين أواجه المعاناة	.83		
19. أكون وديا مع ذاتي عندما أشعر بالمعاناة والألم.	.83		
20. عندما يزعجني بعض الأشياء فإنني أذهب بمشاعري بعيدا عنها.	.81		
4. عندما أفكر في أوجه قصوري فإنني أميل إلى العزلة والابتعاد عن بقية الناس.	.80		
26. أحاول أن أكون متفهما وصبورا تجاه الجوانب السلبية في شخصيتي.	.80		
16. عندما أنظر إلى الجوانب السلبية في شخصيتي فإنني أشعر بالإحباط.	.80		
18. عندما أكون في حالة صراع فإنني أميل إلى الشعور مثل الناس الآخرين الذين يجب أن يقللوا من شأن ذلك.	.80		
1. أرفض التسرع في الحكم على عيوبي وأوجه القصور لدي.	.79		
14. عندما أواجه مواقف مؤلمة فإنني أنظر للموقف نظرة متوازنة	.79		
23. أتسامح مع عيوبي وأوجه قصوري.	.79		
17 عندما أخفق بشيء مهم بالنسبة لي، أحاول أن أضع الأمور في نصابها الصحيح.	.78		
10. عندما أشعر بعدم الكفاءة أحاول أن أذكر نفسي بأن هذا الشعور مشترك بين العديد من الناس.	.78		
11. أكون غير متسامح ونافذ الصبر تجاه النواحي التي لا أحبها في شخصيتي.	.77		
22. عندما ينتابني شعور بالإحباط فإنني أحاول مقاربة مشاعري بالانفتاح وحب الاستطلاع.	.77		
6. أشعر بعدم الكفاءة عندما أخفق في شيء مهم بالنسبة لي.	.77		
8. عندما تكون ظروفي قاسية فإنني أميل للقسوة على نفسي	.76		
24. عندما تحدث لي أشياء مؤلمة فإنني أتنهد للتخلص منها.	.76		
13. عندما ينتابني شعور بالإحباط فإنني أميل للشعور لغالبية الناس السعداء نسبيا أكثر مني.	.72		
9. عندما تحدث لي بعض الأشياء المزعجة فإنني أميل إلى الاحتفاظ بتوازن مشاعري.	.72		
7. عندما أكون محبطا فإنني أذكر نفسي بأن هناك الكثير من الناس ينتابهم نفس الشيء	.72		
25. عندما أخفق في بعض الأشياء المهمة بالنسبة لي فإنني أميل للشعور بأني وحيد في إخفاقي.	.71		
5. أحاول أن أكون محبا لنفسي عندما ينتابني شعور بالألم العاطفي .	.66		
15. أحاول أن أنظر لإخفاقاتي على أنها جزء لا يتجزأ من حال الآخرين.	.60		
3. الصعوبات اليومية هي جزء من جوانب الحياة التي يمر بها الجميع.	.58	.56	
2. عندما أشعر بالإحباط فإنني أحصر تفكيري في الأشياء الخطأ.	.57		

الجذر الكامن = 65.40

قيمة اختبار (KMO) = 0.96

اختبار Bartlett's (كا^2 6180.14) = (الدلالة الإحصائية (0.00)

ويشير الجدول (3) إلى تشبعات العوامل بعد التدوير.

جدول (3) تشبعات العوامل بعد التدوير

المتغيرات	المكونات 1	2	3
23. أتسامح مع عيوبي وأوجه قصوري.	.74		
22. عندما ينتابني شعور بالإحباط فإنني أحاول مقاربة مشاعري بالانفتاح وحب الاستطلاع.	.74		
24. عندما تحدث لي أشياء مؤلمة فإنني أتنهد للتخلص منها.	.72		
19. أكون وديا مع ذاتي عندما أشعر بالمعاناة والألم.	.72		
9. عندما تحدث لي بعض الأشياء المزعجة فإنني أميل إلى الاحتفاظ بتوازن مشاعري	.68		
26. أحاول أن أكون متفهما وصبورا تجاه الجوانب السلبية في شخصيتي.	.60		
21. أكون غير مبال لنفسي حين أواجه المعاناة.	.57		

25. عندما أخفق في بعض الأشياء المهمة بالنسبة لي فإنني أميل للشعور بأني وحيد في إخفاقي	.56
12. عند مروري بأوقات عصيبة فإنني أظهر لنفسي الاهتمام والرقة والحنان.	.54
5. أحاول أن أكون محبا لنفسي عندما ينتابني شعور بالألم العاطفي	.44
الجذر الكامن للعامل الأول	14.82
نسبة التباين المفسر من قبل العامل	%65.99
2. عندما أشعر بالإحباط فإنني أحصر تفكيري في الأشياء الخطأ	.70
16. عندما أنظر إلى الجوانب السلبية في شخصيتي فإنني أشعر بالإحباط.	.69
17. عندما أخفق بشيء مهم بالنسبة لي، أحاول أن أضع الأمور في نصابها الصحيح.	.68
11. أكون غير متسامح ونافذ الصبر تجاه النواحي التي لا أحبها في شخصيتي	.67
1. أرفض التسرع في الحكم على عيوبي وأوجه القصور لدي.	.66
8. عندما تكون ظروفي قاسية فإنني أميل للقسوة على نفسي	.65
14. عندما أواجه مواقف مؤلمة فإنني أنظر للموقف نظرة متوازنة	.62
20. عندما يزعجني بعض الأشياء فإنني أذهب بمشاعري بعيدا عنها.	.62
6. أشعر بعدم الكفاءة عندما أخفق في شيء مهم النسبة لي	.52
الجذر الكامن للعامل الثاني	1.24
نسبة التباين المفسر من قبل العامل	%4.76
3. الصعوبات اليومية هي جزء من جوانب الحياة التي يمر بها الجميع	.78
7. عندما أكون محبطا فإنني أذكر نفسي بأن هناك الكثير من الناس ينتابهم نفس الشعور.	.70
13. عندما ينتابني شعور بالإحباط فإنني أميل للشعور لغالبية الناس السعداء نسبيا أكثر مني.	.70
4. عندما أفكر في أوجه قصوري فإنني أميل إلى العزلة والابتعاد عن بقية الناس.	.65
18. عندما أكون في حالة صراع فإنني أميل إلى الشعور مثل الناس الآخرين الذين يجب أن يقللوا من شأن ذلك.	.65
15. أحاول أن أنظر لإخفاقاتي على أنها جزء لا يتجزأ من حال الآخرين.	.57
10. عندما أشعر بعدم الكفاءة أحاول أن أذكر نفسي بأن هذا الشعور مشترك بين العديد من الناس.	.52
الجذر الكامن للعامل الثالث	1.00
نسبة التباين المفسر من قبل العامل	%3.65

تشـير البيانات في الجدول (3) أن الفقرات قد تغير توزيعها وقيم تشبعها على العوامل المستخلصة، وتم قبول العامل بشرط أن تتشبع عليه ثلاث فقرات دالة على الأقل، وأن يكون تشـبع الفقرة على العامل الذي تنتمي له (0.3) أو أكثر.

وبالنظر للعوامل المستخلصة من التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة فاريماكس (Varimax) ومضامينها، فقد تبين وجود ثلاثة عوامل، العامل الأول عامل الرأفة بالذات، والعامل الثاني: عامل اليقظة والوعي بالذات، والعامل الثالث: عامل الأحاسيس الإنسانية المشتركة.

ويلاحظ أن هذه الأبعاد قد اختلفت عن الأبعاد التي تم استنباطها للمقياس في بيئات أخرى مثل دراسة هالاموفا ورفقاها (Halamova, Kanovsky, & Pacuchova, 2017)، ودراسة كملندار ورفاقه (Kumlander, Lahtinen, Turunen, & Salmivalli, 2018)، ودراسة ديزن ورفاقه (Deniz, Kesici, & Sumer, 2008).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، ونصه "ما دلالات صدق الاتساق الداخلي لمقياس التعاطف الذاتي المعرّب؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لكل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك كما هو واضح في الجدول (5).

جدول (5) نتائج معامل الارتباط بيرسون لمصفوفة ارتباط كل فقرة من المقياس مع الدرجة الكلية

الفقرات	معامل بيرسون	القيمة الاحتمالية
أتسامح مع عيوبي وأوجه قصوري.	.85**	.00
عندما ينتابني شعور بالإحباط فإنني أحاول مقاربة مشاعري بالانفتاح وحب الاستطلاع.	.83**	.00
عندما تحدث لي أشياء مؤلمة فإنني أتهد للتخلص منها.	.82**	.00
عندما أشعر بعدم الكفاءة أحاول أن أذكر نفسي بأن هذا الشعور مشترك بين العديد من الناس.	.83**	.00
عندما تحدث لي بعض الأشياء المزعجة فإنني أميل إلى الاحتفاظ بتوازن مشاعري.	.76**	.00
أحاول أن أكون متفهما وصبورا تجاه الجوانب السلبية في شخصيتي.	.83**	.00
أكون غير مبال لنفسي حين أواجه المعاناة.	.83**	.00
عندما أخفق في بعض الأشياء المهمة بالنسبة لي فإنني أميل للشعور بأني وحيد في إخفاقي.	.75**	.00
عند مروري بأوقات عصيبة فإنني أظهر لنفسي الاهتمام والرقة والحنان.	.82**	.00
أحاول أن أكون محبا لنفسي عندما ينتابني شعور بالألم العاطفي.	.68**	.00
أكون وديا مع ذاتي عندما أشعر بالمعاناة والألم.	.87**	.00
عندما أنظر إلى الجوانب السلبية في شخصيتي فإنني أشعر بالإحباط.	.84**	.00
عندما أخفق بشيء مهم بالنسبة لي، أحاول أن أضع الأمور في نصابها الصحيح.	.82**	.00
عندما أكون في حالة صراع فإنني أميل إلى الشعور مثل الناس الآخرين الذين يجب أن يقللوا من شأن ذلك.	.84**	.00
عندما ينتابني شعور بالإحباط فإنني أميل للشعور لغالبية الناس السعداء نسبيا أكثر مني.	.78**	.00
أحاول أن أنظر لإخفاقاتي على أنها جزء لا يتجزأ من حال الآخرين.	.68**	.00
عندما أواجه مواقف مؤلمة فإنني أنظر للموقف نظرة متوازنة.	.81**	.00
عندما يزعجني بعض الأشياء فإنني أذهب بمشاعري بعيدا عنها.	.83**	.00
عندما أفكر في أوجه قصوري فإنني أميل إلى العزلة والابتعاد عن بقية الناس.	.80**	.00
الصعوبات اليومية هي جزء من جوانب الحياة التي يمر بها الجميع.	.72**	.00
عندما أكون محبطا فإنني أذكر نفسي بأن هناك الكثير من الناس ينتابهم نفس الشعور.	.81**	.00
أرفض التسرع في الحكم على عيوبي وأوجه القصور لدي.	.86**	.00
أشعر بعدم الكفاءة عندما أخفق في شيء مهم بالنسبة لي.	.81**	.00
أكون غير متسامح ونافذ الصبر تجاه النواحي التي لا أحبها في شخصيتي.	.83**	.00
عندما تكون ظروفي قاسية فإنني أميل للقسوة على نفسي.	.80**	.00
عندما أشعر بالإحباط فإنني أحصر تفكيري في الأشياء الخطأ.	.67**	.00

تشير المعطيات الواردة في الجدول (4) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية دالة إحصائياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، وهذا بالتالي يعبر عن صدق فقرات المقياس في قياس ما صيغت من أجل قياسه.

كما أمكن حساب معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية، والجدول (6) يبين مصفوفة معاملات ارتباط درجة كل مجال من مجالات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (6) مصفوفة معاملات ارتباط درجة كل مجال من مجالات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس.

المتغيرات	معامل ارتباط بيرسون (ر)	مستوى الدلالة
العامل الأول* الدرجة الكلية	.96**	.00
العامل الثاني* الدرجة الكلية	.95**	.00
العامل الثاني* الدرجة الكلية	.90**	.00

يتضح من خلال البيانات الواردة في الجدول (5) أن جميع المجالات ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤.001) حيث إن معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس كان قوياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات المقياس وأنها تشترك معا في قياس التعاطف الذاتي لدى أفراد عينة الدراسة، وهذا يؤشّر على الاتساق الداخلي كأحد الخصائص السيكومترية الهامة للمقياس.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، ونصه "ما دلالات ثبات مقياس التعاطف الذاتي المعربّ في البيئة الفلسطينية كما تكشف عنه كل معادلة كرونباخ ألفا ومعادلة سبيرمان براون؟"

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بحساب الثبات باستخدام معادلة كرونباخ α وكذلك بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وذلك كما هو موضح في الجدول (7).

جدول (7) معاملات الثبات لمقياس التعاطف الذاتي

المتغيرات	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية
العامل الأول: عامل الرأفة بالذات	10	.94	.92
العامل الثاني عامل اليقظة والوعي بالذات،	9	.93	.93
العامل الثالث: عامل الأحاسيس الإنسانية المشتركة	7	.89	.87
الدرجة الكلية للمقياس	26	.97	.94

تشير البيانات الواردة في الجدول (6) أن قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا لجميع مجالات المقياس وللدرجة الكلية للمقياس كانت مرتفعة، حيث تراوحت قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات المقياس ما بين (0.89 – 0.94)، وبلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للمقياس (0.97)، كذلك تم التحقق من ثبات المقياس بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وبلغ معامل سبيرمان براون المصحح للدرجة الكلية للمقياس (0.94)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، وهذا يشير إلى أن المقياس صالح للتطبيق في البيئة الفلسطينية، مما يعطي الباحثين درجة عالية من الثقة عند استخدام المقياس كأداة كاشفة عن التعاطف الذاتي، ويؤشّر إلى أن المقياس يمكن أن يعطي النتائج نفسها أو نتائج متقاربة إذا ما أعيد تطبيقه في ذات الظروف التطبيقية.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، ونصه "ما درجة التعاطف الذاتي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية كما يكشف عنه الذاتي المعرب؟"

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجة التعاطف الذاتي لدى أفراد عينة الدراسة، كما هو موضح في الجدول (8).

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لدرجة التعاطف الذاتي لدى أفراد عينة الدراسة مرتبة تنازلياً.

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	درجة الموافقة
العامل الثالث: عامل الأحاسيس الإنسانية المشتركة	4.01	.55	%80.2	1	كبيرة
العامل الثاني: عامل اليقظة والوعي بالذات	3.92	.64	%78.4	2	كبيرة
العامل الأول: عامل الرأفة بالذات	3.80	.67	%76.0	3	كبيرة
الدرجة الكلية للتعاطف الذاتي	3.91	.62	%78.2		كبيرة

تشير البيانات الواردة في الجدول (7) إلى أن درجة التعاطف الذاتي لدى أفراد عينة الدراسة كانت كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للتعاطف الذاتي (3.91) وبنسبة مئوية بلغت (78.2%).

وقد جاء العامل الثالث (عامل الأحاسيس الإنسانية المشتركة) في المركز الأول بمتوسط حسابي (4.01) ونسبة مئوية (80.2%)، تلاه في المركز الثاني العامل الثاني (عامل اليقظة والوعي بالذات) بمتوسط حسابي (3.92) ونسبة مئوية (78.4%)، وجاء في المركز الثالث العامل الأول (عامل الرأفة بالذات) بمتوسط حسابي (3.80) ونسبة مئوية (76.0%).

وتختلف هذه النتيجة مع بعض الدراسات التي أجريت في البيئة العربية مثل دراسة العصافرة (2019) التي وجدت تعاطفاً ذاتياً بدرجات متوسطة لدى طلبة الجامعات الأردنية.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس، ونصه "هل تختلف درجات التعاطف الذاتي على المقياس المقنن على الطلبة الجامعيين الفلسطينيين باختلاف جنس الطالب، واختلاف موقع الجامعة (شمال الضفة الغربية، وسط الضفة الغربية، جنوب الضفة الغربية) والتفاعل بينهما؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الثنائي لاختبار دلالة الفروق في درجات التعاطف الذاتي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية تعزى لكل من الجنس وموقع الجامعة والتفاعل بينهما، والجدول رقم (8) يبين ذلك.

جدول (8) تحليل التباين الثنائي لاختبار دلالة الفروق في درجات التعاطف الذاتي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية تعزى لكل من الجنس وموقع الجامعة والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النموذج	3015680.78	6	502613.46	2216.28	.01
الجنس	1404.57	1	1404.57	6.19	.03
موقع الجامعة	634.92	2	317.46	1.40	.24
التفاعل	2270.06	2	1135.03	5.00	.01
الخطأ	65313.21	288	226.78		
المجموع	3080994	294			

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من الذكور والإناث وكذلك وفقاً لموقع الجامعة والجدول التالي رقم (9) يبين ذلك.

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجنس الطالب وموقع الجامعة

الجنس	موقع الجامعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ذكور	شمال الضفة الغربية	98.29	16.19	64
	وسط الضفة الغربية	93.50	19.93	32
	جنوب الضفة الغربية	101.23	13.48	31
	المجموع	98.56	16.16	127
إناث	شمال الضفة الغربية	105.95	13.59	36
	وسط الضفة الغربية	103.25	13.07	60
	جنوب الضفة الغربية	97.72	17.43	71
	المجموع	103.20	14.58	167
المجموع	شمال الضفة الغربية	103.62	14.78	100
	وسط الضفة الغربية	99.85	16.37	92
	جنوب الضفة الغربية	99.97	15.03	102
	المجموع	101.20	15.43	294

تشير النتائج في الجدول (8) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التعاطف الذاتي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية كما كشف عنه مقياس التعاطف المعرّب تعزى للجنس، إذ بلغت قيمة ف (6.19) وهي دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.03$) ولما كان المتوسط الحسابي للإناث (103.20) أعلى من الذكور (98.56) فإن ذلك يشير إلى أن مستوى التعاطف الذاتي لدى الإناث أعلى من الذكور.

ولعل ذلك يعود إلى طبيعة الإناث التي تحاول أن تتضامن مع نفسها في أوقات الضغوط التي يتعرضن لها، وأن من سمات الإناث أنهن أكثر تعاطفاً ورأفة بأنفسهن وذلك يستنبط من عمليات التنشئة الاجتماعية التي تربي الأنثى على أنّها رقيقة في البناء والمشاعر، بعكش الذكور الذين يتم تنشئتهم على بعض من القسوة في التنشئة الاجتماعية، وأنّ من صفات الرجولة التحمّل، مما يجعل كثير من الذكور يعتبر أن التعاطف مع الذات هو نوع من الوهن النفسي، وأن على الذّكور تحمّل المشاق والصعوبات فقط لكونهم رجالاً وفق منظومة التنشئة الاجتماعية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ساندرمان ورفاقه (Sanderman, Ranchor & Schroevers, 2018) التي أظهرت تفوقاً للإناث في التعاطف الذاتي، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة أريكسون ورفاقه (Ronnlund, Astrom, & Germundsjo, 2018) ومع دراسة يارنيل ورفاقها (Yarnell, Stafford, Neff, Reilly, Knox, & Mullarkey, 2015) التي أسفرت عن أن الذكور لديهم درجات أعلى في التعاطف الذاتي، ولعل هذا الاختلاف يعود إلى اختلاف البيئة الحضارية التي أجريت فيها تلك الدراسات.

أمّا فيما يتعلق بموقع الجامعة فلم تظهر هناك دلالة إحصائية في الفروق في متوسطات التعاطف الذاتي تعزى لموقع الجامعة إذ بلغت قيمة ف (1.40) وهي غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى أنه سواء كان الطلبة يتعلمون في شمال الضفة الغربية أو وسطها أو جنوبها فإنهم لا يختلفون في مستويات التعاطف الذاتي، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة الجامعيين في الضفة الغربية يعيشون في الظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية نفسها ويتعرضون لذات الضغوط الأمر الذي لم يجعل بينهم فروقاً في متوسطات التعاطف الذاتي، وأما بالنسبة للتفاعل بين الجنس و موقع الجامعة فقد بلغت قيمة ف (5.00) وهي قيمة دالة عند مستوى ($\alpha \geq 0.007$) وبالنظر إلى قيمة اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية فقد تبين وجود فروق بين الإناث والذكور في منطقة وسط الضفة الغربية، إذ بلغت قيمة الفروق في المتوسطات (9.75) وهي دالة إحصائيا لصالح الإناث، وكذلك بلغت قيمة الفروق في المتوسطات بين الذكور والإناث في منطقة شمال الضفة الغربية (7.66) وهي أيضاً دالة إحصائيا لصالح الإناث، فيما لم تكن هناك فروق في المتوسطات في منطقة جنوب الضفة الغربية.

إن هذه النتيجة في درجات التعاطف الذاتي في كل من شمال الضفة الغربية ووسطها لصالح الطالبات الإناث تؤشر على أن الإناث أكثر تعاطفاً ذاتياً مع أنفسهن وربما يعزى ذلك إلى أنّ طبيعة الإناث أكثر تعاطفاً مع أنفسهن ومع الآخرين، وعزز هذا التعاطف انفتاح الطالبات في هذه المناطق على المجتمع بعكس منطقة الجنوب التي توصف بأنها أكثر محافظة، وهذا الأمر ساعد في اكتساب الإناث درجات عالية من الوعي بالذات والاستقلالية في التفكير وتحسس نقاط القوة والضعف في شخصياتهن مما ساعدهن على تكوين درجات أعلى من الذكور على التعاطف الذاتي.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة تخلص الدراسة إلى توصية بضرورة الآتي:

1. استخدام مقياس التعاطف الذاتي بأبعاده الثلاثة المستخرجة في البيئة الفلسطينية في دراسات أخرى والتحقق من دلالاته على فئات أخرى.
2. إجراء دراسات ارتباطية بين التعاطف الذاتي ومتغيرات نفسية أخرى ترتبط بالتعاطف الذاتي.
3. تدريب الطلبة في الجامعات الفلسطينية على عملية التعاطف ذي المعنى مع الذات لأن من شأن ذلك أن يساعد على بناء صحة نفسية سليمة.
4. تدريب الطالبات الجامعيات في مناطق جنوب الضفة الغربية من أجل تمكينهن من بناء درجات أفضل في التعاطف الذاتي.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- داوود، أحمد. (2017). القدرة التنبؤية لليقظة العقلية والتعاطف الذاتي بالخلل الوظيفي لدى المرضى الاكتئاب الرئيس، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية.
- شاكر، عبد الحميد. (1995). علم النفس الإبداع، القاهرة: دار غريب

- العصـــافرة، إيهاب. (2019). التعاطف الذاتي وعلاقته بالاهتمام الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الأردنية، مجلة الجامعة الإســلامية للدراسات التربوية 27(6): 837-855.

ثانياً: ترجمة المصادر والمراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية

- *Dawood, Ahmed (2017). Predictability of Mindfulness and Self-Compassion in Functional Impairment among Major Depression Patients, Master thesis, Amman Arab University.*
- *Shaker, Abel-Hameed (1995). Psychology of creativity, Cairo: Dar Alghareeb.*
- *Asafreh, Ehab (2019). Self-Compassion and its Relationship to the Social Interest with the University of Jordan Students. IUG Journal of Educational and Psychology Science 27(6): 837-855.*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Anderson, A. (2015). Translation and Psychometric Evaluation of Neff's Self-Compassion Scale in a Swedish Sample (Dissertation). Retrieved from http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mdh:diva-44350*
- *Carvalho, S., Trindade I., Gillanders D., Pinto-Gouveia J. and Castilho, P. (2019) Self-Compassion and Depressive Symptoms in Chronic Pain (CP): A 1-Year Longitudinal Study. Mindfulness 13, https://doi.org/10.1007/s12671-019-01292-7.*
- *Deniz, M., Kesici, S., & Sumer, A. (2008). The validity and reliability of the Turkish version of the self-compassion scale. Social Behavior and Personality, 36(9), 1151–1159. https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.9.1151.*
- *Halamova, J., Kanovsky, M., & Pacuchov, M. (2017). Self-compassion scale: IRT psychometric analysis, validation, and factor structure - Slovak translation. Psychologica Belgica, 57(4): 190–209. https://doi.org/10.5334/pb.398. Kotsou I, Leys C (2016) Self-Compassion Scale (SCS): Psychometric Properties of the French translation and its relations with psychological well-being, affect and depression. PLoS ONE 11(4).*
- *Krakovsky, M. (2017). The Self-Compassion Solution: Building on a Buddhist principle, psychologists are learning how being kind to yourself can bolster resilience, buffer against stress and improve relationships. Scientific American Mind, 175.*
- *Kumlander S, Lahtinen O, Turunen T, Salmivalli C (2018) Two is more valid than one, but is six even better? The factor structure of the Self-Compassion Scale (SCS). Plos One 13(12).*
- *Mosewich, A., Mack, D., Gunnell, K., & -Ferguson, L. (2018). Women athletes' self-compassion, self-criticism, and perceived sport performance. Sport, Exercise, and Performance Psychology, 7(3), 297-307. http://dx.doi.org/10.1037/spy0000127.*
- *Neff, K. (2003a). Development and validation of a scale to measure self-compassion. Self and Identity, 2: 223-250*
- *NEFF, K. (2003b). Self-Compassion: An Alternative Conceptualization of a Healthy Attitude Toward Oneself, Self and Identity, 2: 85–101.*
- *Neff, K. (2012). The Science of Self-Compassion. In C. Germer & R. Siegel (Eds.), Compassion and Wisdom in Psychotherapy (pp. 79-92). New York: Guilford Press.*
- *Neff, K., & Dahm, K. (2015) Self-Compassion: What it is, what it does, and how it relates to mindfulness, New York: Springer.*
- *Muris, P., Meesters, C., Pierik, A. et al. (2016). Good for the self: Self-compassion and other self-related constructs in relation to symptoms of anxiety and depression in Non-Clinical Youths. Journal of Child and Family Studies 25(2): 607-617.*
- *Sanderman, R., Schroevers, J., & Lopez, A., (2018). A Close Examination of the Relationship Between Self-Compassion and Depressive Symptoms, Mindfulness, 9: 1470-1478.*
- *Yarnell L., Stafford R., Neff K., Reilly, E., Knox, M. & Mullarkey, M. (2015) Meta-analysis of gender differences in self-compassion. Self and Identity, 14(5):1-22.*

الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة الأردنية في الأردن

The Academic Self-Efficacy and Its Relationship with Emotional Intelligence Among Jordanian University Students in Jordan

إيلاف هارون رشيد شلول
أستاذ مساعد / جامعة حائل/ المملكة العربية السعودية

Elaf Haroun Rashid Shlool
Assistant Professor/ Hail University / Kingdom of Saudi Arabia
elaf.koko@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 2020/06/16، تاريخ القبول: 2020/11/22
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 16/06/2020, **Accepted:** 22/11/2020
DOI: 10.33977/1182-012-034-015
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة الأردنية في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس الذكاء الانفعالي. تكونت عينة الدراسة من (976) طالباً وطالبةً من طلبة الجامعة الأردنية. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية ككل جاء بمستوى متوسط، وأن مستوى الذكاء الانفعالي ككل لدى طلبة الجامعة الأردنية جاء بمستوى مرتفع، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى الذكاء الانفعالي بكافة مجالاته، ومستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل لدى طلبة الجامعة الأردنية. واستناداً لنتائج الدراسة، توصي الباحثة بعقد دورات تدريبية لرفع مستوى الكفاءة الذاتية والذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الذاتية الأكاديمية، الذكاء الانفعالي، طلبة الجامعة الأردنية.

Abstract

This study aimed to reveal academic self-efficacy and its relationship with emotional intelligence among Jordanian University students in Jordan. To achieve the objectives of the study, the researcher used an academic self-efficacy scale and an emotional intelligence scale. The study sample consisted of 976 male and female students from the Jordanian University. The results of the study showed that the level of self-efficacy as a whole came at a moderate level, and the level of emotional intelligence as a whole came among students of the Jordanian University at a high level. The results indicated that there was a positive correlation between the level of emotional intelligence, in all its fields, and the level of academic self-efficacy as a whole among students of the Jordanian University. Based on the results of the study, the researcher recommends holding training courses to raise the level of self-efficacy and emotional intelligence among university students.

***Keywords**: Academic Self-Efficacy, Emotional Intelligence, Jordanian University Students.*

المقدمة

يشهد العالم اليوم ثورة في كافة المجالات، وخاصةً المجال العلمي والأكاديمي، وكل ما يتعلق بالطلبة الجامعيين، كونهم بُناة المستقبل الذين يعتمد عليهم المجتمع في تطوره وتقدمه، لذا عليهم امتلاك القدرات والمهارات التي تمكّنهم من مواجهة صعاب الحياة، والنجاح في تحقيق أهدافهم، وتُعدّ الكفاءة الذاتية الأكاديمية من أهم الأبعاد الشخصية التي تؤثر على الطالب الجامعي، كونها تؤدي دوراً رئيساً في تحديد سلوكاته، وتطوير قدراته ومهاراته، التي تجعله قادراً على الحدّ من انفعالاته السلبية، وتنظيم انفعالاته الإيجابية بشكل يؤثر إيجاباً على حياة الطالب الجامعي.

ويمثل مصطلح الكفاءة الذاتية الأكاديمية أحد أهم المصطلحات التي درسها العالم باندورا (Bandura) في سياق البحث في أثر العوامل الاجتماعية والمعرفية في التعلم، وما يحدث فيما بينها من تفاعل، وذلك في السبعينيات من القرن الماضي، وقد عرّفها بأنها: معتقدات الفرد حول قدرته على الإنتاج بفاعلية وكفاءة (Bandura, 1997).

وعرّف بيتز (Betz, 2004) الكفاءة الذاتية الأكاديمية بأنها: معتقدات الفرد حول إمكانياته وقدراته بالنجاح في أداء مهام معينة، وتتطور من خلال مصادر الخبرات التعليمية المختلفة. كما عرّفها العرسان (2017) بأنها: معتقدات الفرد المدركة حول مدى قدرته على القيام بمهام أكاديمية محددة. كما عرّفتها الجهورية والظفري (2018) بأنها: مركب مهم جداً من جميع حالات النجاح والفشل التي يتم عزوها للذات، وهي تمثل سمة عامة للفرد، وتتميز بأنها مستقرة نسبياً ومتغيرة عبر الزمن بتراكم خبرات وتجارب النجاح والفشل التي يمر بها الفرد.

واستناداً إلى التعريفات السابقة التي تناولت مفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية، فإنه يمكن تعريفها بأنها: معتقدات الفرد عما يمتلكه من مهارات وقدرات تسهم إلى حدّ كبير في حل المشكلات التي يتعرض لها، بالإضافة إلى أداء الأنشطة والمهام بنجاح.

وتتكون الكفاءة الذاتية الأكاديمية من ثلاثة مكونات، يختلف تبعاً لها مستوى الكفاءة؛ وهي: أولاً: قدر الكفاءة؛ وتمثل مستوى قوة دافع الفرد لأداء مهامه في مختلف المجالات والمواقف، ويختلف هذا المستوى استناداً إلى طبيعة الموقف أو صعوبته. ثانياً: العمومية: ويُقصد بها انتقال الكفاءة الذاتية من موقف إلى مواقف أخرى مشابهة. ثالثاً: القوة: وتشير إلى تحديد قوة الكفاءة الذاتية لدى الفرد بالرجوع إلى خبراته وتجاربه السابقة، ومدى مناسبتها للموقف الذي يمر به (Bandura, 1977).

وتؤثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية في سلوكات وتصرفات الفرد؛ كالأنشطة التي يختارها، حيث يميل إلى اختيار أنشطة يعتقد بأنه سينجح بتنفيذها، ويتجنّب اختيار أنشطة يعتقد أنه سيفشل فيها، ويعتمد في ذلك على معتقداته حول ما يمتلكه من قدرات ومهارات (Bandura, 1997).

ويعتقد الأفراد ذوو الكفاءة الذاتية الأكاديمية المرتفعة بأنهم يمتلكون القدرة على إنجاز المهمات بنجاح وتفوق وبكل سهولة، كما أنهم يعتقدون بأنهم يمتلكون مهارات حل المشكلات التي قد تواجههم، بينما يعتقد الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية المنخفضة إلى الاستسلام في حال واجهتهم مشكلات صعبة (Schunk, 2003).

ويتميز الطلبة ذوو الكفاءة الذاتية الأكاديمية المرتفعة بقدرتهم على بذل جهد عالٍ، وإظهار مثابرة ومرونة مرتفعة في مواجهة المواقف والصعوبات التعليمية المختلفة، وهذا يقودهم إلى النجاح الأكاديمي، وإنجازهم للمهام الدراسية بفاعلية، بالإضافة إلى تنمية قدراتهم بشكل إيجابي وملحوظ (Bandura, 2000).

ويمكن تطوير الكفاءة الذاتية الأكاديمية بالاعتماد على أربعة مصادر رئيسة؛ وهي: خبرات الاتقان والنجاح، وخاصةً إذا تكررت، وخبرات

الإنابة التي يستقيها الفرد من النماذج الاجتماعية المحيطة، والإقناع الذي يتلقاه الفرد من الأفراد الآخرين الموثوق بقدرتهم على أداء مهمة ما، والحالة الانفعالية والفسيولوجية للفرد (Pajares, Johnson & Usher, 2007).

وترى الباحثة أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية ترتبط بالعديد من المتغيرات؛ كمتغير الذكاء الانفعالي، فكلما كان مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية مرتفعاً، فإن ذلك سيؤثر إيجاباً على قدرة الطالب الجامعي في حل مشكلاته ومواجهة الصعاب بكل فاعلية، وهذا يسهم في ضبط انفعالاته في هذه المواقف والصعاب.

ولقد ظهر مصطلح الذكاء الانفعالي في التسعينيات من القرن الماضي على يد العديد من الباحثين؛ أمثال بار–أون (Bar-On)، وجاردنز ((Gardner، وجولمان (Goleman)، وسالوفي وماير (Mayer & Solovey)، واللذين عرفاه بأنه: قدرة الفرد على مراقبة وإدراك مشاعره وانفعالاته الذاتية، وانفعالات الآخرين، وقدرته على التمييز بين هذه الانفعالات إن كانت سلبية أم إيجابية، واستخدامها في توجيه تفكيره وسلوكاته (Mayer, 1990 & Solovey). بينما عرفه جولمان (Goleman, 1995) بأنه: مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد، والتي تلزمه للنجاح المهني والنجاح في كافة مجالات الحياة.

في حين عرّفه هنتر (Hunter, 2004) بأنه: إحدى المهارات الأساسية للتعاطف مع الذات والآخرين، وفهم مشاعر الآخرين واستكشافها، والتي من خلالها يمكن للفرد ضبط مشاعره السلبية ومواجهة تعقيدات ومشكلات الحياة. وعرّفه كارتريت وسولواي (Cartright & Solloway, 2008) بأنه: قدرة الفرد على إدراك مشاعره الخاصة ومشاعر الآخرين، وذلك بهدف إدارة الانفعالات في علاقة الفرد مع ذاته والآخرين. كما عرّفه جولمان (2011) بأنه: مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد، وتشتمل على الإدراك الذاتي، والقدرة على ضبط الانفعالات، والمثابرة، والدافعية، وهي تسهم إلى حد كبير في تحقيق النجاح في مختلف مجالات الحياة.

واستناداً إلى التعريفات السابقة، فيمكن تعريف مفهوم الذكاء الانفعالي بأنه: قدرة الفرد على إدراك مشاعره وانفعالاته وتنظيمها، بالإضافة إلى فهم مشاعر وانفعالات الآخرين، مما يسهم ذلك في تعلم المزيد من المهارات الحياتية الإيجابية.

وبدايةً اعتبر مصطلح الذكاء الانفعالي نوع من أنواع الذكاء الاجتماعي، الذي يتضمن القدرة على مراقبة الانفعالات المتعلقة بالفرد والآخرين، والتمييز فيما بينها إن كانت سلبية أم إيجابية، والقدرة على توجيه الانفعالات والمشاعر وفق الموقف الذي يتعرض له الفرد، بالإضافة إلى القدرة على التعبير عن المشاعر بكل سهولة وإيجابية، وإدراك انفعالات الآخرين (Johnson, 2008).

ولقد ظهرت العديد من النماذج التي بحثت في الذكاء الانفعالي، ومن أهمها نموذج بار- أون (Bar-On)، الذي اشتمل على خمسة أبعاد، وهي: الذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي، والمكونات التكيفية، ومكونات التعامل مع الضغوط المختلفة، ومكونات المزاج العام، والمكون الطبوغرافي، ويتكون من العوامل الأساسية، والعوامل المساندة، والعوامل الناتجة (Bar- On, 1997).

أما نموذج ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997)، فقد أشار إلى أن الذكاء الانفعالي يمثل مدى قدرة الفرد على إدراك انفعالاته وضبطها، بالإضافة إلى قدرته على تنظيم مشاعره تجاه الآخرين، ومعالجة الانفعالات السلبية لتصبح إيجابية.

وتكمن أهمية الذكاء الانفعالي بأبعاده المختلفة المتمثلة بالتعاطف، والمعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعالات، وتنظيم الانفعالات، والتواصل الاجتماعي، وتسهم جميع هذه الأبعاد في تمكين الفرد من القدرة على التعامل بإيجابية مع المواقف المختلفة، وإقامة علاقات ناجحة مع الآخرين، وتحمل المسؤولية، والتعاون مع الآخرين لحل مشكلة ما (Yasemin, Sule & Deniz, 2003).

ويسهم الذكاء الانفعالي في إدارة الانفعالات، واتخاذ القرارات الصائبة، وتعلم طرق تفكير مختلفة تساعد في حل المشكلات المختلفة، والتخطيط، بالإضافة إلى التفوق في أداء المهام المتنوعة إن كانت تتعلق بالأمور الدراسية، أو الاجتماعية المتمثلة بإقامة العلاقات والصداقات، أو المهنية المتعلقة بإنجاز عمل ما (Davies, 2000).

ولأهمية كل من متغيري الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والذكاء الانفعالي، فقد سعت الباحثة بالبحث عن دراسات ذات علاقة بمتغيري الدراسة للكشف عن العلاقة بينهما. حيث أجرى بل (Bell, 2003) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتوافق النفسي والأكاديمي. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس التوافق النفسي والأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (209) طالباً جامعياً في الجامعات الأمريكية. أظهرت نتائج الدراسة أن الكفاءة الذاتية والتوافق النفسي والأكاديمي جاءا بمستوى متوسط، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية والتوافق النفسي والأكاديمي.

وقامت سيني (Saini, 2004) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية لدى طلبة السنة الأولى في المدرسة الثانوية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس الكفاءة الذاتية. تكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبةً. وأظهرت نتائج الدراسة أن الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية جاءا بمستوى متوسط، وأن هناك علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية، كما كشفت النتائج عن وجود فروق في مستوى الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية تعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث.

وأجرى بيلامي وجوري وستيرجيز (Bellamy, Gore & Sturgis, 2005) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومركز الضبط والكفاءة الذاتية لدى الطلبة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس الكفاءة الذاتية. تكونت عينة الدراسة من (98) طالباً وطالبةً. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالي وثلاثة أبعاد للكفاءة الذاتية (الكفاءة في

العلاقات الاجتماعية، والتواصل مع الأفراد، والقدرة على تعلم العلوم والمعلومات التكنولوجية)، وعدم وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي وبُعد المثابرة الأكاديمية.

وهدفت دراسة الزبيدي (2011) إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية وإدارة الانفعالات لدى الطلبة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس إدارة الانفعالات. تكونت عينة الدراسة من (3360) طالباً في المرحلة الثانوية في مدينة بغداد. أظهرت نتائج الدراسة بأن الطلبة المتفوقين يتمتعون بكفاءة ذاتية مرتفعة، إذ يجب أن يثابر الطالب في أداء المهمة المناطة له، ويبذل الجهد المطلوب لتحقيق هذه المهمة، كما أظهرت نتائج الدراسة مستوى عالٍ من إدارة الانفعالات.

وقام هاشمي وغانيزادا (Hashemi & Ghanizadea, 2011) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والإحساس بمعتقدات الكفاءة الذاتية لدى الطلبة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس الكفاءة الذاتية. تكونت عينة الدراسة من (97) طالباً وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية. كما كشفت النتائج عن أن تحقيق الذات وتحمل الضغوط (بُعدين فرعيين في الذكاء الانفعالي) تنبأتا إيجابياً بالكفاءة الذاتية للطلبة.

أما دراسة زوسكوسكين وإرنتيت وماليين وأرسكين (Zukauskience, Erentaite, Malin & Auskiene, 2011) فهدفت إلى الكشف عن أثر أساليب المعاملة الوالدية والذكاء الانفعالي في التنبؤ بتقدير الذات والكفاءة الذاتية لدى الطلبة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس أساليب المعاملة الوالدية، ومقياس تقدير الذات، ومقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس الكفاءة الذاتية. تكونت عينة الدراسة من (1028) طالباً وطالبةً في المدارس الثانوية في منطقة كلابدا. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في مستوى الذكاء الانفعالي الكلي وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الجنس، لصالح الإناث، وعدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الكفاءة الذاتية، ووجود فروق في مستوى تقدير الذات، لصالح الذكور، كما بينت نتائج الدراسة أن الذكاء الانفعالي متنبئ قوي لتقدير الذات والكفاءة الذاتية لدى الطلبة.

وأجرى يحيى (2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي والمشاركة في الأنشطة اللامنهجية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي. تكونت عينة الدراسة من (536) طالباً وطالبةً. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة جاء مرتفعاً، وبينت النتائج وجود فروق في مستوى الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس في مجالي المعرفة الانفعالية والتعاطف، لصالح الإناث، وعدم وجود فروق في باقي المجالات، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مستوى الذكاء الانفعالي تعزى لمتغيري التخصص والمستوى الدراسي، وأشارت إلى وجود فروق تبعاً لمتغير المشاركة في الأنشطة اللامنهجية في كافة مجالات الذكاء الانفعالي، باستثناء مجال التواصل الاجتماعي، لصالح المشاركين.

وقامت الجهورية والظفري (2018) بدراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة الكفاءة الذاتية الأكاديمية بالتوافق النفسي لدى الطلبة في سلطنة عُمان. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس التوافق النفسي. تكونت عينة الدراسة من (2821) طالباً وطالبةً من طلبة الصفوف السابع وحتى الثاني عشر. وأظهرت النتائج وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية تبعاً لمتغير الجنس، لصالح الإناث، وتبعاً لمتغير الصف، لصالح الصف التاسع والعاشر، ووجود فروق في مستوى التوافق النفسي تبعاً لمتغير الصف، لصالح الصف الثاني عشر.

بمطالعة الدراسات السابقة، يتضح أن بعضها تناول العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتوافق النفسي والأكاديمي، كدراسة بل (Bell, 2003)، وتناولت العديد من الدراسات العلاقة بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية؛ كدراسة سيني (Saini, 2004)، وبيلامي وآخرون (Bellamy, et al, 2005)، وهاشمي وغانيزادا (Hashemi & Ghanizadea, 2011)، وتناولت دراسات أخرى علاقة الكفاءة الذاتية الأكاديمية بالتوافق النفسي، كدراسة الجهورية والظفري (2018).

ويلاحظ أن بعض الدراسات اتفقت مع الدراسة الحالية فيما يتعلق بعينة الدراسة (طلبة الجامعات)؛ كدراسة بل (Bell, 2003)، وهاشمي وغانيزادا (Hashemi & Ghanizadea, 2011)، ويحيى (2015)، في حين اختلفت مع دراسات أخرى، حيث كانت العينة من طلبة المدارس؛ كدراسة سيني (Saini, 2004)، والزبيدي (2011)، وزوسكوسكين وآخرون (Zukauskience, et al, 2011)، والجهورية والظفري (2018). أما فيما يتعلق بهدف الدراسة، فقد تناولت بعض الدراسات متغيري الدراسة الحالية –معاً-، مما يجعلها تتفق معها بالهدف الذي سعت إلى تحقيقه؛ كدراسة سيني (Saini, 2004)، وبيلامي وآخرون (Bellamy, et al, 2005)، والزبيدي (2011)، وهاشمي وغانيزادا (Hashemi & Ghanizadea, 2011)، وزوسكوسكين وآخرون (Zukauskience, et al, 2011).

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

ويلاحظ أن ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة أنها تناولت الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي، حيث يتضح – على حد علم الباحثة- ندرة الدراسات العربية بشكل عام والأردنية بشكل خاص التي تناولت العلاقة بين هذين المتغيرين لدى طلبة الجامعة الأردنية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تسهم الانفعالات الإيجابية في تنمية قدرات الفرد ومهاراته بشكل عام، والطالب الجامعي بشكل خاص، كما يؤدي الذكاء الانفعالي دوراً مهماً في تحسين قدرة الطلبة الجامعيين على مواجهة الضغوطات الدراسية والحياتية المختلفة، بالإضافة إلى زيادة قدرتهم على التوافق الاجتماعي والنفسي والأكاديمي، والتكيف مع مختلف متطلبات التعلم والبيئة الجامعية، وتنمية كفاءتهم الذاتية الأكاديمية، ودافعيتهم نحو التعلم (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002).

ولقد أكدت العديد من الدراسات على وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين كل من الكفاءة الذاتية الأكاديمية والذكاء الانفعالي لدى الطلبة؛ كدراسة سيني (Saini, 2004)، وبيلامي وآخرون (Bellamy, et al, 2005)، وهاشمي وغانيزادا (Hashemi & Ghanizadea, 2011).

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي اهتمت بالطلبة الجامعين، لم تجد الباحثة دراسة تناولت متغيري الدراسة ضمن البيئة الأردنية، وخاصةً طلبة الجامعة الأردنية، مما يبرر ضرورة إجراء دراسة تبحث في علاقة الكفاءة الذاتية الأكاديمية بالذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة الأردنية، وكون عينة الدراسة تمثل فئة مجتمعية مهمة في بناء المجتمع وتطوره علمياً وثقافياً واجتماعياً. وعليه تتمثل مشكلة الدراسة الحالية بالكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة الأردنية في الأردن. وبالتحديد تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الأردنية في الأردن؟
- ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة الأردنية في الأردن؟
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة الأردنية في الأردن؟

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف إلى كل من مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة الأردنية في الأردن.
- الكشف عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة الأردنية في الأردن.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة في تناولها لمتغيرات مهمة في الحياة العامة، وفي حياة الطلبة بشكل خاص، وتأتي هذه الأهمية ضمن مجالين، وهما على النحو الآتي:

أولاً: المجال النظري: تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال تناولها متغيرات مهمة جداً، وقد تبدو ذات تأثير بالغ في تطور الطلبة الجامعيين صحياً ونفسياً وثقافياً وتعليمياً واجتماعياً، وخاصة بأنهم بحاجة إلى دعم ومساندة في كافة المراحل الدراسية، وخاصةً المرحلة الجامعية، ويمكن لهذه الدراسة أن تفيد أعضاء هيئة التدريس وأولياء الأمور، والطلبة أنفسهم، بما ستوفره من إطار نظري ومقاييس الكفاءة الذاتية الأكاديمية والذكاء الانفعالي، والعلاقة بينهما بشكل يسهم في زيادة الوعي بأهمية هذين المتغيرين، والعمل على تنمية مستوى كل منهما لدى الطلبة بما يسهم في تحسن مستوى التحصيل الدراسي، وتحقيق التفوق والنجاح، والارتقاء بالعملية التعليمية ككل. كما تبرز أهمية هذه الدراسة كونها ستسهم في فتح المجال للمزيد من البحوث والدراسات في هذا المجال، وضمن متغيرات ذات علاقة بمتغيري الدراسة (الكفاءة الذاتية الأكاديمية، الذكاء الانفعالي).

ثانياً: المجال العملي: يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في توجيه القائمين على العملية التعليمية والعمل على وضع برامج تدريسية، وأنشطة تربوية تسهم في تحسين وتنمية مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومستوى الذكاء الانفعالي، بالإضافة إلى إصدار بعض المنشورات التربوية التعليمية ضمن هذا الإطار، ومن خلال المؤتمرات والندوات التربوية.

حدود الدراسة ومحدداتها

تحددت نتائج الدراسة بما يلي:

- **الحدود المكانية**: أجريت هذه الدراسة في الجامعة الأردنية في عمان في الأردن.
- **الحدود الزمانية**: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2019/ 2020.
- **الحدود البشرية**: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طلبة الجامعة الأردنية.
- **محددات الثبات**: تحددت نتائج الدراسة بالأدوات المستخدمة في هذه الدراسة، والتي قامت الباحثة باستخدامها كونها تتناسب وعينة وأهداف الدراسة، ودلالات صدقها وثباتها.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

الكفاءة الذاتية الأكاديمية: اعتقادات الفرد حول قدراته أو مهاراته التي يمتلكها، والتي تساعده في تخطي مشكلاته بنجاح (Elliott, Kratochwill, Cook & Travers, 2000). **وتعرّف إجرائياً في** هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والذي تم استخدامه في هذه الدراسة.

الذكاء الانفعالي: مجموعة القدرات والمهارات التي تساعد الفرد في ضبط انفعالاته وتفسيرها بشكل دقيق (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). **ويعرّف إجرائياً في** هذه الدراسة بالدرجة التي

يحصل عليها المستجيب على مقياس الذكاء الانفعالي، والذي تم استخدامه في هذه الدراسة.

طلبة الجامعة الأردنية: هم جميع الطلبة (طلبة مرحلة البكالوريوس) المتواجدين على مقاعد الدراسة في الجامعة الأردنية في عمان، والمسجلين للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2020/2019.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تشمل إجراءات الدراسة كلاً من عينة الدراسة ومجتمعها وأدواتها ودلالات صدقها وثباتها، وآليات تطبيق أدوات الدراسة.

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

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة مرحلة البكالوريوس في الجامعة الأردنية في عمان، والمسجلين للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2020/2019، والبالغ عددهم (36431) طالباً وطالبةً. وتم اختيار عينة ممثلة لمجتمع الدراسة من طلبة الجامعة الأردنية (مرحلة البكالوريوس) بالطريقة المتيسرة من مجتمع الدراسة الكلي، وتكونت العينة من (976) طالباً وطالبةً، وتم الأخذ بعين الاعتبار في اختيار العينة متغيري الدراسة المتمثلة بالجنس، والسنة الدراسية.

أداتا الدراسة:

أولاً: مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية

وصف المقياس: قامت الباحثة بإعداد مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وذلك بعد الاطلاع على الدراسات السابقة؛ كدراسة الزبيدي (2011)، والجهورية والظفري (2018)، فقد تكون المقياس بصورته الأولية من (30) فقرة.

صدق المقياس:

1- صدق المحكمين (صدق المحتوى): للتحقق من دلالات صدق المحتوى لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، والإحصاء والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية، والبالغ عددهم (9) محكّمين، وطلب إليهم إبداء الرأي حول مناسبة الفقرات، وسلامة الصياغة اللغوية، ووضوحها من حيث المعنى، وأية ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، وبناءً على ملاحظات، وآراء المحكمّين، تم إعادة صياغة (3) فقرات من الناحية اللغوية، واستبدال بعض المفردات، وحذف (4) فقرات، وبناءً على تلك التعديلات تكوّن المقياس بعد التحكيم من (26) فقرة.

2- صدق البناء: لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (100) طالب و طالبة من طلبة الجامعة الأردنية، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمقياس 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 الكفاءة الذاتية الأكاديمية: للتحقق من ثبات المقياس، تم استخدام طريقة الاختبار- وإعادة الاختبار (Test-Retest) من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (100) طالب وطالبة، 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، حيث بلغت قيمة ألفا للمقياس ككل (0.88)، وبلغ معامل ارتباط بيرسون (ثبات الإعادة) للمقياس ككل (0.93)، وبناءً على ما سبق ترى الباحثة بأن المقياس يتمتع بدلالات صدق وثبات تسمح باستخدامه في هذه الدراسة.

تصحيح مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية: تكون مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية بصورته النهائية من (26) فقرة، يضع المستجيب إشارة (✓) 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 الكفاءة الذاتية الأكاديمية على النحو الآتي: (من 1 - أقل من 2.33) مستوى منخفض، (2.33- 3.66) مستوى متوسط، (3.67- 5) مستوى مرتفع.

ثانياً: مقياس الذكاء الانفعالي

وصف المقياس: لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي المُعد من قبل السيد وعبدالسميع (2002)، والمكون من (58) فقرة، موزعة على خمسة مجالات، وهي: (مجال إدارة الانفعالات، ويتكون من (15) فقرة، ومجال التعاطف، ويتكون من (11) فقرة، ومجال تنظيم الانفعالات، ويتكون من (13) فقرة، ومجال المعرفة الانفعالية، ويتكون من (10) فقرات، ومجال التواصل الاجتماعي، ويتكون من (9) فقرات).

صدق المقياس:

1- صدق المحكمين: للتحقق من دلالات صدق المحتوى لمقياس الذكاء الانفعالي، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، والإحصاء والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية، والبالغ عددهم (9) محكّمين، وطلب إليهم إبداء الرأي حول مناسبة الفقرات، وسلامة الصياغة اللغوية، وملاءمة الترجمة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ووضوحها من حيث

المعنى، ومدى ارتباطها بالبُعد الذي تنتمي إليه، وأية ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، وبناءً على ملاحظات، وآراء المحكمّين، تم تعديل بعض المصطلحات واستبدالها بمصطلحات مناسبة أكثر في (8) فقرات، وبناءً على ذلك تكوّن المقياس بعد التحكيم من (58) فقرة.

صدق البناء: لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (100) طالب وطالبة، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالبُعد، وبالمقياس ككل، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمقياس ككل بين (0.48-0.72)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بالبُعد بين (0.51-0.76). وتجدر الإشارة إلى أن الباحثة اعتمدت معياراً لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها بالبُعد، أو المقياس ككل عن (0.25).

ثبات مقياس الذكاء الانفعالي: للتحقق من ثبات المقياس، تم استخدام طريقة الاختبار- وإعادة الاختبار (Test- Retest) من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (100) طالب وطالبةوتمت 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، والأبعاد، حيث بلغت قيمة ألفا للمقياس (0.88)، كما بلغ معامل ارتباط بيرسون (ثبات الإعادة) للمقياس (0.93)، وبناءً على ما سبق ترى الباحثة بأن المقياس يتمتع بدلالات صدق وثبات تسمح باستخدامه في هذه الدراسة.

تصحيح مقياس الذكاء الانفعالي: تم توزيع أوزان الاستجابات المتعلقة بفقرات المقياس حسب طريقة ليكرت من خمس استجابات؛ وهي: (يحدث دائماً (5) درجات، يحدث عادةً (4) درجات، يحدث أحياناً (3) درجات، يحدث نادراً (2) درجة، لا يحدث (1) درجة، وبهذا تكون أعلى درجة للاستجابة (5) درجات، وأقل درجة (1) درجة، وقد تم تحديد الفقرات السلبية وعكسها قبل إجراء التحليل الإحصائي، ولقد تم تحديد ثلاثة مستويات للحكم على مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة، وهي على النحو الآتي: (من 1 - أقل من 2.33) مستوى منخفض، (2.33- 3.66) مستوى متوسط، (3.67- 5) مستوى مرتفع.

إجراءات الدراسة

- استخدام مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس الذكاء الانفعالي، وذلك بعد التحقق من صدقهما وثباتهما.
- تحديد عدد أفراد مجتمع الدراسة الكلي، والمتمثل بطلبة الجامعة الأردنية في عمان، والمسجلين للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2019- 2020، كما تم اختيار أفراد عينة الدراسة بالطريقة البسيطة العشوائية من مجتمع الدراسة الكلي.
- توزيع أداتي 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 على فقراتها، وبعد التأكد من المعلومات، والإجابة على 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

- مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية: وله ثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض).
- مستوى الذكاء الانفعالي: وله ثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض).

المعالجة الإحصائية

تم استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وكانت المعالجات الإحصائية المستخدمة على النحو الآتي:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- معامل الارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها، ونصه "ما مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الأردنية في الأردن؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الأردنية، كما هو مبين في الجدول (1).

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (1) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مقياس الكفاءة الذاتية تراوحت ما بين (2.73 – 3.96)، حيث جاءت الفقرة رقم (15)، ونصها "أطلب من عضو هيئة التدريس إعادة شرح المفاهيم التي لم أستطع فهمها أثناء المحاضرة"، وبمتوسط حسابي بلغ (3.96)، وبمستوى مرتفع، تلاها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (19)، ونصها "أحاول جعل عضو هيئة التدريس يعتقد بأنني منتبه إليه أثناء المحاضرة"، بمتوسط حسابي بلغ (3.83)، وبمستوى مرتفع، تلاها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (3)، ونصها "أبتعد عن أي مصدر قد يشتت انتباهي وقت الدراسة"، بمتوسط حسابي بلغ (3.71) وبمستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة رقم (9)، ونصها "ألجأ إلى المكتبة للحصول على معلومات مفيدة لإنجاز واجباتي الدراسية" بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.73)، وبمستوى متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى الكفاءة الذاتية ككل (3.18)، وبمستوى متوسط.

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	15	أطلب من عضو هيئة التدريس إعادة شرح المفاهيم التي لم أستطع فهمها أثناء المحاضرة.	3.96	1.15	مرتفع
2	19	أحاول جعل عضو هيئة التدريس يعتقد بأنني منتبه إليه أثناء المحاضرة.	3.83	1.17	مرتفع
3	3	أبتعد عن أي مصدر قد يشتت انتباهي وقت الدراسة.	3.71	1.14	مرتفع
4	11	أقوم بتحفيز نفسي للقيام بواجباتي الدراسية.	3.60	1.11	متوسط
5	26	لدي القدرة على تدوين ملاحظات وملخصات مفهومة عن المواد الدراسية.	3.56	1.17	متوسط
6	21	أناقش وأحاور عضو هيئة التدريس بآرائه إذا لم أقتنع بها.	3.45	1. 20	متوسط
7	2	استمر في الدراسة حتى لو كانت المادة الدراسية صعبة.	3.41	1.18	متوسط
8	7	لدي القدرة على التركيز لفترة زمنية طويلة من وقت المحاضرة.	3.39	1.13	متوسط
9	24	أمتلك القدرة على التركيز على أسئلة الاختبارات وحلها بجدارة.	3.26	1.17	متوسط
9	13	أستمع لعضو هيئة التدريس بكل جدية عندما تتضمن المحاضرة موضوعات صعبة.	3.23	1.27	متوسط
11	6	أنهي واجباتي الدراسية في الموعد المحدد.	3.18	1.18	متوسط
12	23	لدي القدرة على تحديد المفاهيم والأفكار المهمة في المحاضرة.	3.16	1.20	متوسط
13	14	لدي القدرة على توضيح العديد من المفاهيم الغامضة والصعبة لزملائي.	3.14	1.19	متوسط
14	8	أشارك في المناقشات الصفية بشكل فعال.	3.13	1.23	متوسط
14	12	أجيب عن أسئلة عضو هيئة التدريس أثناء المحاضرة.	3.13	1.17	متوسط
16	20	لدي القدرة على فهم معظم الأفكار والمفاهيم التي أقرؤها في المقررات الدراسية.	3.08	1.22	متوسط
17	10	لدي القدرة على تذكر المعلومات المطروحة في المحاضرات والمقررات الدراسية بشكل جيد.	3.05	1.20	متوسط
18	4	أفهم الموضوعات المطروحة في المحاضرات مهما كانت صعبة.	3.02	1.18	متوسط
19	22	لا أستسلم بسهولة عندما أواجه أي مشكلة دراسية.	2.99	1.32	متوسط
20	16	أعتقد بأنني قادر على الحصول على علامات جيدة في الامتحانات والواجبات الدراسية.	2.96	1.21	متوسط
21	5	أبذل قصارى جهدي وقت الدراسة.	2.92	1.08	متوسط
22	1	أعتقد بأن لدي القدرة على فهم أي موضوع دراسي بشكل جيد إذا أردت ذلك.	2.85	1.16	متوسط
23	25	أستطيع تفسير وشرح المفاهيم والحقائق العلمية التي يتضمنها المقرر الدراسي بلغتي الخاصة.	2.82	1.08	متوسط
24	18	أواظب على حضور المحاضرات حتى وإن كانت مملة بالنسبة لي.	2.77	1.11	متوسط
25	17	أحضر المحاضرات بشكل منتظم.	2.75	1.13	متوسط
26	9	ألجأ إلى المكتبة للحصول على معلومات مفيدة لإنجاز واجباتي الدراسية.	2.73	1.33	متوسط
		مستوى الكفاءة الذاتية ككل	3.18	.81	متوسط

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى قلة الخدمات الإرشادية والتوجيهات المقدمة من قبل الجامعة، والتي قد ترفع من مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وتزودهم بالمعرفة والمهارات اللازمة للتفوق والنجاح في الاختبارات والمهام الدراسية المختلفة، وخاصةً أن الطلبة الجامعيين في السنة الأولى قد يواجهون صعوبة التأقلم مع البيئة الجامعية، كونها تختلف عما ألفوه في البيئة المدرسية، وهذا قد يعرضهم للفشل في التجارب التي يمرون بها، مما يؤثر سلباً على مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ولذلك جاء مستواها متوسطاً.

وترى الباحثة أنه يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء خوف بعض الطلبة من المرحلة الجامعية وما تتضمنه من صعوبات، وما ينتظرهم بعد الانتهاء منها، وذلك يعود إلى قلة معرفتهم بإمكاناتهم وقدراتهم الذاتية وحدودها، وعدم القدرة على تحديد أهدافهم وما يسعون لتحقيقه، كما قد يشعرون أنهم غير قادرين على فهم و إدراك قدراتهم وإمكاناتهم، وهذا بدوره ينعكس على مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً في ضوء قلة التجارب والخبرات التي مر بها الطالب الجامعي في المرحلة الدراسية التي سبقت دخوله إلى الجامعة، وهذا يجعله غير قادر على مواجهة الصعاب بكل حزم وجدية، وغير قادر على إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات والصعاب التي تواجهه، وهذا يؤثر على الكفاءة الذاتية الأكاديمية بشكل سلبي، مما يجعل مستواها متوسط.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة بل (Bell, 2003)، التي أظهرت أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلبة الجامعيين جاء متوسطاً. كما اتفقت مع دراسة سيني (Saini, 2004)، التي أشارت إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية جاء متوسطاً لدى الطلبة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها، ونصه "ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة الأردنية في الأردن؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة الأردنية في الأردن، كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة الأردنية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	التعاطف	4.12	.42	مرتفع
2	4	المعرفة الانفعالية	4.03	.39	مرتفع
3	3	تنظيم الانفعالات	3.99	.28	مرتفع
4	1	إدارة الانفعالات	3.87	.22	مرتفع
5	5	التواصل الاجتماعي	3.71	.41	مرتفع
		مستوى الذكاء الانفعالي ككل	3.94	.21	مرتفع

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (2) أن مستوى الذكاء الانفعالي ككل لدى طلبة الجامعة الأردنية جاء بمستوى مرتفع، وبمتوسط حسابي مقداره (3.94)، وأن المتوسطات الحسابية للمجالات تراوحت بين

(3.71- 4.12)، وبمستوى مرتفع لجميع المجالات، حيث جاء في المرتبة الأولى مجال التعاطف، وبمتوسط حسابي مقداره (4.12)، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال التواصل الاجتماعي، وبمتوسط حسابي مقداره (3.71).

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى طبيعة البيئة الجامعية، وما تتطلبه من مهارات اجتماعية يجب على الطلبة أن يتميزوا بها، حيث يسود هذه البيئة التواصل الاجتماعي والتعارف والحوار وإبداء الرأي والتعاطف مع بعضهم البعض، وهذا يجعل الطلبة قادرين على اكتشاف مشاعرهم ومشاعر الآخرين، بالإضافة إلى فهم أحاسيس المحيطين بهم، والقدرة على مجاملة الأصدقاء والتعامل معهم بحكمة وروية، وهذه المهارات والقدرات تمثل أبعادا أساسية للذكاء الانفعالي. وقد أشار العلوان (2011) إلى أن ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الجامعيين يعزى إلى طبيعة البيئة الجامعية، وما تتضمنه من مؤشرات تمنح الطالب القدرة على فهم مشاعره ومشاعر الآخرين، وبناء العلاقات والصداقات الناجحة.

وترى الباحثة أن نظرة المجتمع للطلبة الجامعيين يجعلهم يتصرفون بهدوء وحكمة مع الآخرين؛ ويقومون بسلوكات تلائم توقعات المجتمع والأفراد المحيطين بهم، وخاصةً أن المجتمع بشكل عام ينظر للطلبة الجامعيين بأنهم أفراد على وعي وإدراك في كيفية التعامل مع الآخرين والأحداث، والقدرة على تقديم المساعدة في المواقف الصعبة، وبأنهم أفراد على مستوى من الوعي الذي يجعلهم يتميزون عن غيرهم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى المرحلة العمرية للطلبة الجامعيين، والتي تجعلهم أكثر نضجاً مقارنةً بالمراحل العمرية السابقة، وهذا يجعلهم يجيدون التحكم بسلوكاتهم ومشاعرهم، ويضبطون مشاعرهم السلبية، ويقومون بكبح مشاعرهم السلبية، وتنمية مشاعرهم الإيجابية نحو الأفضل، مما يجعلهم قادرين على فهم مشاعر الآخرين، وحل مشكلاتهم الحياتية المختلفة، وتنظيم انفعالاتهم بشكل إيجابي.

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى طبيعة الأجواء الاجتماعية التي تسود المجتمع الأردني بشكل عام، حيث يتميز بكثرة المشاركات الوجدانية والعاطفية، والتعاطف، والقدرة على التكيف الاجتماعي، وتوجيه الانفعالات الإيجابية في مختلف الأنشطة اليومية، بالإضافة إلى رغبة الفرد بشكل عام، والطالب الجامعي بشكل خاص بمشاركة الآخرين في أفراحهم وأتراحهم، وهذا يسهم في تنظيم الانفعالات وفق الموقف الذي يمر به، ويرفع من مستوى الذكاء الانفعالي.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الزبيدي (2011)، التي أشارت إلى وجود مستوى مرتفع من إدارة الانفعالات لدى الطلبة. كما اتفقت مع نتيجة دراسة يحيى (2015)، التي أظهرت أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة جاء مرتفعاً.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة سيني (Saini, 2004)، التي أظهرت أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الجامعيين جاء متوسطاً.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال على حده، وكانت على النحو الآتي:

أولاً: مجال إدارة الانفعالات

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال إدارة الانفعالات، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لفقرات مجال إدارة الانفعالات

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	مشاعري الصادقة تساعدني على النجاح.	4.24	1.11	مرتفع
2	5	أنا قادر على التحكم في مشاعري عند مواجهة أي مخاطر.	4.20	1.27	مرتفع
3	1	يبقى لدي الأمل والتفاؤل أمام الآخرين.	4.17	1.23	مرتفع
4	11	أستطيع السيطرة على نفسي بعد أي أمر مزعج.	4.15	1.19	مرتفع
5	6	أستطيع التحكم في تفكيري السلبي.	4.11	1.18	مرتفع
6	8	تساعدني مشاعري في اتخاذ قرارات مهمة في حياتي.	4.06	1.19	مرتفع
7	10	أستطيع نسيان مشاعري السلبية بسهولة.	4.01	1.13	مرتفع
8	13	أفقد الإحساس بالزمن عند تنفيذ المهام التي تتصف بالتحدي.	3.99	1.11	مرتفع
9	3	عادةً أستطيع فعل ما أحتاجه عاطفياً بإرادتي.	3.82	1.14	مرتفع
10	7	أستطيع استدعاء الانفعالات الإيجابية كالمرح والفكاهة بيسر.	3.71	1.21	مرتفع
11	4	أستطيع التحكم في مشاعري وتصرفاتي.	3.68	1.16	مرتفع
12	9	أنا هادئ تحت أي ضغوط أتعرض لها.	3.60	1.21	متوسط
13	12	أستطيع التحول من مشاعري السلبية إلى الإيجابية بسهولة.	3.53	1.19	متوسط
14	14	أجد صعوبة في مواجهة صراعات الحياة ومشاعر القلق والآخرين.	3.42	1.18	متوسط
15	15	مشاعري السلبية جزء مساعد في حياتي الشخصية.	3.37	1.20	متوسط
		مستوى إدارة الانفعالات ككل	3.87	.22	مرتفع

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (3) أن مستوى إدارة الانفعالات لدى الطلبة ككل جاء مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات الطلبة عن المجال ككل (3.87)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة عن هذه الفقرات ما بين (4.24- 3.37)، وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة (2)، ونصها "مشاعري الصادقة تساعدني على النجاح"، بمتوسط حسابي (4.24)، وبمستوى مرتفع، وبالمرتبة الثانية جاءت الفقرة (5)، ونصها "أنا قادر على التحكم في مشاعري عند مواجهة أي مخاطر"، بمتوسط حسابي (4.20)، وبمستوى مرتفع، بينما جاءت بالمرتبة الخامسة عشرة والأخيرة الفقرة (15)، ونصها "مشاعري السلبية جزء مساعد في حياتي الشخصية"، بمتوسط حسابي (3.37)، وبمستوى متوسط.

ويمكن عزو أن مستوى إدارة الانفعالات ككل جاء بمستوى مرتفع إلى ما يمر به الطلبة الجامعيون من ضغوطات ومشكلات جعلتهم يمتلكون الخبرات والقدرات اللازمة لإدارة انفعالاتهم الإيجابية والسلبية بما يسهم في نجاحهم الأكاديمي والاجتماعي، بالإضافة إلى طبيعة البيئة الجامعية ومتطلباتها، واختلافها الكلي عن المرحلة المدرسية وما تحتاجه إلى تركيز وانتباه والتعامل بجدية وفاعلية مع كافة الضغوطات التي قد يمر بها الطلبة الجامعيون.

ويمكن تفسير أن الفقرة (2) جاءت في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع إلى مستوى النضوج والوعي الذي يتميز به الطالب الجامعي، والذي

يساعده في توظيف مشاعره وأحاسيسه في تحقيق أهدافه، والنجاح في المهام التي يقوم بها؛ فالطالب في المرحلة الجامعية يكون قد وصل إلى مرحلة متقدمة مقارنةً بالمراحل الدراسية الأخرى، ويكون قد مر بتجارب وخبرات جعلته يوظف مشاعره بكل ما هو مفيد لتحقيق النجاح والتفوق. وقد أكد دافيس (Davies, 2000) على أن إدارة الانفعالات تسهم في تحقيق التفوق في أداء المهام المتنوعة إن كانت تتعلق بالأمور الدراسية، أو الاجتماعية.

في حين يمكن تفسير أن الفقرة (15) جاءت في المرتبة الأخيرة، وبمستوى متوسط إلى عدم امتلاك بعض الطلبة الجامعيين للمهارات والقدرات التي تجعلهم قادرين على توظيف مشاعرهم السلبية في الأمور الحياتية الشخصية، وفيما قد يحققه من نجاح على الصعيد الشخصي، كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى قلة البرامج والدورات التي تؤهل الطالب الجامعي لاستخدام مشاعره السلبية فيما قد يكون مفيداً في الحياة الشخصية.

ثانياً: مجال التعاطف

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التعاطف، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لفقرات مجال التعاطف

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	17	أجيد الاستماع لمشكلات الآخرين.	4.41	1.23	مرتفع
2	19	أنا متناغم مع أحاسيس الآخرين.	4.36	1.20	مرتفع
3	26	أستطيع الشعور بنبض الجماعة والمشاعر التي لا يفصحون عنها.	4.31	1.18	مرتفع
4	22	أنا حساس للاحتياجات العاطفية للآخرين.	4.28	1.29	مرتفع
5	16	أستطيع فهم مشاعر الآخرين بسهولة.	4.21	1.24	مرتفع
6	20	امتلك القدرة على الإحساس بالناحية الانفعالية للآخرين.	4.17	1.30	مرتفع
7	24	أشعر بالانفعالات والمشاعر التي لا يضطر الآخرون للإفصاح عنها.	4.15	1.23	مرتفع
8	23	أنا حساس لاحتياجات الآخرين المختلفة.	4.04	1.28	مرتفع
9	25	إحساسي الشديد بمشاعر الآخرين يجعلني مشفقاً عليهم.	3.91	1.15	مرتفع
10	18	أجيد فهم مشكلات الآخرين.	3.82	1.22	مرتفع
11	21	أنا قادر على قراءة مشاعر الآخرين من تعبيرات وجوههم.	3.70	1.23	مرتفع
		مستوى التعاطف ككل	4.12	.42	مرتفع

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (4) أن مستوى التعاطف لدى الطلبة ككل جاء مرتفعاً،؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات الطلبة عن المجال ككل (4.12)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة عن هذه الفقرات ما بين (4.41-3.70)، وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة (17)، ونصها "أجيد الاستماع لمشكلات الآخرين"، بمتوسط حسابي (4.41)، وبمستوى مرتفع، وبالمرتبة الثانية جاءت الفقرة (19)، ونصها "أنا متناغم مع أحاسيس الآخرين"، بمتوسط حسابي (4.36)، وبمستوى مرتفع، بينما جاءت بالمرتبة الحادية عشرة والأخيرة الفقرة (21)، ونصها "أنا قادر على قراءة مشاعر الآخرين من تعبيرات وجوههم"، بمتوسط حسابي (3.70)، وبمستوى مرتفع.

ويمكن عزو أن مستوى التعاطف جاء بمستوى مرتفع إلى ما تتضمنه البيئة الجامعية من تحديات وصعوبات تجعل الطلبة بحاجة إلى زملاء وأصدقاء على مستوى الدراسة والتواجد في المكان نفسه، وهذا يجعل الطلبة الجامعيين متعاطفين أكثر مع بعضهم البعض، وخاصةً في بداية الالتحاق بالجامعة، وذلك كون البيئة جديدة عليهم، وذات طبيعة مختلفة عن حياتهم المدرسية.

ويمكن تفسير أن الفقرة (17) جاءت في المرتبة الأولى، وبمستوى مرتفع، إلى طبيعة البيئة الجامعية التي تحتم على الطلبة الانخراط سوياً، وإقامة العلاقات والصداقات التي تجعلهم يد واحدة، يستمعون لمشكلات بعضهم البعض، ويساعدون بعضهم في حل المشكلات وتحدي الصعوبات التي قد يتعرضون لها خلال المرحلة الجامعية. وقد أشارت ياسمين وآخرون (Yasemin, Sule & Deniz, 2003) إلى أن التعاطف يساعد الطلبة على التعاون مع الآخرين لحل مشكلاتهم، والاستماع لهم بشكل فعال.

في حين يمكن عزو نتائج الفقرة (21) التي جاءت في المرتبة الأخيرة إلى عدد الطلبة الكبير المتواجد داخل الجامعة، وهذا يجعل الطالب الجامعي حريصا وحذرا في التعامل مع أي طالب آخر، وخاصةً مع اختلاف أماكن السكن والتخصص وغيرها من العوامل التي قد لا تساعد في التعارف ما بين الطلبة بشكل مباشر وودي، وهذا يقلل من فرصة امتلاك الطالب لمهارة قراءة ومعرفة مشاعر الآخرين من تعبيرات وجوههم.

ثالثاً: مجال تنظيم الانفعالات

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تنظيم الانفعالات، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لفقرات مجال تنظيم الانفعالات

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	35	أستطيع تحقيق النجاح حتى تحت الضغوط.	4.20	1.30	مرتفع
2	27	أستطيع إنجاز الأعمال المهمة بكل قوتي.	4.16	1.23	مرتفع
3	39	عندما أقوم بعمل ممل فإنني استمتع بهذا العمل.	4.13	1.28	مرتفع
4	36	أستطيع أن أنحي عواطفي جانباً عندما أقوم بإنجاز أعمالي.	4.12	1.15	مرتفع
5	32	أستطيع احتواء مشاعر الاجتهاد التي تعوق أدائي لأعمالي.	4.08	1.22	مرتفع
6	37	أستطيع أن أكافئ نفسي بعد أي حدث مزعج.	4.03	1.23	مرتفع
7	39	اتصف بالهدوء عند إنجاز أي عمل أقوم به.	3.99	1.29	مرتفع
8	34	أستطيع أن أنهمك في إنجاز أعمالي رغم التحدي.	3.96	1.48	مرتفع
9	30	أستطيع إنجاز المهام بنشاط وبتركيز عالٍ.	3.92	1.45	مرتفع
10	38	في وجود الضغوط نادراً ما أشعر بالتعب.	3.88	1.29	مرتفع
11	28	أستطيع تركيز انتباهي في الأعمال المطلوبة مني.	3.86	1.37	مرتفع
12	33	أنا صبور حتى عندما لا أحقق نتائج سريعة.	3.81	1.34	مرتفع
13	31	أحاول أن أكون مبتكراً مع تحديات الحياة.	3.79	1.32	مرتفع
		مستوى تنظيم الانفعالات ككل	3.99	.28	مرتفع

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (5) أن مستوى تنظيم الانفعالات لدى الطلبة ككل جاء مرتفعاً،؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات الطلبة عن المجال ككل (3.99)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة عن هذه الفقرات ما بين (4.20- 3.79)، وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة (35)، ونصها "أستطيع تحقيق النجاح حتى تحت الضغوط"، بمتوسط حسابي (4.20)، وبمستوى مرتفع، وبالمرتبة الثانية جاءت الفقرة (27)، ونصها "أستطيع إنجاز الأعمال المهمة بكل قوتي"، بمتوسط حسابي (4.16)، وبمستوى مرتفع، بينما جاءت بالمرتبة الثالثة عشر والأخيرة الفقرة (13)، ونصها "أحاول أن أكون مبتكراً مع تحديات الحياة"، بمتوسط حسابي (3.79)، وبمستوى مرتفع.

ويمكن عزو هذه النتائج وبأن تنظيم الانفعالات جاء بمستوى مرتفع إلى كثرة المشكلات التي تواجه الطلبة الجامعيين وخاصةً طلبة السنة الأولى، وذلك بسبب عدم التكيف مع البيئة الجامعية بشكل كافٍ، وأحياناً عدم التواجد مع أصدقاء الدراسة في الجامعة ذاتها، وهذا يجعل الطالب الجامعي يبحث عن وسيلة للتكيف مع البيئة الجديدة، ويقوم بتنظيم مشاعره وأحاسيسه بهدف تحقيق أهدافه من الدخول إلى الجامعة، وهذا يسهم بحد ذاته إلى امتلاك مهارة تنظيم الانفعالات. وقد أشار ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) إلى أن التعرض لضغوطات ما قد تسهم في امتلاك القدرات اللازمة لإدراك الانفعالات وتنظيمها وضبطها.

ويمكن تفسير أن الفقرة (35) جاءت في المرتبة الأولى إلى ما يمتلكه العديد من الطلبة الجامعيين من طموح والسعي إلى تحقيق التفوق، وخاصةً مع الانخراط في بيئة جديدة، والتعرف على أصدقاء جدد، وهذا يجعلهم يسعون إلى تحقيق النجاح في جميع الحالات، وحتى تحت الضغوط التي قد يتعرضون لها، بالإضافة إلى أن غالبية الطلبة الجامعيين مروا بضغوط دراسية من قبل في المرحلة الدراسية المدرسية، وهذا يجعلهم نوعاً ما يمتلكون الخبرة الكافية لتحقيق النجاح تحت الضغوط.

في حين يمكن إرجاع نتائج الفقرة (13) التي جاءت في المرتبة الأخيرة إلى قلة الفرص المتاحة للطلبة الجامعيين للابتكار والإبداع، وخاصةً في ظل انشغال الطلبة بكم معين من المساقات والمحاضرات والأنشطة التي يجب تنفيذها، وبالتالي عدم توافر وقت فراغ يسمح بالابتكار، بالإضافة إلى عدم وجود جوانب تشجيعية من الجامعة، وعدم توفر مختبرات كافية للابتكار.

رابعاً: مجال المعرفة الانفعالية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المعرفة الانفعالية، والجدول (6) يوضح ذلك. حيث يتضح أن مستوى المعرفة الانفعالية لدى الطلبة ككل جاء مرتفعاً،؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات الطلبة عن المجال ككل (4.03)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة عن هذه الفقرات ما بين (4.28- 3.83)، وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة (42)، ونصها "أستطيع التعبير عن مشاعري"، بمتوسط حسابي (4.28)، وبمستوى مرتفع، وبالمرتبة الثانية جاءت الفقرة (44)، ونصها "استخدم انفعالاتي الإيجابية والسلبية في قيادة حياتي"، بمتوسط حسابي (4.19)، وبمستوى مرتفع، بينما جاءت بالمرتبة العاشرة والأخيرة الفقرة (49)، ونصها "يغمرني المزاج السيئ"، بمتوسط حسابي (4.03)، وبمستوى مرتفع.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المعرفة الانفعالية

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	42	أستطيع التعبير عن مشاعري.	4.28	1.18	مرتفع
2	44	استخدم انفعالاتي الإيجابية والسلبية في قيادة حياتي.	4.19	1.26	مرتفع
3	46	لا أعطي للانفعالات السلبية أي اهتمام.	4.17	1.09	مرتفع
4	40	اعتبر نفسي مسؤولاً عن مشاعري.	4.09	1.31	مرتفع
5	47	تساعدني مشاعري السلبية في تغيير حياتي.	4.03	1.24	مرتفع
6	43	أدرك أن لدي مشاعر رقيقة.	3.98	1.28	مرتفع
7	45	أستطيع مواجهة مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار يتعلق بي.	3.94	1.05	مرتفع
8	41	أستطيع إدراك مشاعري الصادقة أغلب الوقت.	3.89	1.16	مرتفع
9	48	ترشدني مشاعري السلبية في التعامل مع الآخرين.	3.86	1.19	مرتفع
10	49	يغمرني المزاج السيئ.	3.83	1.20	مرتفع
		مستوى المعرفة الانفعالية ككل	4.03	.39	مرتفع

ويمكن عزو أن المعرفة الانفعالية جاءت بمستوى مرتفع إلى دور الأسرة والمجتمع في تعريف الطالب بكيفية تمييز الانفعالات الإيجابية عن السلبية، وكيفية التعامل معها وتوجيه كل منها وفق الموقف الذي يتعرض له، فالتنشئة الاجتماعية تؤدي دورا كبيرا في مساعدة الطالب الجامعي في توجيه انفعالاته والاستفادة من نصائح الوالدين والآخرين.

ويمكن تفسير أن الفقرة (42) جاءت في المرتبة الأولى إلى دور الذكاء الانفعالي المنبثق على الذكاء الاجتماعي في مساعدة الطالب الجامعي في التعبير عن مشاعره وعواطفه بكل سهولة، بالعلاقات الاجتماعية والأسرية التي يقوم بها الطالب الجامعي تسهم إلى حد كبير في تعلم كيفية التعبير بشكل فعال، وإدراك انفعالاته وانفعالات الآخرين. وقد أشار جونسون (Johnson, 2008) إلى أن الذكاء الانفعالي نوع من أنواع الذكاء الاجتماعي، ويتضمن القدرة على توجيه الانفعالات والمشاعر وفق الموقف الذي يتعرض له الفرد، بالإضافة إلى القدرة على التعبير عن المشاعر بكل سهولة وإيجابية، وإدراك انفعالات الآخرين.

في حين يمكن تفسير أن الفقرة (49) جاءت في المرتبة الأخيرة إلى طبيعة البيئة الجامعية التي تتميز بالتعاون ومساعدة البعض في حل المشكلات التي قد تواجه الطالب، وهذا يجعله عرضةً بشكل أقل للمزاج السيء، والاضطرابات والسلوكات السيئة.

خامساً: مجال التواصل الاجتماعي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التواصل الاجتماعي، والجدول (7) يوضح ذلك. حيث يتضح أن مستوى التواصل الاجتماعي لدى الطلبة ككل جاء مرتفعاً،؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات الطلبة عن المجال ككل (3.71)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة عن هذه الفقرات ما بين (3.88-3.51)،

وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة (51)، ونصها "أستطيع الاستجابة لرغبات وانفعالات الآخرين"، بمتوسط حسابي (3.88)، وبمستوى مرتفع، وبالمرتبة الثانية جاءت الفقرة (55)، ونصها "لدي القدرة على التأثير في الآخرين"، بمتوسط حسابي (3.83)، وبمستوى مرتفع، بينما جاءت بالمرتبة التاسعة والأخيرة الفقرة (52)، ونصها "يراني الآخرون أنني فعال تجاه أحاسيس الآخرين"، بمتوسط حسابي (3.51)، وبمستوى متوسط.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التواصل الاجتماعي

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	51	أستطيع الاستجابة لرغبات وانفعالات الآخرين.	3.88	1.29	مرتفع
2	55	لدي القدرة على التأثير في الآخرين.	3.83	1.14	مرتفع
3	58	نادراً ما أغضب إذا ضايقني الآخرون بأسئلتهم.	3.81	1.07	مرتفع
4	54	أمتلك تأثيراً قوياً على الآخرين في تحديد أهدافهم.	3.78	1.02	مرتفع
5	50	اعتبر نفسي موضع ثقة من الآخرين.	3.72	1.22	مرتفع
6	53	لا أجد صعوبة في التحدث مع الغرباء.	3.69	1.26	مرتفع
7	57	عندما أغضب لا يظهر علي آثار الغضب.	3.64	1.31	متوسط
8	56	أنا على دراية بالإشارات الاجتماعية التي تصدر من الآخرين.	3.57	1.29	متوسط
9	52	يراني الآخرون أنني فعال تجاه أحاسيس الآخرين.	3.51	1.18	متوسط
		مستوى التواصل الاجتماعي ككل	3.71	.41	مرتفع

ويمكن عزو أن التواصل الاجتماعي جاء بمستوى مرتفع إلى طبيعة البيئة الجامعية وما تتطلبه من الطالب الجامعي في التكيف مع البيئة ومرفقاتها والزملاء والأصدقاء وأعضاء هيئة التدريس، وهذا يسهم إلى حد كبير في إقامة العلاقات والصداقات الناجحة، بالإضافة إلى أن بعض المساقات والأنشطة تحتاج إلى التعاون ما بين الطلبة وهذا يخلق جوا من الألفة والمحبة فيما بينهم. وقد أشار دافيس (Davies, 2000) على أن التواصل الاجتماعي يتضمن إقامة العلاقات والصداقات في المجال الدراسي أو المهني.

ويمكن تفسير أن الفقرة (51) جاءت في المرتبة الأولى إلى تعرض كافة الطلبة لضغوطات ومشكلات مشابهة، كونهم في بيئة جامعية واحدة، وتتشابه الأنشطة والمهام المطلوبة منهم، وذلك يجعلهم يدركون انفعالاتهم وانفعالات الآخرين، وتجعلهم قادرين على الاستجابة لرغبات الآخرين أيضاً. وقد أشار جونسون (Johnson, 2008) إلى أن الذكاء الانفعالي يتضمن القدرة على مراقبة الانفعالات المتعلقة بالفرد والآخرين، وإدراكها، والاستجابة لرغبات الآخرين وانفعالاتهم.

في حين يمكن تفسير أن الفقرة (52) جاءت في المرتبة الأخيرة إلى اختلاف وجهات ومعتقدات وآراء الطلبة الجامعيين، بالإضافة إلى اختلاف أنماط التفكير، وكيفية تحليل المواقف والصعوبات التي قد يمرون بها، وهذا يجعل كل طالب ينظر إلى انفعالات ورغبات الطالب الآخر بطريقة مختلفة، قد تجعل الطالب غير فعال وغير كفؤ في إدراك انفعالات الطالب الآخر.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها، ونصه "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة الأردنية في الأردن؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج قيم معاملات الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson Correlation) بين مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة الأردنية، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومستوى الذكاء الانفعالي

الذكاء الانفعالي		الكفاءة الذاتية الأكاديمية
إدارة الانفعالات	معامل الارتباط	.19
	الدلالة الإحصائية	.00
التعاطف	معامل الارتباط	.21
	الدلالة الإحصائية	.00
تنظيم الانفعالات	معامل الارتباط	.18
	الدلالة الإحصائية	.00
المعرفة الانفعالية	معامل الارتباط	.24
	الدلالة الإحصائية	.00
التواصل الاجتماعي	معامل الارتباط	.28
	الدلالة الإحصائية	.01
الذكاء الانفعالي ككل	معامل الارتباط	.22
	الدلالة الإحصائية	.00

يتبين من الجدول (8) وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل، وبين جميع مجالات الذكاء الانفعالي، ومستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الأردنية. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن مهارات الذكاء الانفعالي تسهم في إكساب الطالب الجامعي القدرة على التوافق الأكاديمي، والتمتع بمهارات التعامل مع الذات والآخرين استناداً إلى الموقف الذي قد يمر به، وهذا يسهم في ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديه.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الذكاء الانفعالي يجعل الطالب الجامعي قادراً على تنظيم انفعالاته ومشاعره، وقادراً على التحكم في اتخاذ القرارات الصائبة، وخاصةً في حال تعرض لمشكلة أو صعوبة ما، وهذا يجعله قادراً على تحقيق أفضل إنجاز ممكن، مما ينعكس إيجاباً على كفاءته الذاتية الأكاديمية.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة تنسجم مع نظرية باندورا (Bandura, 1977)، والتي أشارت إلى أن من أهم العوامل المؤثرة في الكفاءة الذاتية الأكاديمية الحالة الانفعالية للفرد، ولذا يبدو منطقياً أن الطالب الجامعي الذكي انفعالياً أكثر قدرة على ضبط انفعالاته وتنظيمها، كما أنه أكثر استقراراً انفعالياً، وخاصةً عندما تواجهه صعوبات ما، وهذا ينعكس إيجاباً على مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديه.

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الطلبة الجامعيين الذين لديهم مستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي يمتلكون مهارات وقدرات تجعلهم أكثر ميلاً للمثابرة والتفوق في أداء المهام واجتياز الاختبارات، وإنجاز الأنشطة

المطلوبة منهم بكفاءة، كما تكون لديهم الرغبة في تعلم كل ما هو جديد وهذا يؤدي إلى ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة سيني (Saini, 2004)، التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية لدى الطلبة الجامعيين. كما اتفقت مع نتيجة دراسة بيلامي وآخرين (Bellamy, et al, 2005)، التي أظهرت وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي وثلاثة أبعاد للكفاءة الذاتية (الكفاءة في العلاقات الاجتماعية، والتواصل مع الأفراد، والقدرة على تعلم العلوم والمعلومات التكنولوجية).

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الزبيدي (2011)، التي أظهرت بأن الطلبة المتفوقين يتمتعون بكفاءة ذاتية مرتفعة. كما اتفقت مع دراسة هاشمي وغانيزادا (Hashemi & Ghanizadea, 2011)، التي أكدت وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية.

التوصيات

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

- عقد دورات تدريبية بهدف تحسين مستوى كل من الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات.
- تصميم برامج إرشادية لتعريف الطلبة الجامعيين بمجالات الذكاء الانفعالي وكيفية رفع مستواه لديهم.
- إجراء مزيد من الدراسات التي تبحث علاقة الكفاءة الذاتية الأكاديمية بمتغيرات مهمة في حياة الطلبة الجامعيين؛ كالتكيف الأكاديمي.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- الجندي، غادة. (2006). الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- الجهورية، فاطمة والظفري، سعيد. (2018). علاقة الكفاءة الذاتية الأكاديمية بالتوافق النفسي لدى طلبة الصفوف من 7-12 في سلطنة عُمان. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، 12(1)، 163-178.
- جولمان، دانيال. (2011). الذكاء العاطفي. (ترجمة: مكتبة جرير). الرياض: مكتبة جرير.
- الزبيدي، هيثم. (2011). فاعلية الذات وعلاقته بإدارة الانفعالات لدى الموهوبين. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين، جامعة ديالى، كلية التربية الأصمعي، العراق.
- العرسان، سامر. (2017). الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهارة كل المشكلات لدى طلبة جامعة حائل والعلاقة بينها في ضوء بعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 18(1)، 593-620.
- العلوان، أحمد. (2011). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7(2)، 125-144.
- يحيى، حاج أمحمد. (2015). مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات (الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي، والمشاركة في الأنشطة اللامنهجية). مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 20، 283-292.

ثانياً: ترجمة المصادر والمراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية

- *Al-Guindy, G. (2006). The differences in emotional intelligence between gifted and ordinary students and its relationship to academic achievement. Unpublished Master Thesis. Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan.*
- *Aljahwari, F. & Aldhafri, S. (2018). Relationship of Academic Self-Efficacy with Psychological Adjustment among Students in Grades 7-12 in the Sultanate of Oman. Sultan Qaboos University, 12 (1), 163-178.*
- *Goleman, D. (2011). Emotional intelligence. (Translation: Jarir Library. Riyadh: Jarir Library.*
- *Al-Zubaidi, H. (2011). Self-efficacy and its relationship to emotional management among the gifted. A working paper presented to the Eighth Scientific Conference on Gifted and Outstanding Care, Diyala University, College of Asma'i Education, Iraq.*
- *Alersan, S. (2017). Academic self-efficacy and problem-solving skills among Hail university students and the relationship between them in light of certain variables. Journal of Educational and Psychological Sciences, 18 (1), 593-620.*
- *Alwan, A. (2011). Emotional intelligence and its relationship to social skills and patterns of attachment to the university students in the light of the variables of specialization and gender of the student. Jordan Journal of Science in Education, 7(3). 125-144.*
- *Yahya, H. (2015). The level of emotional intelligence among Yarmouk University students in the light of some variables (gender, specialization, academic level, and participation in extracurricular activities). Journal of Humanities and Social Sciences, 20, 283-292.*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Bandura, A. (1977). Self Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change, Journal of Psychological Review, 84, 193-194.*
- *Bandura, A. (1997). Self- efficacy: the exercise of control. New York: W.H. Freeman and company.*
- *Bandura, A. (2000). Self- efficacy: The foundation of agency in W.J. Perrig and A. Grob (Eds). Control of human Behavior, mental process and consciousness. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, INC.*
- *Bar-on, R . (2000). Emotional Quotient Inventory: Teachnical Manual. Toronto: Multi -Health System.*
- *Bar-On, R. (1997). Bar-On emotional quotient inventory (EQ-I): Technical manual. Toronto: Multi- Health System.*

- *Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence in Salovey & Sluyter (Eds). Emotional development and emotional intelligence: implication for educators. New York: Basic Books.*
- *Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In. R. Sternberg (Eds.), Handbook of Intelligence. (pp. 396 – 420). Cambridge, UK: Cambridge University Press.*
- *Pajares, F., Johnson, M. & Usher, E. (2007). Source of Writing Self-Self Efficacy Beliefs of Elementary, Middle, and High School Students. Research in the Teaching of English, 42, 104-120.*
- *Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. (2002). Positive emotions in education. In E.Frydenberg (Ed.), Beyond coping: Meeting goals visions and challenges (pp. 149- 173). New York: Oxford University Press.*
- *Saini, R. (2004). Self-efficacy in relation emotional intelligence of senior secondary school students. Indian Streams Research Journal, 2, 1-5.*
- *Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence Imagination. Cognition and Personality, 9, 185-211.*
- *Schunk, D.(2003). Self-Efficacy for Reading and Writing: Influence of Modeling, Goal Setting, and Self-Evaluation. Reading and Writing Quartely, 19, 159-172.*
- *Yasemin, A., Sule, T. & Deniz, S. (2003). Identifying parents views regrding social skills. Procedia Social and Behavioral Sciences, 1, 1507 – 1512.*
- *Zukauskience, R., Erentaite, R. & Malinauskiene, O. (2011). Effects of parentimg style and emotional intelligence on self-efficacy and self- esteem in late adolescence: Gender differences. Psychology, 44, 22-41.*
- *Bell, T. (2003). Cultural mistrust, self -efficacy, and outcome expectations as predictors of academic and psychosocial adjustment for African-American college students at predominantly white universities. ProQuest Dissertations & Theses Global No. 3086014).*
- *Bellamy, A., Gore, D. & Sturgis, J. (2005). Examining the relevance of emotional intelligence within educational program for gifted and talented. Journal of research in educational Psychology, 36, 53-76.*
- *Betz, N. (2004). Self- efficacy: Contributions of self- efficacy theory to career counseling: A personal Perspective. The Career Development Quarterly, 52(4), 340- 352.*
- *Cartwright, A. & Solloway, A. (2008). Emotional Intelligence: Activities for Developing You and Your Business. Available at: www.amazon.co.uk.*
- *Davies, L. (2000). Addressing Emotional intelligence through the thinking skills. San Francisco: Jossey Bass INC.*
- *Elliott, S. Kratochwill, T. Cook, J & Travers, J. (2000). Educational Psy-chology. 3rd eds. McGraw- Hill Companies, Inc. New York.*
- *Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. New York: bantam Books.*
- *Hashemi, M., & Ghanizaden, A . (2011). Emotional intelligence and self- efficacy: A case of Iranian EFFL university students. International Journal of Linguistics, 3(1), 1-16.*
- *Hunter, B. (2004). The importance of emotional intelligence. Journal of Applied psychology, 12(3), 317-334.*
- *Johnson, G. (2008). Learning Styles and Emotional Intelligence of the Adult Leaner. Unpublished Doctoral Dissertation, Auburn University, U.S.A.*

المرونة النفسية وصورة الجسم لدى عينة من الطلبة المراهقين في المرحلة الأساسية العليا ذوي الوزن الزائد

Psychological Resilience and Body Image Among a Sample of Overweight Teenagers in the Upper Primary Level

محمد رفيق محمد الأحمد
أستاذ مساعد/ جامعة مؤتة / الأردن

Muhammad Rafiq Muhammad Al-Ahmad
Assistant Professor/ Mutah University /Jordan
mohammadabood10@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 2020/06/22، تاريخ القبول: 2020/09/15
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 22/06/2020, **Accepted:** 15/09/2020
DOI: 10.33977/1182-012-034-016
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدفت الدراسة الحالية للتعرف إلى مستوى المرونة النفسية وعلاقتها بصورة الجسم لدى عينة من الطلبة ذوي الوزن الزائد في المرحلة الأساسية العليا في محافظة جرش، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة من الطلبة في المرحلة الأساسية العليا (الصفوف الثامن والتاسع والعاشر) بلغت (98) طالبًا وطالبة من ذوي الوزن الزائد، وتم تطوير مقياسين أحدهما للمرونة النفسية والآخر لصورة الجسم، وتم التحقق من الخصائص السيكوماترية لهما، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى المرونة النفسية لديهم كان متوسطًا، ومستوى صورة الجسم كان منخفضًا، وكان هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين معظم أبعاد المرونة النفسية وصورة الجسم، كما توصلت النتائج إلى أنّ الطلاب ذوي الوزن الزائد الذكور لا يختلفون عن الإناث في المرونة النفسية وصورة الجسم، وبناء على نتائج الدراسة تم الخروج ببعض التوصيات منها ضرورة الاهتمام من قبل المرشد ببعض المتغيرات النفسية الإيجابية لدى الطلبة ذوي الوزن الزائد وخاصة صورة الجسم والعمل على إجراء برامج إرشادية لهم.

الكلمات المفتاحية: المرونة النفسية، صورة الجسم، الوزن الزائد.

Abstract

The present study aimed at identifying the level of psychological resilience and its relation to the body image among a sample of overweight students in the upper primary stage in Jerash governorate. To achieve the objectives of the study, a sample of students in the upper primary stage (grades 8, 9 and 10) was selected. The results of the study found that the level of psychological resilience was moderate, and the level of body image was low. There was a statistically significant correlation between most of the psychological resilience and body image. The results also found that male and female students suffering from overweight do not differ in psychological resilience and body image. Based on the results of the study, some recommendations were drawn, including the need for attention by the counselor to some positive psychological variables within overweight students especially body image and preparing counseling programs for them.

***Keywords**: Psychological Resilience, Body Image, Overweight.*

المقدمة

تتميز مرحلة المراهقة بالنمو الواضح المستمر نحو النضج في كافة مظاهر وجوانب الشخصية، والتقدم نحو كل من النضج الجسمي، والجنسي، والعقلي، والانفعالي والاستقلال الانفعالي والتطبيع الاجتماعي واكتساب المعايير السلوكية الاجتماعية وتحمل المسؤولية، وتكوين علاقات اجتماعية جديدة، واتخاذ القرارات فيما يتعلق بالتعليم والمهنة والزواج. وتحمل مسؤولية توجيه الذات، من خلال التعرف على قدرات وإمكانات المراهق ومدى تمكنه من التفكير واتخاذ قراراته بنفسه، والتخطيط لمستقبله، وتشير البحوث والدراسات إلى أشكال وصور متعددة للمراهقة تتباين بتباين الثقافات وتختلف باختلاف الظروف والعادات الاجتماعية والأدوار الاجتماعية التي يقوم بها المراهقون في مجتمعاتهم (Melhem, 2012).

وقد برز مفهوم المرونة النفسية Psychological resilience)) إلى حيز الوجود عندما حاول مجموعة من العلماء والباحثين تفسير السلوك الإيجابي الجيد للفرد في أثناء تعرضه لظروف صعبة، ولفهم العمليات التي تفسر أدائه غير المتوقع (Bandura & Bussey, 2004).

والمرونة النفسية عملية التوافق الجيد والمواجهة الإيجابية للصعوبات أو الصدمات أو النكبات أو الضغوط النفسية العادية التي يواجهها البشر (Ciarrochi, Bilich & Godsell, 2010: 110). تعد المرونة صفة ملازمة للحياة، وهي قوة كامنة خلقها الله تعالى في الإنسان (Fahjan, 2010).

وقد ورد في إصدارات الجمعية الأمريكية لعلم النفس (Gray, 2013) في حول الطريق إلى المرونة النفسية أنها عملية التوافق الجيد والمواجهة الإيجابية للشدائد، الصدمات، النكبات، أو الضغوط النفسية التي يواجهها الأفراد مثل المشكلات الأسرية، مشكلات العلاقة مع الآخرين، المشكلات الصحية الخطيرة، ضغوط العمل والمشكلات المالية. ومرونة الأنا عملية ديناميكية يبرز الفرد من خلالها السلوكيات الإيجابية التكيفية في أثناء مواجهته للمصاعب والمشكلات والصدمات (Wending, 2012)

ويعرف (Al-Qattan, 2006) مرونة الأنا بأنها أحد مظاهر النضج الوجداني للفرد، وتتمثل في الرؤية الثاقبة والبصيرة، وتحمل المسؤولية والالتزام، ويستعرض فان جالين ودي بوجتروسميتس (Van Galen, De puijter , &Smeets., 2006) السمات التي يتصف بها الأفراد من ذوي المرونة والتي قام بتجميعها من العديد من الآراء والنظريات المتعددة المفسرة للمرونة ومن أهمها: علاقات جيدة مع الآخرين والقدرة على استقبال المساندة الاجتماعية، ومهارات تواصلية ومعرفية جيدة.

وقد بدأ الاهتمام بالدارسة النظرية لمفهوم إدراك صورة الجسد (Body Image) منذ بداية القرن العشرين، والذي ظهر في أعمال شيلدر (Schilder) والذي يرى بأن صورة الجسد تتكون من خلال أذهاننا عن صور أجسامنا، حيث أن صورة الجسد عبارة عن مكون يتكون من ثلاثة أبعاد يدور حولها مفهوم صورة الجسد، وهي: الأساس الفسيولوجي، والبناء الجسمي، والأساس الاجتماعي (Rowe, 1996).

وتعد صورة الجسد مكونًا مهمًا من مكونات الشخصية السليمة حيث تؤثر صورة الجسد في تقدير الفرد لذاته (Baamer, 2014) .بينما توصل (El Desouki, 2006) إلى وجود ثلاثة مكونات لمفهوم

صورة الجسد وهما المكون الإدراكي (Perceptual Component) ويشير إلى دقة إدراك الفرد لحجم جسمه، والمكون الذاتي (Subjective Component) ويركز على عدد من الموضوعات مثل الرضا والانشغال أو الاهتمام والقلق بشأن صورة الجسد، والمكون السلوكي (Behavioral Component) ويعكس تجنب المواقف التي تسبب للفرد عدم الراحة أو التعب أو المضايقة التي ترتبط بالمظهر الجسمي.

ويذكر بريكي (Breakey, 1997) أن صورة الجسم "هي صورة عقلية مثالية يشكلها الشخص للذات الجسمية لديه. ويذكر Fayed, 1999)) أن صورة الجسم تعني الاهتمامات بوزن وشكل الجسم المنغرسة في خبرات الحياة لدى الإناث المراهقات، وتتمثل هذه الاهتمامات في النحافة كصفة جيدة للحياة، وعدم الرضا عن زيادة الوزن والقلق من زيادة الوزن، والإفراط في الطعام.

ويعرفها واد ((Wade بأنها: رؤية الفرد لجسمه مشتملة الجوانب الجسدية والنفسية والاجتماعية والنمائية، والفرد يمكن أن يكون لديه تقييمات موجبة أو سالبة لجسمه، والتي تتأثر بالأسرة والأقران (Bergeron, 2007)

ومن ناحية أخرى فإن صورة الجسم هي الصورة التي يرسمها ذهن الإنسان لهيئته الجسدية في أي وقت، وعادة ما يحدد الإدراك الحسي للإنسان بجسده مستوى تقديره وثقته بنفسه (Khattab, 2007). ويطرح أوليفو (Olivo) إن صورة الجسد تتضمن عنصرين هما: الرضى عن الشكل الجسد أو الاتجاهات وفكرة صورة الجسد (Carol, 2004 & Forbes). وقد ميّز شونتز (Shontz) الإدراكات المرتبطة بالجسم إلى مكونين رئيسين، هما: المكون الإدراكي The perceptual Aspect، والمكون المعرفي – الوجداني The Cognitive- Affective Component (Rowe, 1996). والفرد في الوقت الذي يتأمل فيه جسمه ويريد أن يطمئن على مدى انطباق مفهوم الجسد لديه (Al-Mutairi, 2011). وقد أكدت بعض الدراسات كدراسة Al-Kafafi, Al-Niall, 1996 &))، أن الإدراك عن صورة الجسم يرتبط بطريقة أو بأخرى بالشعور بالسعادة والاطمئنان (Al-Khatib, 2007).

يمكن التطرق إلى الدراسات السابقة التي اهتمت بالمرونة النفسية وصورة الجسم في محورين:

أولا: الدراسات السابقة ذات الصلة بالمرونة النفسية

تناولت دراسة بسلي وثومبسون ودافدسون (Beasley., Thompson, & Davidson 2003) التعرف على المرونة في ردة الفعل تجاه ضغط الحياة، تكونت عينة الدراسة من طلبة جامعيين عددهم (81) طالبًا ذكرا و(106) طالبات، وأظهرت الدراسة وجود علاقة سلبية مباشرة بين ضغط الحياة والصحة النفسية، وهناك أثر واضح لصعوبة الإدراك على التكيف العاطفي ومواجهة أحداث الحياة على الصعيد النفسي، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث على مقاييس الدراسة.

وأجرى Al-Khatib, 2007)) دراسة حول تقييم عوامل مرونة الأنا في مواجهة الأحداث الصادمة التي يتعرضون لها نتيجة للاجتياحات والاغتيالات والاعتقالات ضد الشعب الفلسطيني، وتكونت عينة الدراسة من 317 طالبًا وطالبة من طلبة وطالبًات جامعة الأزهر والجامعة الإسلامية بغزة، بينت نتائج الدراسة تمتع الشباب الفلسطيني بدرجة عالية من مرونة الأنا.

كما قام Sami, 2009)) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المرونة ووجهة الضبط ومدى تأثر هذه العلاقة بمتغير النوع، والتخصص الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (409) طلاب وطالبات، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عكسية سالبة بين المرونة ووجهة الضبط، ووجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في المرونة لصالح الذكور في بعد البنية النفسية.

وقام لونج (Long, 2011) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مستوى التدين والقيم الروحية وبين مرونة الأنا لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (375) طالبا من طلاب الفرقة الأولى بأقسام علم النفس، وأسفرت نتائج الدارسة عن وجود ارتباط دالة إحصائيا بين المستويات العليا من التدين والممارسات الروحية عند الطلبة بالمستويات العليا من مرونة الأنا.

كما بحثت دراسة ميشال (Michael, 2011) العلاقات بين مقاييس المرونة الشخصية ومرونة الأنا والصحة العقلية من ناحية والتكامل الأكاديمي والاجتماعي كمحددات للمثابرة الأكاديمية من ناحية أخرى، ضمت الدراسة عينة من الطلبة من جامعتين بالغرب الأوسط (650) طالبًا، توصلت الدراسة إلى أن عوامل المرونة من داخل الفرد ساهمت في توضيح التغير في المعدل الأكاديمي التراكمي بالإضافة إلى الاستعداد والتحصيل.

وأجرى شاكورا (Shaqoura, 2012) دراسة حول المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، تكونت عينة الدراسة من (600) طالب وطالبة، نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث، توصلت النتائج إلى وجود مستوى فوق المتوسط لكل من المرونة النفسية والرضا عن الحياة.

وأخيرا هدفت دراسة أبو أسعد Abu Ased, 2015)) للتعرف على مستوى التدفق النفسي لدى طلبة جامعة مؤتة في محافظة الكرك وعلاقته بمرونتهم النفسية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة من طلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة مؤتة بواقع (830) طالبًا وطالبة، توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التدفق النفسي والمرونة النفسية منخفض لدى الذكور ومتوسط لدى الإناث، وقد جاء متوسطا لدى العينة ككل.

ثانيا: الدراسات السابقة ذات الصلة بصورة الجسم

تناولت دراسة أسكي وجومينتوترياكي واسكي (Asci., Gokment, Tiryaki, & Asci, 1997) العلاقة بين مفهوم الذات وصورة الجسم عبر طلاب بالمرحلة الثانوية، ويمارسون الرياضة وعددهم (174) طالبا وآخرين لا يمارسون الرياضة وعددهم (174) طالبا، واتضح من النتائج أن الشخص الذي يبدى صورة جسم موجبة يكون أكثر

ثقة وتوكيدية بنفسه في المدرسة، وفي الحياة عامة، عن الآخر الذي لديه صورة جسم سالبة.

وتمت دراسة لينش وميرز وكلوير وكلمارتن(Lynch., Myers., Kliewer, & Kilmartin, 2001) على مراهقين (93 ذكراً، 116 أنثى) واتضح من النتائج أن البنات سجلن تقدير ذات منخفض عن الأولاد في المراهقة المبكرة.

وهدفت دراسة تيجمان (Tiggemann, 2005) إلى بحث العلاقة بين عدم الرضا عن الجسم لدى المراهقات وتقدير الذات، وكانت العينة (242) فتاة في المرحلة الثانوية، وأشارت النتائج إلى أن الفتيات اللاتي لديهن وزن ثقيل وتصورات وإدراكات أنهن بدينات ووزنهن زائد.

وأجريت دراسة دافسون وماكاب(Davison & McCabe, 2006) على عينة قوامها (245) ولداً وبنتاً من الصف الثامن والتاسع، وتبين من النتائج أن الإناث يملن إلى كتابة تقرير عن صورة جسم سالبة أكثر من الأولاد، والعلاقة بين صورة الجسم وتقدير الذات كانت متشابهة لدى الذكور والإناث، واتضح أن الاهتمام والقلق من تقييم الآخرين لأجسام الإناث كان هاماً في فهم تقدير الذات المنخفض لدى الإناث.

وقامت دراسة هوانج ونورمان وزابنسكي وكلافاس وباتريك (Huang., Norman., Zabinski., Calfas,& Patrick., 2007) بتحديد أثر التدخل السلوكي لمدة عام والذي يستهدف "النشاط الجسمي وسلوكيات التغذية" على صورة الجسم وتقدير الذات لدى المراهقين، وكانت العينة مكونة من (657) مراهقاً (ذكوراً وإناثاً)، واتضح من النتائج أن هناك نقصاً في الآثار المعاكسة وغير الملائمة على الرضا عن الجسم وتقدير الذات عبر المراهقين الخاضعين للتدخل السلوكي.

كما قامت المروسي (Al-Amrousi, 2015) بدراسة هدفت إلى التعرف على صورة الجسم وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى المراهقات، تكونت العينة من 200 طالبة، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين درجات المشاركين على مقياس صورة الجسم وعلى الاكتئاب.

يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة أن موضوع مرونة الأنا وصورة الجسم يعد من المواضيع الحديثة والمهمة في العلوم النفسية، وأن الدراسات تطرقت للموضوعين لدى طلبة المدارس لكنها لم تقم بربط المتغيرين معا لدى فئة ذوي الوزن الزائد، وتجاهلت بعض المتغيرات الشخصية المرتبطة بهذين المتغيرين، وهو ما ستتجه له الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن المنظومة التربوية في عالمنا العربي، بحاجة ماسة إلى إعادة النظر في أهدافها ومضامينها ووسائلها، لتكون هذه المنظومة أداة تطوير وتغيير بناء، لمواجهة تحديات الألفية الثالثة، عصر العولمة.

وتعد المرونة النفسية من الظواهر النفسية التي ينتج عنها آثار جيدة وإيجابية للفرد، على الرغم من وجود عوامل تهديد معيقة للتكيف أو النمو التي يمكن أن يمر بها الفرد خلال مراحل حياته (Onwukwe, 2010). ويذهب فيشر (Fisher) إلى أن صورة الجسم هي مسألة شعورية ولا شعورية تعكس التأثير المتحد والمجتمع للبنية الجسمية الواقعية والوظيفية والخبرة والتجربة المبكرة والمستمرة المرتبطة بالجسم (Riedrdain, & Koff, 1997)

وقد أظهرت الدراسات كدراسة سبروك (Sproch, 2010)؛ ودراسة فلاد (Vlad 2012)؛ بأن إدراك صورة الجسم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بسلوك الأكل، حيث أن انخفاض أو ارتفاع درجة الإدراك الموجب عن صورة الجسم الصحية يمكن التنبؤ بها من خلال سلوك الأكل.

ومن خلال عمل الباحث ودراسته في ميدان الإرشاد النفسي والتربوي، شعر بأهمية هذا الموضوع حيث لاحظ تنوعا في المرونة النفسية وصورة الجسم لدى الطلبة المراهقين ذوي الوزن الزائد، حيث كان بعضهم لديه مرونة نفسية وصورة جسم مناسبة بينما تدنت النظرة لصورة الجسم والمرونة النفسية لدى بعضهم.

ومن هنا برزت مشكلة الدراسة الحالية التي ترمي إلى التعمق في فهم فئة ذوي الوزن الزائد والعوامل المؤثرة فيهم، فهم كغيرهم من الأفراد تواجههم مجموعة من المشكلات أثناء حياتهم، نظرا لوزنهم الزائد. وتدور حول السؤال الرئيسي التالي: ما هو مستوى المرونة النفسية وصورة الجسم لدى الطلبة ذوي الوزن الزائد وعلاقتهما ببعض المتغيرات الشخصية، وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مستوى المرونة النفسية لدى الطلبة ذوي الوزن الزائد في المرحلة الأساسية العليا في محافظة جرش؟
2. ما مستوى صورة الجسم لدى الطلبة ذوي الوزن الزائد في المرحلة الأساسية العليا في محافظة جرش؟
3. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$) بين المرونة النفسية وصورة الجسم لدى الطلبة ذوي الوزن الزائد في محافظة جرش؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مرونة الأنا وصورة الجسم لدى طلبة الوزن الزائد باختلاف النوع الاجتماعي؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية للكشف عما يأتي:

5. التعرف على مستوى المرونة النفسية لدى الطلبة ذوي الوزن الزائد في المرحلة الأساسية العليا في محافظة جرش.
6. التعرف على مستوى صورة الجسم لدى الطلبة ذوي الوزن الزائد في المرحلة الأساسية العليا في محافظة جرش.
7. التحقق من وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المرونة النفسية وصورة الجسم لدى الطلبة ذوي الوزن الزائد في محافظة جرش.
8. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مرونة الأنا وصورة الجسم لدى طلبة الوزن الزائد باختلاف النوع الاجتماعي

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية من الناحتين النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

فمن الناحية النظرية ستقدم الدراسة معلومات نظرية تفيد في التعرف على طبيعة بعض الجوانب النفسية لدى هؤلاء الطلبة، وإثراء الأدب المرتبط بمفهومي المرونة النفسية وصورة الجسم.

كما يمكن أن تخدم الدراسة من الناحية التطبيقية في توجيه مرشدي المدارس في محافظة جرش للاهتمام بالطلبة ذوي الوزن الزائد، كما يمكن أن توجه إلى أولياء أمور الطلبة لمساعدة أبنائهم في التخفيض من زيادة الوزن من خلال القيام بتوعية الطلبة أثناء المحاضرات، وتوجيه بعض النشاطات والواجبات البيتية مما يزيد من تحسين المرونة النفسية وصورة الجسم لديهم.

حدود الدراسة ومحدداتها

اشتملت الدراسة على الحدود والمحددات التالية:

- **حدود زمانية:** تتمثل في الفصل الدراسي الثاني 2018-2019.
- **حدود مكانية:** تتمثل في مدارس محافظة جرش في المملكة الأردنية الهاشمية.
- **حدود بشرية:** تتمثل في الطلبة في المرحلة الأساسية العليا.
- **حدود موضوعية:** تتمثل في مقياسي: المرونة النفسية وصورة الجسم.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

المرونة النفسية Resilience: تشير إلى مجموعة من الخصائص الشخصية التي تمكن الفرد من النجاح في مواجهة المحن والشدائد"، كما تعرف على أنها مقياس (أو مؤشر) على قدرة الفرد على مواجهة الضغوط"(Connor & Davidson., 2003, 76)، **وتعرف إجرائيا:** بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطلبة ذوو الوزن الزائد في المقياس المطور بالبحث الحالي.

صورة الجسد (Body image): صورة ذهنية وعقلية، يكوّنها الفرد عن جسمه في مظهره الخارجي وأعضائه المختلفة، وقدرته على توظيف هذه الأعضاء وإثبات كفاءتها، وما قد يصاحب ذلك من مشاعر أو اتجاهات" موجبة" أو سالبة" عن تلك الصورة الذهنية للجسم (Low, Charanasombonen, Broun, Hiltunen, Long, & Reihhalter, 2003). **وتعرف إجرائيا:** بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطلبة ذوو الوزن الزائد في المقياس المطور بالبحث الحالي.

الطلبة ذوو الوزن الزائد: هم الطلبة الذين يزيد وزنهم عن 10 كيلو غرامات عند تطبيق الدراسة عليهم ويدرسوا بمدارس محافظة جرش في المرحلة الأساسية العليا في الصفوف الثامن والتاسع والعاشر الأساسي (Slope, 2006).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تشمل إجراءات الدراسة كلاً من عينة الدراسة ومجتمعها وأدواتها ودلالات صدقها وثباتها، وآليات تطبيق أدوات الدراسة.

منهج الدراسة: تقوم هذه الدراسة على استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب الذكور والإناث في المرحلة الأساسية العليا في محافظة جرش في المملكة الأردنية الهاشمية بحيث اشتملت على الطلبة الذين بالصفوف الثامن والتاسع والعاشر ويدرسون في مدارس حكومية. وتم اختيار عينة الدراسة من الطلبة الذكور والإناث بطريقة العينة القصدية من خلال زيارة عشر مدارس موزع فيها الطلبة في مناطق محافظة جرش، والطلب من المرشدين اختيار الطلبة ذوي الوزن الزائد من تلك المدارس واختيار (10) طلاب بالمدرسة بالحد الأعلى لكل مدرسة، ممن يزيد وزنهم عن الوزن الطبيعي بمقدار (10) كيلو غرام، ويدرسون في الصفوف الثامن والتاسع والعاشر، وبالتالي تم تطبيق الدراسة عليهم وبلغ عددهم (98) طالبًا بعد استثناء (طالبين) نتيجة استجابتهم غير الكاملة.

أداتا الدراسة:

أولاً: مقياس مرونة الأنا

وصف المقياس: تم تطوير مقياس مرونة الأنا من خلال العودة للأدب والدراسات السابقة، وخاصة ما يأتي: مقياس مرونة الأنا من (Shaqoura, 2012; Al-Khatib, 2007; Sami, 2009; Fahjan, 2010)، وللتحقق من مناسبة المقياس لبيئة الدراسة وأهدافها تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس كما يأتي:

صدق المقياس:

1- الصدق الظاهري

تم عرض الأداة على (10) محكمين من الجامعات في المملكة الأردنية الهاشمية، وطلب منهم إبداء الرأي حول الفقرات من حيث الانتماء للمجالات ومدى وضوح الفقرات، ودقة الصياغة اللغوية، وملاءمة المقياس لتحقيق أهداف الدراسة. وتم الاستفادة من ملاحظات المحكمين بأخذ الملاحظات التي تم الاتفاق عليها بنسبة تقارب (80%)، سواء كانت بالحذف أو الإضافة أو التعديل. وبناء على أراء المحكمين فقد تم حذف ثلاث فقرات وتعديل العديد من الفقرات، وأصبح المقياس مكونا من (33) فقرة.

2- صدق البناء

تم حساب معاملات الارتباط بين أداء أفراد عينة الصدق على كل فقرة من فقرات مقياس مرونة الأنا من خلال تطبيق الأداة على أفراد العينة الاستطلاعية والبالغ عددهم (30) طالبًا ممن يزيد وزنهم عن الوزن الطبيعي من خارج عينة الدراسة وداخل المجتمع، والجدول التالي يبين معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والأبعاد.

جدول (1) معامل الارتباط بين الفقرة والبعد والفقرة والدرجة الكلية لمقياس مرونة الأنا

الرقم	الفقرة مع البعد	الفقرة مع الدرجة الكلية
العلاقة الصحية مع الذات		
1	**0.51	*0.48
2	*0.45	*0.43
3	*0.43	*0.31

4	*0.44	*0.38
5	*0.40	0.38
6	*0.38	*0.48
7	0.15	0.08
8	*0.47	*0.44
9	**0.51	*0.55
10	**0.54	*0.47
11	*0.41	*0.44
	ادارة الانفعالات	
12	**0.54	*0.44
13	*0.41	*0.38
14	*0.38	*0.47
15	*0.39	*0.41
16	*0.33	**0.54
17	*0.44	**0.54
18	**0.57	**0.50
19	*0.41	*0.40
20	*0.31	*0.35
21	0.11	0.12
22	*0.37	*0.44
	ادارة التعامل مع الآخرين	
23	**0.55	**0.51
24	**0.51	*0.45
25	**0.61	**0.68
26	**0.64	**0.72
27	*0.47	*0.46
28	**0.57	*0.50
29	**0.64	*0.47
30	**0.60	**0.64
31	**0.68	*0.41
32	**0.70	**0.68
33	**0.74	**0.66

يتبين من نتائج الجدول (1) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات دلالة إحصائية باستثناء فقرتين هما: الفقرة (7، 21) ولذلك تم حذفهما وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات مع البعد (0.33-0.70) بينما كانت معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية بين (0.31-0.72).و أصبح المقياس مكونا من (31) فقرة.

ثبات المقياس : الجدول (2) يظهر نتائج ثبات المقياس، حيث تم التأكد من ثباته بطريقتين،وهما:

1- الثبات من خلال معادلة كرونباخ ألفا: تم التحقق من ثبات الأداة وفقا لمعادلة كرونباخ ألفا وبلغت قيمة معامل الثبات بطريقة معادلة كرونباخ ألفا.

ما يتبين من الجدول (2) أن الثبات بطريقة الإعادة كان مناسبا وبلغ للدرجة الكلية (0.92) كما كان مناسبا ودالا إحصائيا للأبعاد، كما يتبين أن الثبات من خلال طريقة كرونباخ ألفا كان مناسبا للدرجة الكلية وبلغ (0.87) كما كان مناسبا للأبعاد الثلاثة، وهذه القيم تعد قيما مناسبة في الدراسات التربوية.

2- الثبات بطريقة الإعادة: تم التحقق من ثبات الأداة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبًا من الطلبة ممن يزيد وزنهم عن الوزن الطبيعي، ومن خارج عينة الدراسة، وممن أبدوا رغبة في تطبيق المقياس، وتم حساب معامل الثبات بطريقة الإعادة بفاصل زمني مقداره ثلاثة أسابيع.

جدول (2) معاملات الثبات بطريقتي الإعادة وكرونباخ ألفا لمقياس مرونة الأنا

البعد	عدد الفقرات	طريقة الثبات بالإعادة	طريقة كرونباخ الفا
العلاقة الصحية مع الذات	10	**0.89	.85
إدارة الانفعالات	10	**0.84	.81
إدارة التعامل مع الآخرين	11	**0.90	.86
الدرجة الكلية	31	**0.92	.87

ثانياً: مقياس صورة الجسم

وصف المقياس: تم تطوير مقياس صورة الجسم من خلال العودة للأدب والدراسات السابقة، وخاصة ما يلي: مقياس صورة الجسم من(Khattab, 2011; Baamer, 2014; Al-Amrousi Al-Mutairi, 2011 ;2015)، وقد تكون من درجة كلية مع بعدين وهما إدراك الفرد لجسمه ذاتيا وإدراك الفرد لجسمه من خلال آراء الآخرين. وبلغ عدد فقرات المقياس بالصورة الأولية (32) فقرة (16) فقرة لكل بعد، وللتحقق من مناسبة المقياس لبيئة الدراسة وأهدافها تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس كما يأتي:

صدق المقياس:

1- الصدق الظاهري: تم عرض الأداة على (10) محكمين من الجامعات في المملكة الأردنية الهاشمية، وطلب منهم إبداء الرأي حول الفقرات من حيث الانتماء للمجالات ومدى وضوح الفقرات، ودقة الصياغة اللغوية، وملاءمة المقياس لتحقيق أهداف الدراسة. وتم الاستفادة من ملاحظات المحكمين بأخذ الملاحظات التي تم الاتفاق عليها بنسبة تقارب (80%)، سواء كانت بالحذف أو الإضافة أو التعديل. وبناء على أراء المحكمين فقد تم تعديل 6 فقرات ولم يتم حذف أيّ من الفقرات.

2- صدق البناء: تم حساب معاملات الارتباط بين أداء أفراد عينة الصدق على كل فقرة من فقرات مقياس صورة الجسم من خلال تطبيق الأداة على أفراد العينة الاستطلاعية والبالغ عددهم (30) طالبًا ممن يزيد وزنهم عن الوزن الطبيعي من خارج عينة الدراسة وداخل المجتمع، وقد تبين من خلال معامل ارتباط بيرسون أن جميع الفقرات دالة عند مستويي الدلالة (α=0.05) وقد تراوحت القيم بين (0.40 -0.71).وبقي عدد فقرات المقياس (32) فقرة. والجدول (3) يبين معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والأبعاد.

جدول (3) معامل الارتباط بين الفقرة والبعد والفقرة والدرجة الكلية لمقياس صورة الجسم

الرقم	الفقرة مع البعد	الفقرة مع الدرجة الكلية
	إدراك الفرد لجسمه ذاتيا	
1	*0.41	*0.39
2	*0.47	*0.41
3	**0.51	*0.47
4	**0.55	*0.48
5	**0.61	**0.58

6	**0.66	**0.64
7	**0.70	**0.63
8	**0.58	*0.38
9	**0.54	**0.50
10	*0.47	*0.35
11	*0.46	*0.41
12	*0.40	*0.47
13	**0.65	**066
14	**0.68	**0.60
15	**0.64	**0.60
16	*0.47	*0.44
	إدراك الفرد لجسمه من خلال الآخرين	
17	*0.47	**0.55
18	*0.44	**0.57
19	**0.54	**0.60
20	**0.50	**0.68
21	**0.58	**0.70
22	**0.64	**0.72
23	**0.60	**0.70
24	**0.63	**0.57
25	**0.68	**0.61
26	**0.69	**0.57
27	**0.63	**0.67
28	*0.47	*0.44
29	*0.49	*0.41
30	**0.54	*0.40
31	**0.55	*0.47
32	**0.60	**0.56

يتبين من نتائج الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات دلالة إحصائية ، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات مع البعد (0.40-0.71) بينما كانت معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية بين (0.35-0.72).وبقي المقياس مكونا من (32) فقرة.

ثبات المقياس : الجدول (4) يظهر نتائج ثبات المقياس، حيث تم التأكد من ثباته بطريقتين،وهما:

1- الثبات من خلال معادلة كرونباخ ألفا: تم التحقق من ثبات الأداة وفقا لمعادلة كرونباخ ألفا والجدول (4) يظهر النتائج.

2- الثبات بطريقة الإعادة: تم التحقق من ثبات الأداة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبًا من الطلبة ممن يزيد وزنهم عن الوزن الطبيعي، ومن خارج عينة الدراسة، وممن أبدوا رغبة في تطبيق المقياس، وتم حساب معاملة الثبات بطريقة الإعادة بفاصل زمني مقداره ثلاثة أسابيع، والجدول (4) يظهر النتائج.

ويتبين من الجدول (4) أن الثبات بطريقة الإعادة كان مناسبا وبلغ للدرجة الكلية (0.95) كما كان مناسبا ودالا إحصائيا للبعدين، كما يتبين أن الثبات من خلال طريقة كرونباخ ألفا كان مناسبا للدرجة الكلية وبلغ (0.89) كما كان مناسبا للبعدين، وهذه القيم تعد قيمامناسبة في الدراسات التربوية.

جدول (4) معاملات الثبات بطريقتي الإعادة وكرونباخ ألفا لمقياس المرونة النفسية

البعد	عدد الفقرات	طريقة الثبات بالإعادة	طريقة كرونباخ الفا
إدراك الفرد لجسمه ذاتيا	16	**0.90	0.88
إدراك الفرد لجسمه من خلال الآخرين	16	**0.94	0.84
الدرجة الكلية	32	0.95	0.89

المعالجة الإحصائية

تم استخدام معاملات الارتباط وكرونباخ ألفا للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياسين، واستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول والثاني، واستخدام معاملات الارتباط للإجابة عن السؤال الثالث، واستخدام اختبار ت (t-test) للإجابة عن السؤال الرابع.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها، ونصه "ما مستوى المرونة النفسية لدى الطلبة ذوي الوزن الزائد في المرحلة الأساسية العليا في محافظة جرش؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس المرونة النفسية والجدول (5) يبين النتائج.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لمقياس المرونة النفسية

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
العلاقة الصحية مع الذات	3.67	1.11	1	مرتفع
إدارة الانفعالات	3.47	0.94	2	متوسط
إدارة التعامل مع الآخرين	3.34	1.06	3	متوسط
المتوسط الكلي	3.52	0.54		متوسط

يتبين من الجدول (5) أن المرونة النفسية لدى الطلبة ذوي الوزن الزائد في المرحلة الأساسية العليا في محافظة جرش كانت بدرجة متوسطة، حيث بلغت بالدرجة الكلية بمتوسط حسابي (3.52) وانحراف معياري (0.54).

ويمكن عزو وجود المرونة لدى الطلبة بصفة متوسطة كونها صفة ملازمة للحياة، وهي عملية ديناميكية يبرز الفرد من خلالها السلوكيات الإيجابية التكيفية في أثناء مواجهته للمصاعب والمشكلات والصدمات، كما أنها أحد مظاهر النضج الوجداني للفرد، وتتمثل في الرؤية الثاقبة والبصيرة، وتحمل المسؤولية والالتزام، وهذا يعني الاستفادة من المعلومات والحقائق وتوظيفها، وفتح المجال للمشاركة في صنع القرارات، فالأفراد ذوو المرونة المرتفعة يعيشون خبرات متنوعة يتعلمون فيها الكثير من المعارف، ويؤمنون بأن المعرفة هي التي تقود إلى الحكمة.

كما أن من السمات لدى الطلبة ذوي الوزن الزائد التي يتصف بها الأفراد من

ذوي المرونة والتي قام بتجميعها من العديد من الآراء والنظريات المتعددة المفسرة للمرونة ومنها علاقات جيدة مع الآخرين والقدرة على استقبال المساندة الاجتماعية، ومهارات تواصلية ومعرفية جيدة، وتقدير الفرد لمواهبه وإنجازاته وكذلك تقديرها بالنسبة للآخرين، وكفاءة الذات والتوقع بالكفاءة والأمل وتقدير الذات، والإحساس بالهدف من الحياة، وتعزيز الذات، والانفعال الإيجابي وروح الدعابة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Shaqoura, 2012).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها، ونصه "ما مستوى صورة الجسم لدى الطلبة ذوي الوزن الزائد في المرحلة الأساسية العليا في محافظة جرش؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس صورة الجسم والجدول رقم (6) يبين النتائج.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس صورة الجسم

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
إدراك الفرد لجسمه ذاتيا	2.96	0.64	2	متوسط
إدراك الفرد لجسمه من خلال آراء الآخرين	3.18	1.06	1	متوسط
المتوسط الكلي	3.07	0.65		متوسط

يتبين من الجدول (2) أن صورة الجسم لدى الطلبة ذوي الوزن الزائد في المرحلة الأساسية العليا في محافظة جرش كانت بدرجة متوسطة، حيث بلغت بالدرجة الكلية بمتوسط حسابي (3.07) وانحراف معياري (0.65)، كما كانت المتوسطات الحسابية للأبعاد الاثنين المتوسطة وبلغ أعلى بعد هو البعد المتعلق بإدراك الفرد لجسمه من خلال آراء الآخرين، ثم بعد إدراك الفرد لجسمه ذاتيا، ويبدو أنّ الطلبة يعانون من إدراك جسمهم بسبب الوزن الزائد لديهم.

كما إن صورة الجسم تظهر من خلال مشاعر الإنسان الداخلية والتغيرات التي تحدث لهيئته الجسدية وتجاربه الوجدانية وأحلامه أو أمنياته الخيالية، وما يقوله الآخرون عنه، ويبدو أنّ الآخرين يتحدثون عنه نتيجة زيادة وزنه، فالفرد الذي يتأمل فيه جسمه ويريد أن يطمئن على مدى انطباق مفهوم الجسد لديه؛ فإنه ينظر أيضاً إلى أجسام الآخرين من الجنس نفسه، ويجري المقارنة بين جسمه وأجسامهم، وحينما يحدث الخلل بين الصورة الواقعية والصورة المثالية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة تيجمان (Tiggemann, 2005)، كما تتفق مع نتائج دراسة هوانج ونورمان وزابنسكيوكلافاس وباتريك (Huang., Norman., Zabinski., Calfas, & Patrick., 2007).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها، ونصه "هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المرونة النفسية وصورة الجسم لدى الطلبة ذوي الوزن الزائد في محافظة جرش؟"

للإجابة عن السؤال الحالي تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين المرونة النفسية وصورة الجسم لدى الطلبة ذوي الوزن الزائد في المرحلة الأساسية العليا في محافظة جرش، والجدول (7) يوضح النتائج.

جدول (7) العلاقة بين المرونة النفسية وصورة الجسم لدى الطلبة ذوي الوزن الزائد في محافظة جرش

الأبعاد	العلاقة الصحية مع الذات	إدارة الانفعالات	إدارة التعامل مع الآخرين	المتوسط الكلي
إدراك الفرد لجسمه ذاتيا	0.22*	0.11	0.44**	0.31**
إدراك الفرد لجسمه من خلال آراء الآخرين	0.14	0.26*	0.20*	0.18*
المتوسط الكلي	0.20*	0.27*	0.33**	0.37**

يتبين من الجدول (7) وجود علاقة بين معظم أبعاد المرونة النفسية وصورة الجسم، حيث أنه كلما زادت المرونة النفسية تحسنت صورة الجسم حيث بلغ معامل الارتباط الكلي بينهما (0.37) كما وجدت علاقة بين أبعاد المرونة النفسية وصورة الجسم كافة.

حيث تتميز مرحلة المراهقة بالنمو المستمر للوصول إلى النضج في كافة مظاهر وجوانب الشخصية، والتقدم نحو كل من النضج الجسمي، والجنسي، والعقلي، والانفعالي والاستقلال الانفعالي والتطبيع الاجتماعي واكتساب المعايير السلوكية الاجتماعية وتحمل المسؤولية وبالتالي فإن أي جانب من جوانب الشخصية يؤثر ويتأثر بالجوانب الأخرى.

وتتفق نتيجة السؤال الحالي مع نتيجة دراسة (Al-Kafafi, and Al-Niall, 1996) التي أشارت أن الإدراك عن صورة الجسم يرتبط بطريقة أو بأخرى بالشعور بالسعادة والاطمئنان، فالفرد الذي يشعر بالجاذبية الجسمية راض عن صورته الجسمية، شخص سعيد يتمتع بقبول اجتماعي من قبل الآخرين، ناجح في علاقاته الاجتماعية، كما تتفق مع نتائج دراسة بسلي وثومبسون ودافدسون (Beasley., Thompson, & Davidson 2003)، كما تتفق مع نتائج دراسة شقورة (2012).

وكذلك تتفق مع نتائج دراسة أسكي وجومينتوترياكي واسكي (Asci., Gokment, Tiryaki, & Asci, 1997)، ومع دراسة (Al-Amrousi, 2015).

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها، ونصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مرونة الأنا وصورة الجسم لدى طلبة الوزن الزائد باختلاف النوع الاجتماعي؟"

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام اختبار (ت) (t-test) لفحص الفروق بين متوسطات الأداء على الدلالة الإحصائية تبعا للنوع الاجتماعي، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8) نتائج اختبار(ت) لمتوسطات الأداء على المرونة النفسية وصورة الجسم لدى الطلبة ذوي الوزن الزائد في محافظة جرش تبعا للنوع الاجتماعي

المقياس	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة المتغير (ت)	مستوى الدلالة
المرونة النفسية	ذكور	40	3.40	0.57	96	-1.29	0.20
	إناث	58	3.54	0.45			
صورة الجسم	ذكور	40	3.11	0.66	96	0.49	0.63
	إناث	58	3.05	0.64			

يظهر من الجدول (8) أن الطلاب والطالبات لا يختلفون بهذا الصف في المرونة النفسية وصورة الجسم حيث بلغت قيمة ت على التوالي (1.29، 0.49) وهي ليست دالة إحصائيا. ويعزى عدم الاختلاف بين الطلاب والطالبات في المرونة النفسية وصورة الجسم نظرا لكون الطلاب في المرحلة العمرية نفسها ولديهم خصائص نمائية متقاربة، ويمرون بفترة المراهقة، ولديهم تهيؤ لمرحلة الثانوية العامة بالعام القادم، وكذلك نظرا لكونهم في بيئة جرش وهي بيئة تحاول الأسرة فيها الاهتمام بكل من الذكور والإناث بالدرجة نفسها، وكذلك يخضعون للمناهج الدراسية نفسها التي تحثهم على الاهتمام بالسلوكيات الصحية المختلفة، ويدرسوا في مدارس حكومية التي تقدم لهم فيها مناهج واحدة.

ويعزى ذلك لكون الظاهرة تؤثر على كلا الجنسين الذكور والإناث، وفي هذه الأيام فقد زاد اهتمام الأولاد الذكور بمظهرهم الجسمي كما الفتيات.

وتتعارض نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة سبروك (Sproch, 2010)؛ ودراسة فلاد (Vlad, 2012)؛ ودراسة هيدي (Heidi, 2016) ومما لا شك فيه أن انشغال الفتيات الزائد بالأفكار المتكررة عن صورة الجسم، وتختلف أيضا مع نتائج دراسة (Sami, 2009) وكذلك تختلف عن نتائج دراسة لينش وميرز وكلوير وكلمارتن (Lynch., Myers., Kliewer, & Kilmartin, 2001)، ومع نتائج دراسة دافسونوماكاب (Davison & McCabe, 2006). وربما يعود الاختلاف لاختلاف الفئة العمرية والمنطقة المطبقة فيها تلك الدراسات السابقة.

التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية؛ فإنه يمكن تقديم مجموعة من التوصيات، وهي على النحو الآتي:

1. الاهتمام بالمرونة النفسية لدى الطلبة ذوي الوزن الزائد والعمل على إجراء برامج إرشادية لها.
2. العمل على مساعدة الطلبة ذوي الوزن الزائد في تحسين صورة الجسم لهم من خلال خطة منظمة تنظم لهم نظرا لانخفاض صورة الجسم.
3. إجراء برامج إرشادية للطلبة بصرف النظر عن النوع الاجتماعي.
4. إجراء مزيد من الدراسات حول المرونة النفسية وصورة الجسم تعنى بمراحل عمرية وصفية أخرى.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- باعامر، رغد. (2014). استخدام الشباب السعودي للإنترنت وعلاقته بصورة الجسم والكفاءة الذاتية لديهم. مجلة كلية الآداب، جامعة الزقازيق (69)، 545- 608.
- خطاب، كريمة. (2011). الثقة بالنفس وصورة الجسم في علاقتهما بنمط التفاعل الزواجي بين الأزواج والزوجات. دراسات نفسية -مصر، 1(21)، 37- 63.
- الخطيب، محمد. (2007). تقييم عوامل مرونة الأنا لدى الشباب الفلسطيني في مواجهة الأحداث الصادمة، مجلة الجامعة الإسلامية، 15 (12)، 1051-1088.
- الدسوقي، مجدي. (2006). اضطرابات صورة الجسم، الأسباب والتشخيص، والوقاية والعلاج (سلسلة الاضطرابات النفسية، 2)، القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.
- سامي، إبراهيم. (2009). المرونة الإيجابية وعلاقتها بوجهة الضبط لدى عينة من الشباب الجامعي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- سلوب، مأمور. (2006). صحة الأطفال بالنسبة للوالدين: الوزن الزائد والسمنة تجارب ودراسات تربوية، ترجمة لأعمال تربوية معاصرة كلية المعلمين، مركز البحوث والدراسات التربوية، وحدة الترجمة والتعريف، 3، 143-137.
- شقورة، يحيى. (2012). المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.
- العمروسي، نيللي. (2015). صورة الجسم وعلاقتها ببعض المتغيرات النفس اجتماعية لدى طالبات الجامعة في المجتمع السعودي. مستقبل التربية العربية، مصر، 22 (99)، 239- 356.
- فايد، حسين. (1999). صورة الجسم والقلق الاجتماعي وفقدان الشهية لدى الإناث المراهقات، المجلة المصرية للدراسات النفسية، 23(9)، 180 – 223.
- فحجان، سامي. (2010). التوافق المهني والمسؤولية الاجتماعية وعلاقتهما بمرونة الأنا لدى معلمي التربية الخاصة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- القطان، سامية. (2006). تصور جديد للذكاء الوجداني، القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.
- الكفافي، علاء الدين والنيال، مايسة. (1996). صورة الجسد لدى المرأة وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية، مجلة علم النفس، 39(10)، 6-43.
- المطيري، ريم. (2011). الأفكار غير العقلانية وعلاقتها بإدراك صورة الجسد لدى المراهقات في المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- ملحم، سامي. (2012). أثر اضطرابات الأكل وقلق الاجتماع والوسواس القهري وتقدير الذات في الرضا عن صورة الجسم لدى

عينة من المراهقين في الأردن. مجلة كلية التربية، مصـــر، 23(9)، 1-32.

ثانياً: ترجمة المصادر والمراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية

- *Baamer, R. (2014). The use of the Internet by Saudi youth and its relationship to body image and self-efficacy. Journal of the Faculty of Arts - Zagazig University - Egypt (69), 545-608.*
- *Khattab, K. (2011). Self-confidence and body image in their relationship to the pattern of marital interaction between husbands and wives. Psychological Studies, Egypt, 1 (21), 37-63.*
- *Al-Khatib, M.(2007). Assessment of factors of ego resilience among Palestinian youth in the face of traumatic events, Journal of the Islamic University, 15 (12), 1051-1088.*
- *El Desouki, M. (2006). Body Image Disorders, Causes, Diagnosis, Prevention and Treatment (Psychiatric Disorders Series, 2), Cairo: The Anglo-Egyptian Library.*
- *Sami, I. (2009). Positive flexibility and its relationship to the control side of a sample of university youth, an unpublished master's thesis, Faculty of Education, Ain Shams University.*
- *Saloub, M. (2006). Child Health for Parents: Overweight and Obesity Educational Experiences and Studies, Translation of Contemporary Educational Works, Teachers College - Educational Research and Studies Center - Translation and Definition Unit, 3, 143-137.*
- *Shaqoura, Y. (2012). Psychological flexibility and its closeness with satisfaction with life among Palestinian university students in Gaza governorates, unpublished master's thesis, Al-Azhar University, Gaza.*
- *Al-Amrousi, N. (2015). Body image and its relationship to some psychosocial variables among university students in Saudi society. The Future of Arab Education, Egypt, 22 (99), 239-356.*
- *Fayed, H. (1999). Body image, social anxiety, and anorexia in adolescent females, Egyptian Journal of Psychological Studies, 23 (9), 180-223.*
- *Fahjan, S.(2010). Professional compatibility and social responsibility and their relationship to the flexibility of the ego among teachers of special education, unpublished MA thesis, Islamic University, Gaza.*
- *Al-Qattan, S. (2006). A new conception of emotional intelligence, Cairo: The Anglo-Egyptian Library.*
- *Al-Kafafi, A. & Al-Naial, M. (1996). Woman's body image and its relationship to some personality variables, Journal of Psychology, 39 (10), 6-43.*
- *Al-Mutairi, R. (2011). Irrational thoughts and their relationship to perceiving body image in middle school teenage girls. Unpublished Master Thesis, College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh.*
- *Melhem, S. (2012). The effect of eating disorders, societal anxiety, obsessive-compulsive disorder, and self-esteem on satisfaction with body image among a sample of adolescents in Jordan. Journal of the College of Education, Egypt, 23 (9), 1-32.*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Abu Ased, A. (2015).Level of Psychological Flow and its Relationship with Psychological Flexibility Among Mu'tah University Students in Al-Karak Governorate/ South Jordan American Journal of Scientific Sciences, 46(2), 169-179.*
- *Asci, F., Gokment, H., Tiryaki, G. & Asci, A. (1997). Self-Concept and Body Image of Turkish High School Male Athletes and Nonathletic, Adolescence, 32(128), 959 – 68.*
- *Bandura, A., & Bussey, K. (2004). On broadening the cognitive, emotional, and sociostructurally scope of theorizing about gender development and functioning: Comment. Psychological Bulletin, 1(3): 50-99.*
- *Beasley, M, Thompson, T., & Davidson, J. (2003). Resilience in response to life stress: the effects of coping style and cognitive hardiness, Personality and Individual Differences 34 ,77–95*
- *Bergeron, D. (2007).The Relationship between Body Image Dissatisfaction and Psychological Health: An Exploration of Body Image in young Adult Men, Dissertation, from: www.ohiolink.edu/etd/view.cgi?osu*
- *Breakey , J. (1997) (a) : Body Image: The Lower-Limb Amputee, Journal of Prosthetics & Orthotics, 9(2), 58-66.*
- *Ciarrochi, J., Bilich, L., &Godsell, C. (2010). Psychological flexibility as a mechanism of change in acceptance and commitment therapy. Oakland, CA: Context Press/New Harbinger.*
- *Connor, K, & Davidson, J. .(2003). Relationship between forgiveness gratitude and resilience among the adolescents, depression and anxiety, 18, 67-82.*
- *Davison, T. & McCabe, M. (2006). Adolescent Body Image and Psychosocial Functioning, the Journal of Social Psychology, 146(1), 15-30.*
- *Fischer, B., Klaghofer, R., & Reed, V. (1999). Associations between Body Weight, Psychiatric disorders and Body Image in Female Adolescents, 68(69), 325-332.*
- *Forbes, G. & Carol, K. (2004). Association of the thin body ideal, ambivalent sexism, and self- esteem with body acceptance and the preferred body size of college women in Poland and the United States. Research Journal, 50 (6):331-345.*
- *Gary R. (2013). American Psychiatric Association. Diagnostic and: statistical manual of mental disorders, 5th ed. Arlington. American Psychiatric Association, 201.*
- *Huang, J., Norman, G., Zabinski, Calfas, K. and Patrick, K. (2007). Body Image and Self-Esteem Among Adolescents Undergoing an Intervention Targeting Dietary and Physical Activity Behaviors, J Aldolase Health, 40 (3): 245-251*
- *Long, S (2011). The relationship between religiousness spirituality and resilience in college student, Doctoral dissertation, Available from ProQuest dissertations and theses.*
- *Low, K., Charanasombonen, S., Broun, C., Hiltunen, G., Long, K. & Reihhalter, K.(2003). Internalization of the Thin Ideal and Body Image Concerns. Journal of Social Behavior And Personality, 31(1), 81.98.*
- *Lynch, M. Myers, B., Kliewer, W. & Kilmartin, C. (2001). Adolescent Self-Esteem and Gender: Exploring Relations to Sexual Harassment, Body Image, Media Influence, and Emotional Expression, Journal of Youth and Adolescence, 30(2) 112-134.*
- *Michael, T. (2011). Examining the relationships between resilience, mental health and academic persistence in undergraduate college students, Journal of American college health, 59(1), 7-15.*
- *Onwukwe, Y. (2010). The Relationship between Positive Emotions And Psychological Resilience in Persons Experiencing Traumatic Crisis: A Quantitative Approach. Unpublished dissertation, Capella University. USA.*

- *Van Galen, M., De puijter , M., & Smeets, C. (2006). Citizens and resilience, Amsterdam: Dutch knowledge & Advise Centre.*
- *Vlad, B. (2012). Self-esteem, body and quality of life among obese people in Romania. Unpublished Dissertation Doctoral. University of Bucharest.*
- *Wending, H. (2012). The relation between psychological flexibility and the Buddhist practices of meditation, nonattachment, and Self-compassion. Unpublished Dissertation. The Graduate Faculty of the University of Akron. USA.*
- *Riedrdain, Jill & Koff, E. (1997). Weight, Weight-Related Aspects of Body Image, and Depression in Early Adolescent Girls. Adolescence, 32(127), 24-615.*
- *Rowe, D. (1996). Development and validation of a questionnaire to measure body image. Unpublished Dissertation Doctoral, University of Georgia.*
- *Sproch, L. (2010). The effect of self- focused attention on female body dissatisfaction in subclinical anorexia nervosa and subclinical binge eating disorder. Unpublished doctoral dissertation, University of Hofstra.*
- *Tiggemann, M. (2005). Body Dissatisfaction and Albescent Self-Esteem: Prospective Findings, Body Image, 2(2), 129 – 135.*

القدرة التنبؤية للكبح السلوكي باضطراب الاكتئاب الجسيم لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية

The Predictive Ability of Behavioral Inhibition in Major Depressive Disorder among sample of Jordanian Universities Students

ميادة نظمي القرعان
طالبة دكتوراه/ جامعة اليرموك / الأردن

Maiyada Nazmi Alquraan
PhD student/ Yarmouk University/ Jordan
mayadah.alquraan@yahoo.com

أحمد عبدالله الشريفين
أستاذ دكتور/ جامعة اليرموك / الأردن

Ahmad Abdlallah Alshrefen
Professor/ Yarmouk University/ Jordan
ahmed.sh@yu.edu.jo

عبير محمد الرفاعي
أستاذ مشارك / جامعة اليرموك / الأردن

Abeer Muhammad Alrefai
Associate Professor / Yarmouk University/ Jordan
abeer.alrfai@yu.edu.jo

تاريخ الاستلام: 2020/06/25، تاريخ القبول: 2020/11/10
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 25/06/2020, **Accepted:** 10/11/2020
DOI: 10.33977/1182-012-034-017
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى انتشار اضطراب الاكتئاب الجسيم لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية، وهل يمكن للكبح السلوكي أن يكون متنبئا باضطراب الاكتئاب الجسيم. بلغ حجم عينة الدراسة (1270) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات الأردنية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس (AMBI) للكبح السلوكي لدى البالغين، وطوّر مقياس اضطراب الاكتئاب الجسيم. أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة انتشار اضطراب الاكتئاب الجسيم لدى الطلبة بلغت (11.97%)، ووجود فروق في نسبة انتشار اضطراب الاكتئاب الجسيم لدى الطلبة تبعاً لمتغير الجنس، لصالح الإناث. وأظهرت النتائج أن المستوى الكلي للكبح السلوكي لدى الطلبة قد جاء بمستوى متوسط، وجاءت جميع الأبعاد ضمن المستوى المتوسط، ووجود فروق في مستوى الكبح السلوكي ككل، وبُعد كبح الخوف لدى طلبة الجامعات تعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث، وبُعد انخفاض التواصل الاجتماعي، لصالح الذكور، وعدم وجود فروق في أبعاد الكبح السلوكي (عدم الاقتراب، وتجنب الخطر) تعزى لمتغير الجنس. كما أظهرت النتائج أنه لم يكن لمتغير الكبح السلوكي، والجنس أي قدرة تنبؤية باضطراب الاكتئاب الجسيم لدى طلبة الجامعات. وبناءً على نتائج الدراسة، قدم الباحثون مجموعة من التوصيات، منها أن تقوم الجامعات بتصميم مواقع وبرامج إلكترونية بهدف توعية طلبة الجامعات بكيفية قضاء أوقات الفراغ أثناء الحجر المنزلي.

الكلمات المفتاحية: الاكتئاب الجسيم، الكبح السلوكي، طلبة الجامعات الأردنية.

Abstract

This study aims to explore the level of prevalence of major depressive disorder among a sample of Jordanian universities students and explore whether the behavioral inhibition is a predictor of major depressive disorder. The size of the study sample is 1270 male and female students from Jordanian universities. To achieve the objectives of the study, AMBI was used for behavioral inhibition and a major depressive disorder scale was developed. The results of the study show that the prevalence of major depressive disorder among students is 11.97%. There are differences in the prevalence of major depressive disorder in students due to the gender variable, in favor of females. The results also show that the total level of the students behavioral inhibition come at a moderate level, and all dimensions come within the moderate level. There are differences in the level of behavioral inhibition as a whole. The dimension of fear inhibition in universities students is due to the gender variable, in favor of females, and the dimension of low sociability is in favor of males. There are no differences in the dimensions of behavioral inhibition (none- approach, risk avoidance) due to the gender variable. The results also show that the behavioral inhibition and the gender variable have no predictive ability of major depressive disorder among universities students. Based on the results of this research, the researchers made a set of recommendations, including that universities must design websites and electronic programs in order to educate university students on how to spend their spare time during home quarantine.

***Keywords**: Major Depression, Behavioral Inhibition, Jordanian Universities Students.*

المقدمة

تُعدّ مرحلة الدراسة الجامعية، من المراحل المهمة التي يمر بها الفرد، فهي تشكل مرحلة انتقالية يبدأ فيها الفرد ببناء مستقبله العلمي والعملي، ويحدد ما يرغب أن يكون عليه في المستقبل، ويواجه الطلبة في البيئة الجامعية العديد من المطالب والصعوبات الأكاديمية والاجتماعية، التي من الممكن أن تتجاوز قدرتهم على الارتقاء إليها بطريقة متوازنة، وتجعلهم غير قادرين على اختيار الاستراتيجيات والطرق المناسبة لمواجهة هذه الصعاب، فالطلبة الجامعيون يخضعون للتقييم المستمر سواء من أساتذتهم، أو من أصدقائهم وزملائهم الذين يتفاعلون معهم بشكل يومي، بالإضافة إلى المتطلبات الاجتماعية خارج الحياة الجامعية، وهذا قد يجعلهم عرضةً للإصابة بمختلف الاضطرابات النفسية؛ ومنها اضطراب الاكتئاب الجسيم (الشريفين، حجازي، والشريفين، 2015).

ويُعدّ الاكتئاب من الاضطرابات النفسية الأكثر شيوعاً في الآونة الأخيرة، وذلك بسبب تسارع وتيرة الأحداث والظروف التي يتعرض لها الفرد، وكثرة المهام الملقاة على عاتقه، وتنوع المسؤوليات التي يجب عليه تحملها، بالإضافة إلى كثرة الضغوط التي يتعرض لها سواء أكان ضمن البيئة الأسرية أم الدراسية أم العملية؛ فهو يمثل حالة اضطرابية مصحوبة بتغيرات جسدية وعقلية ونفسية ومزاجية، وشعور الفرد بالحزن والعزلة واللامبالاة، واضطرابات في النوم والشهية، وانخفاض النشاط البدني، وهناك عدة أنواع من الاكتئاب، والتي تتراوح ما بين الطفيفة إلى الشديدة؛ ومن أشد هذه الأنواع اضطراب الاكتئاب الجسيم (رضوان، 2001).

ويعد الطلبة الجامعيون أكثر الفئات عرضةً لخطر الإصابة باضطراب الاكتئاب الجسيم، كونهم يعانون من المشكلات النفسية بمعدلات أعلى من غيرهم مقارنةً بالشباب الذين بأعمارهم، والسبب في ذلك تعرّضهم لضغوطات نفسية ومالية واجتماعية مختلفة؛ كصعوبة الموازنة بين أعباء الدراسة والعلاقات الاجتماعية، والضغط الموجه من قبل الأسرة لتحقيق النجاح المطلوب، والشعور بالقلق نحو المستقبل (Farrer, Gulliver, Bennett, Fassnacht and Griffiths, 2016).

وقد عرّف (بطرس، 2008، 311) اضطراب الاكتئاب الجسيم بأنه: "مرض شامل يؤثر على الجسم والمزاج والأفكار، ويؤثر على طريقة الأكل والنوم، و إحساس الفرد بنفسه وطريقة تفكيره بالأشياء". بينما عرّفه

بيلماكير واجام (Belmaker and Agam, 2008: 56) بأنه: "اضطراب غير متجانس مصدره الشعور بالحزن والتشاؤم والكآبة والتوتر، وضغوط الحياة المختلفة، وله عدة أسباب؛ منها الوراثية، ومنها خلل في جوانب الشخصية الطبيعية (السمات الشخصية) للفرد، وهناك تفاوت في مدى استجابة المرضى للعلاج". وعرّفه إبراهيم، كيلي، أدمز، وجلازيبروك (Ibrahim, Kelly, Adams and Glazebrook, 2013: 392) بأنه: "اضطراب عقلي يصاحبه سوء مستوى الحالة المزاجية لدى الفرد، وتبلغ مدة هذه الحالة أسبوعين على الأقل، بالإضافة إلى تدني مستوى تقدير الذات، وفقدان الاهتمام بالأنشطة والأعمال الممتعة، وانخفاض مستوى الطاقة الإيجابية، والشعور بالألم بدون سبب واضح".

كما عرّف (محسن، 2013، 8) اضطراب الاكتئاب الجسيم بأنه: "تغير محدد في المزاج، ووجود مشاعر الحزن والوحدة واللامبالاة، ومفهوم سالب عن الذات مصاحب لتوبيخ الذات وتحقيرها ولومها مع الرغبة في الهروب والاختفاء والموت، وتغيرات في النشاط، وصعوبات في النوم وفقدان الشهية". وعرّفه فيتينجل وجاريت (Vittengl and Jarrett, 2014: 50) بأنه: "اضطراب نفسي يتعلق بالحالة المزاجية للفرد؛ وترافقه تغيرات في الإدراك والسلوك، حيث يتعرض الفرد لنوبات من الاكتئاب، تستمر كل نوبة لمدة أسبوعين كحد أدنى، مما يؤثر سلباً على مجريات الحياة".

وعرّف فيكادو وشيبيشي وإنجيداورك (Fekadu, Shibeshi and Engidawork, 2017: 2) اضطراب الاكتئاب الجسيم بأنه: "حدوث تغير في مزاج الفرد بشكل سلبي، حيث يصبح أكثر حزناً وكآبةً، بالإضافة إلى فقدان الاهتمام بالأنشطة التي كانت ممتعة إلى حد ما في الماضي لمدة أسبوعين على الأقل، وهذه الأعراض يجب أن تكون مصحوبة بتغيرات في أنماط تناول الطعام والنوم والسلوكات والأنشطة".

واستناداً إلى ما تم تناوله من تعريفات حول مفهوم اضطراب الاكتئاب الجسيم، يعرف الباحثون هذا الاضطراب بأنه: أحد الاضطرابات النفسية الشديدة، التي تترافق بأعراض سريرية غير متجانسة، منها: عدم القدرة على تنظيم المشاعر والعواطف، وانخفاض الحالة المزاجية، وسوء الإدراك، والشعور بالقلق والتوتر، والتي تستمر لمدة أسبوعين على الأقل.

وصنّف الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية الإصدار الخامس (DSM5) اضطراب الاكتئاب الجسيم عن غيره من الاضطرابات بمعايير تشخيصية محددة؛ على النحو الآتي (APA, 2013):

- تواجد خمسة أعراض على الأقل من الأعراض التسعة الآتية: (مزاج منخفض معظم اليوم يُعبر عنه ذاتياً أو يُلاحظه الآخرون، فقدان الاهتمام والاستمتاع بالأنشطة، انخفاض شهية الطعام أو زيادتها بشكل بارز، اضطرابات النوم؛ كصعوبة النوم أو البقاء نائماً، التهيج أو الخمول، التعب أو فقدان الطاقة، الشعور بالذنب وانعدام القيمة، صعوبة التركيز أو ذهاب الذهن، تفكير انتحاري متكرر)، ومع ضرورة تواجد أحد العرضين إمّا المزاج المنخض أو فقدان الاهتمام والاستمتاع بالأنشطة، وتحدث هذه الأعراض في أغلب الوقت لمدة لا تقل عن أسبوعين.

- يجب أن تتسبب هذه الأعراض بعجز شديد وضعف كبير ملاحظ بشكل مباشر، في العمل في المجالات الاجتماعية أو المهنية أو غيرها من مجالات العمل المهمة.

- لا يُعزى اضطراب الاكتئاب الجسيم إلى التأثيرات الفسيولوجية لأي مادة (كتعاطي المخدرات أو الأدوية)، أو لحالة طبية أخرى.

وأشار الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية الإصدار الخامس (DSM5) إلى أن نسبة انتشار اضطراب الاكتئاب الجسيم في الولايات المتحدة الأمريكية بلغت تقريباً (7%)، مع وجود اختلافات ملحوظة حسب الفئة العمرية؛ مثل أن نسبة الانتشار بين الأفراد الذين تتراوح أعمارهم ما بين (18- 29) عاماً أعلى بثلاثة أضعاف من نسبة الانتشار لدى الأفراد البالغين من العمر (60 عامًا أو أكثر)، وأن الإناث عرضةً للإصابة باضطراب الاكتئاب الجسيم بمعدل (1.5-3) أضعاف أعلى من الذكور في سن المراهقة المبكر (APA, 2013). كما أشارت بعض الأبحاث والدراسات؛ كدراسة يون وآخرين (Youn et al., 2013) أن نسبة انتشار اضطراب الاكتئاب الجسيم بين طلبة الجامعات بلغت (15%) من تعداد السكان الكلي، وأن (9.5%) من هؤلاء الطلبة تعرضوا لأفكار انتحارية خطيرة، و (1.5%) منهم حاولوا الانتحار. وأشار أيضاً جرادات (2012) إلى أن نسبة انتشار الاكتئاب بين الطلبة الجامعيين بلغت (13.3%).

وترتبط إصابة طلبة الجامعات باضطراب الاكتئاب الجسيم في الأغلب بالانتقال إلى مرحلة دراسية أصعب، والابتعاد عن الأسرة، ومحاولة التكيف مع البيئة الجامعية والزملاء الجدد وأعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى المتطلبات الأكاديمية والصعوبات المالية ومخاوف الطلبة من المستقبل، وما بعد التخرج، والانتهاء من المرحلة الجامعية (Flesch, Houvèssou, Munhoz and Fassa, 2020).

ويرى رومو- نافا وآخرون (Romo-Nava et al., 2019) أن إصابة الطلبة الجامعيين بأعراض اضطراب الاكتئاب الجسيم يرتبط بشكل مباشر بكل من مستويات الضغوط الأكاديمية المتصورة، وإساءة المعاملة الحالية، ووجود تاريخ من الإساءة العاطفية أثناء الطفولة أو المراهقة، أو محاولة الانتحار سابقاً، أو وجود تاريخ عائلي من الاكتئاب، ومستويات التوتر الأكاديمية المتصورة.

ويؤثر اضطراب الاكتئاب الجسيم سلباً في حياة الطلبة الجامعيين؛ حيث يؤدي إلى تراجع المستوى الأكاديمي للطالب، وتراجع وضعه الصحي، والتوجه نحو القيام بسلوكات سلبية وخطيرة، كالإدمان على المخدرات والكحول، بالإضافة إلى ذلك يؤثر اضطراب الاكتئاب الجسيم على الصحة النفسية للطالب؛ حيث يصبح عرضةً للإصابة بالاضطرابات النفسية الأخرى المختلفة (Vázquez and Blanco, 2008). كما يؤثر اضطراب الاكتئاب الجسيم في زيادة خطر تهرب الطلبة من الذهاب إلى الجامعة، وعدم القيام بواجباتهم، وزيادة مستويات القلق لديهم، بالإضافة إلى الإصابة بأمراض جسدية مختلفة، وانخفاض النشاط البدني، والسلوك الجنسي غير الآمن، واتباع أسلوب حياة سيء وغير صحي (Ebert et al., 2019).

وترتبط أعراض اضطراب الاكتئاب الجسيم بالناقلات العصبية التي تكمن وراءها أنظمة الكبح السلوكي، والتنشيط السلوكي، بالتالي يرتبط اضطراب الاكتئاب الجسيم بعلاقة ارتباطية إيجابية بالكبح السلوكي؛ فكلما ارتفع مستوى الكبح السلوكي لدى الطالب الجامعي، كان عرضةً بشكل أكبر للإصابة باضطراب الاكتئاب الجسيم؛ فالكبح السلوكي يؤثر سلباً على سلوكات الطالب، ويجعله يشعر بالخوف والتوتر والخجل من الآخرين، ويؤدي إلى الانسحاب من المواقف غير المألوفة، والشعور بالعجز في السيطرة على الرغبات والسلوكات الباحثة عن الأهداف والعواطف الإيجابية، وهذا يؤدي إلى إصابته بالإكتئاب (Biederman et al., 2001).

ويُعد مفهوم الكبح السلوكي من المفاهيم الحديثة في الميادين التربوية والنفسية، ويتعلق هذا المصطلح بكيفية استجابة الفرد للمثيرات المحيطة به، وما قد يشعر به من خوف وتوتر نتيجة لعدم قدرته على اتخاذ السلوك المناسب في عمليات التعلم والدافعية؛ فالكبح السلوكي يتعلق بالدافعية التي توجّه السلوك نحو الهدف الذي يسعى الفرد لتحقيقه، ولا يتعلق بنتائج السلوك أو عواقبه (Gray and McNaughton, 2000).

وتناول العديد من الباحثين والدارسين مفهوم الكبح السلوكي، فقد عرّفه بروبرين وموريس (Broeren and Muris, 2010: 215) بأنه: "خاصية مزاجية تشير إلى ميل الفرد أن يكون خجولاً بشكل غير طبيعي، والخوف من الرد، والاستجابة لمثير ما بكل تردد، والانسحاب من المواقف الاجتماعية غير المألوفة (فرد غير معروف)، أو المواقف غير الاجتماعية غير المألوفة (لعبة حاسوب جديدة)". وعرّفه اميري وتاهيري ومحمدخاني ودولاتشاهي (Amiri, Taheri, Mohammadkhani and Dolatshahi, 2017: 188) بأنه: "أنماط سلوكية وعاطفية مستمرة في ردود الفعل على الأفراد والأماكن والحالات والحوافز الجديدة".

كما عرّف ارفاي، سافيكهانلو، رودساري، فارنام، وشافي-خاندجاني (Arfaie, Safikhanlou, Roodsari, Farnam and Shafiee-Kandjani, 2018: 262) الكبح السلوكي بأنه: "اضطراب مزاجي سببه عدم قدرة الفرد على تنظيم سلوكاته في حال تعرض لموقف ما، مما يؤدي إلى إصابته بالهوس والخوف، واضطراب القلق، واضطراب الاكتئاب ". وعرّفه أيضاً ميركان-كلافيلينو، الاميدا-بايلين، جاركيا، وجويل (Merchan-Clavellino, Alameda-Bailen, Garcia and Guil, 2019: 2) بأنه: "قمع وتجنب الأداء السلوكي، وزيادة الانتباه إلى المثيرات المحيطة، ومقارنة الأحداث مع بعضها البعض، وتقييم المخاطر التي قد تؤدي إلى شعور الفرد بالقلق والتوتر".

وبناءً على ما تم تناوله من تعريفات حول مفهوم الكبح السلوكي؛ فإنه يمكن تعريفه بأنه: تجنب ردود الفعل بشكل دائم ومستمر، وتثبيط السلوكات التي يصعب على الفرد الاستجابة للمثيرات المتعلقة بها، مما يشعره بالتهديد والخوف والخجل، ويجعله يتهرب من الآخرين والبيئة المحيطة به.

ويمثل الكبح السلوكي العامل الرئيس المسؤول عن حل النزاعات والصراعات المتضاربة لدى الفرد، ويتم ذلك عن طريق تجنب وإيقاف السلوكات القوية البارزة، وزيادة الاهتمام والإثارة التي تؤدي إلى تفعيل سلوكات غير منطقية وخطرة أحياناً، مما يؤدي إلى الإصابة باضطرابات جسدية ونفسية خطيرة (McNaughton and Corr, 2004). وتتضمن هذه السلوكات تقييم الخطر الموجود في البيئة المحيطة، والرجوع إلى الذكريات ذات الصلة بالخطر أو التهديد المحيط بالفرد (Corr, 2004).

وأشار كاستش، روتنبرغ، آرنو، وقوتلب (Kasch, Rottenberg, Arnow and Gotlib, 2002) أن الكبح السلوكي يؤدي إلى خلل في التنظيم المعرفي قد يتفاقم ليصبح عرض من أعراض اضطراب الاكتئاب الجسيم. كما أكد ارفاي وآخرون (Arfaie et al., 2018) أن الكبح السلوكي يؤدي إلى شعور الفرد بالمشاعر السلبية التي تجعله يشعر باضطراب الإكتئاب الجسيم.

ولاحظ مايك وتيلك (Mick and Telch, 1998) أن الطلبة الجامعيين الذين يعانون من مستويات مرتفعة من اضطراب الاكتئاب الجسيم، كان لديهم مستويات مرتفعة من الكبح السلوكي أثناء مرحلة الطفولة، وبالتالي فإن الكبح السلوكي يرتبط ارتباطاً إيجابياً باضطراب الاكتئاب الجسيم، وأن كلاً من الكبح السلوكي واضطراب الاكتئاب الجسيم تعد من العوامل التنبؤية بازدياد مستوى الإجهاد لدى الطلبة الجامعيين.

وعلى الرغم من قلة الدراسات التي تناولت متغيري الدراسة، إلا أن هناك العديد من الأبحاث والدراسات التي تناولت هذين المتغيرين بالبحث والدراسة؛ فقد أجرت روسينثال وآخرون (Rosenthal et al., 2018) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت الكشف عن العلاقة بين تعاطي الكحول والإصابة باضطراب الاكتئاب الجسيم لدى طالبات السنة الأولى. ولتحقيق أهداف الدراسة، أجريت دراسة استقصائية وتقييمات شهرية حول تناول الكحول وعواقب تناوله وأعراض اضطراب الاكتئاب الجسيم. تكونت عينة الدراسة من (412) طالبةً، منهن (335) طالبةً يتناولن الكحول. أظهرت نتائج الدراسة أن أهم عوامل الخطر لتعاطي الكحول الإصابة باضطراب الاكتئاب الجسيم، والذي كان سبباً لمشكلات أكاديمية واجتماعية عديدة، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة طردية بين تناول الكحول والإصابة باضطراب الاكتئاب الجسيم لدى الطالبات.

وأجرى ميتسوي وآخرون (Mitsui et al., 2018) دراسة في اليابان هدفت التنبؤ بالعلاقة بين اضطراب الاكتئاب الجسيم والتفكير المرتبط بالانتحار لدى الطلبة الجامعيين. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس اضطراب الاكتئاب الجسيم، واستبانة التفكير والمزاجية. تكونت عينة الدراسة من (2194) طالباً وطالبة من طلبة مرحلة البكالوريوس. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين اضطراب الاكتئاب الجسيم والتفكير المرتبط بالانتحار لدى الطلبة، كما أشارت النتائج إلى وجود مخاطر أكثر لاضطراب الاكتئاب الجسيم لدى

طلبة السنة الأولى مقارنةً بطلبة السنوات الأخرى، تمثلت بالخوف من عدم تحقيق النجاح المطلوب، وانعدام الثقة.

وأجرت بيدريلي، بورساري، ليبسون، هينزي، وإيسينبيرج (Pedrelli, Borsari, Lipson, Heinze and Eisenberg, 2016) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت الكشف عن الفروق بين النوع الاجتماعي في العلاقة بين اضطراب الاكتئاب الجسيم، وكل من شرب الكحول بكثرة، ومعدل المشاركة في علاج الصحة العقلية. ولتحقيق أهداف الدراسة، أجري استطلاع عبر الإنترنت عن اضطراب الاكتئاب الجسيم، وتعاطي الكحول. تكونت عينة الدراسة من (561) طالباً وطالبة في المرحلة الجامعية. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين يعانون من اضطراب الاكتئاب الجسيم وتعاطي الكحول بكثرة أكثر توتراً وقلقاً مقارنةً بالطلبة الآخرين، وأن هناك علاقة بين اضطراب الاكتئاب الجسيم، وتعاطي الكحول بكثرة، كما أشارت النتائج إلى انتشار اضطراب الإكتئاب الجسيم بين الطالبات بشكل أكبر، كما كان معدل المشاركة في العلاج أعلى بين الطالبات مقارنةً بالطلاب، وبين الطلاب الذين يعانون من اضطراب الاكتئاب الجسيم مقارنة بالطلاب الآخرين، وبين الطالبات اللواتي يتعاطين الكحول بكثرة مقارنةً بالطالبات الأخريات.

وقامت فارير وآخرون (Farrer et al., 2016) بدراسة في أستراليا هدفت الكشف عن عوامل الخطر النفسية والاجتماعية والديمغرافية لاضطراب الاكتئاب الجسيم، واضطراب القلق المعمم لدى الطلبة الجامعيين. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس اضطراب الاكتئاب الجسيم، ومقياس اضطراب القلق المعمم، كما أجري مسح على شبكة الإنترنت للطلبة الجامعيين. تكونت عينة الدراسة من (611) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الجامعية. أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة انتشار اضطراب الاكتئاب الجسيم بين الطلبة بلغت (7.9%)، ونسبة انتشار اضطراب القلق المعمم بلغت (17.5%)، كما أشارت النتائج أن خطر الإصابة باضطراب الاكتئاب الجسيم كان أعلى لدى طلبة السنة الأولى، وكان خطر الإصابة باضطراب القلق المعمم أعلى لدى الطالبات، وطلبة السنة الأولى، والطلبة الذين يعانون من ضغوط مالية، وأظهرت النتائج أيضاً أن الطلبة ذوي الخبرة القليلة يعانون من مشكلة انعدام الثقة، وصعوبة التعامل مع الدراسة، مما يجعلهم بذلك عرضةً لخطر اضطراب الاكتئاب الجسيم، واضطراب القلق المعمم.

وقام محسن (2013) بدراسة لفحص مستوى الاكتئاب لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالنوع الاجتماعي والتخصص. تكونت عينة الدراسة من (150) طالباً وطالبة من طلبة السنة الرابعة في جامعة البصرة بالعراق، وتوزعوا بالتساوي حسب التخصص بواقع (75) طالبا وطالبة للتخصصات العلمية ومثلهم (75) للتخصصات الإنسانية. ولجمع بيانات الدراسة استخدم مقياس بيك للاكتئاب بعد استخراج الصدق والثبات له. أظهرت النتائج أن مستوى الاكتئاب لدى عينة الدراسة من الطلبة الجامعيين كان منخفضاً، ما يشير لعدم معاناتهم من الاكتئاب، كما أظهرت النتائج أنه وبالرغم من أن مستويات الطلبة الذكور والطلبة من الجنسين في التخصصات الإنسانية كانت أعلى على مقياس الاكتئاب، إلا أن الفروق لم تكن ذات دلالة إحصائية في مستوى الاكتئاب تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والتخصص الدراسي.

وأجرى جرادات (2012) دراسة لاستكشاف مدى انتشار الاكتئاب بين عينة من طلبة جامعة اليرموك والفروق في معدلات انتشار الاكتئاب حسب عدد من المتغيرات الاجتماعية والديموغرافية. تكونت العينة من (677) طالباً وطالبة اختيروا من جامعة اليرموك. واستخدم مقياس بيك للاكتئاب في جمع البيانات من عينة البحث. وأشارت النتائج إلى أن معدل انتشار الاكتئاب لدى الطلبة الجامعيين كان (13.3٪)، كما تبين أن معدل انتشار الاكتئاب لدى الذكور أعلى بدرجة دالّة إحصائياً من الإناث، كما وجد أن معدل الانتشار بين الطلبة من العائلات الكبيرة كان أعلى منه بين الطلبة من العائلات المتوسطة أو الصغيرة. أظهر الطلبة من العائلات ذات الدخل المنخفض مستوى أعلى من الاكتئاب من أولئك من العائلات ذات الدخل المتوسط أو المرتفع. علاوة على ذلك، أظهر الطلبة الذين يكون تعليم والديهم هو المدرسة الإعدادية وما دونها مستويات اكتئاب أعلى من تلك التي يكون تعليم والديهم في المدرسة الثانوية أو الكلية وما فوقها. لم يتم العثور على فروق دالّة في معدلات انتشار الاكتئاب بسبب حالة عمل الوالدين، أو نوع السكن، أو ترتيب الميلاد.

وأجرت اليحفوفي (2003) دراسة حول علاقة الاكتئاب ببعض المتغيرات الاجتماعية-الديمغرافية، كالجنس والطبقة الاجتماعية ونوع الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (610) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات في الجامعة اللبنانية والجامعة الأمريكية في بيروت. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الاكتئاب بين الجنسين، وأن الطلبة من الطبقة الاجتماعية الفقيرة أكثر اكتئابا من أولئك الذين من الطبقتين المتوسطة والعليا. وتبين أن معدل الاكتئاب لدى طلبة الجامعة اللبنانية أعلى مما هو لدى نظرائهم في الجامعة الأمريكية.

وقام رضوان (2001) بدراسة حول الاكتئاب والتشاؤم لدى عينة من (1134) طالباً وطالبة من كليات جامعة دمشق، و (522) طالباً وطالبة من المدارس الثانوية في مدينة دمشق. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين الاكتئاب والتشاؤم، وأن نسبة انتشار الاكتئاب لدى أفراد العينة تراوحت ما بين (5.7%-5.2%)، وأن نسبة انتشاره لدى طلبة الجامعة أعلى من انتشاره لدى طلبة المرحلة الثانوية. وفي حين أن نسبة انتشار الاكتئاب لدى طلبة الجامعة كانت لدى الذكور أعلى من الإناث، لم يكن هناك فرق بين الجنسين في نسب الانتشار لدى طلبة المدارس الثانوية.

وتناولت دراسات أخرى متغير الكبح السلوكي؛ حيث أجرى ما–كيلامس وأو (Ma-Kellams and Wu, 2020) دراسة في الصين هدفت إلى مقارنة علاقة كل من الكبح السلوكي والتنشيط السلوكي بردود الفعل العاطفية تجاه الأحداث الطبيعية والاجتماعية السلبية لدى طلبة الجامعات وفق متغير النوع الاجتماعي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس الكبح السلوكي، ومقياس التنشيط السلوكي، ومقياس الردود العاطفية. تكونت عينة الدراسة من (180) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات، منهم (88) طالباً، و(91) طالبة. أظهرت نتائج الدراسة أن

الطالبات كشفن عن مستوى مماثل من الغضب، ولكن مستوى أعلى من الخوف والحزن رداً على الأحداث السلبية، وخاصةً الحوادث الطبيعية والاجتماعية والانتهاكات الأخلاقية، كما أشارت النتائج وجود فروق في مستوى الكبح السلوكي بين الطالبات والطلاب، لصالح الطالبات، والسبب في ذلك زيادة مستوى الخوف والحزن لدى الطالبات، ووجود فروق في مستوى التنشيط السلوكي، لصالح الطلاب.

وأجرت إيتو وآخرون (Ito et al., 2019) دراسة في اليابان هدفت الكشف عن تأثير أنظمة الكبح السلوكي والتنشيط السلوكي وتحيزات التكلفة والاحتمالية الاجتماعية في اضطراب القلق الاجتماعي لدى طلبة الجامعة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس أنظمة الكبح السلوكي والتنشيط السلوكي، ومقياس تحيزات التكلفة والاحتمالية الاجتماعية، ومقياس اضطراب القلق الاجتماعي. تكونت عينة الدراسة من (76) طالباً وطالبة في المرحلة الجامعية منهم (35) طالباً، و(39) طالبة، متوسط أعمارهم (21.9) عاماً. أظهرت نتائج الدراسة ارتباط أعراض اضطراب القلق الاجتماعي بالتحيزات المعرفية (التكلفة والاحتمالية)، بالإضافة إلى الحساسية للمكافآت والعقوبات، والتي يتم تحديدها وفق أنظمة الكبح السلوكي والتنشيط السلوكي، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين اضطراب القلق الاجتماعي والكبح السلوكي، ووجود علاقة ارتباطية عكسية بين اضطراب القلق الاجتماعي والتنشيط السلوكي لدى طلبة الجامعة.

وأجرت وجوتشي وتاكاهشي (Oguchi and Takahshi, 2019) دراسة في اليابان هدفت الكشف عن مدى مساهمة أنظمة التنشيط السلوكي والكبح السلوكي في ظهور أعراض اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط والاكتئاب والقلق لدى طلبة الجامعات. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس التنشيط السلوكي، ومقياس الكبح السلوكي، ومقياس اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، ومقياس الاكتئاب، ومقياس القلق. تكونت عينة الدراسة من (419) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس. أظهرت نتائج الدراسة أن العلاقة بين نقص الانتباه والقلق كانت إيجابية، ولكن أصبحت سلبية عندما تم التحكم بنظام الكبح السلوكي، وأن العلاقة بين فرط النشاط وجميع مكونات نظام التنشيط السلوكي الثلاثة (الاستجابة للمكافأة، القيادة، البحث عن المتعة) إيجابية، كما أشارت النتائج إلى ارتباط الاستجابة للمكافأة بشكل سلبي مع القلق، وارتباط نظام الكبح السلوكي بشكل إيجابي بكل من أعراض الاكتئاب والقلق لدى طلبة الجامعات.

وقام شفيعتابار وزبردست (Shafieetabar and Zebardast, 2018) بدراسة في إيران هدفت التنبؤ بإدمان الطلبة على الإنترنت بناءً على أنظمة التنشيط والكبح السلوكي، واضطراب القلق الاجتماعي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس أنظمة التنشيط والكبح السلوكي، واختبار إدمان الإنترنت، ومقياس القلق الاجتماعي. تكونت عينة الدراسة من (356) طالباً وطالبة من طلبة جامعة آراك، منهم (172) طالباً، و(184) طالبةً. أظهرت نتائج الدراسة أن القلق الاجتماعي مرتبط بشكل كبير وإيجابي بإدمان الإنترنت، وعدم وجود علاقة كبيرة بين إدمان الإنترنت وأنظمة التنشيط السلوكي، ووجود علاقة كبيرة وإيجابية بين إدمان الإنترنت وأنظمة الكبح السلوكي، كما أشارت النتائج إلى أن القلق الاجتماعي وأنظمة الكبح السلوكي يمكن أن تتنبأ بإدمان الإنترنت لدى طلبة الجامعات.

بمطالعة الدراسات السابقة، يتبين تباين أهدافها؛ حيث هدف بعضها الكشف عن عوامل الخطر النفسية والاجتماعية والديمغرافية لاضطراب الاكتئاب الجسيم، كدراسة فارير وآخرين (Farrer et al., 2016)، كما تناول بعضها اضطراب الإكتئاب الجسيم، ومشكلات الكحول؛ كدراسة بيدريلي وآخرين (Pedrelli et al., 2016)، وروسينثال وآخرين (Rosenthal et al., 2018). ويتضح أيضاً أن بعض الدراسات التي تناولت الكبح السلوكي ربطت بينه وبين القلق؛ كدراسة شفيعتابار وزبردست (Shafieetabar and Zebardast, 2018)، وإيتو وآخرين (Ito et al., 2019)، وتناولت دراسة وجوتشي وتاكاهشي (Oguchi and Takahshi, 2019) متغيرات الكبح السلوكي والاكتئاب والقلق.

ومن خلال مطالعة الدراسات السابقة، يُلحظ اختلاف الدراسات السابقة عن بعضها من حيث الهدف، ومكان إجرائها، والمقاييس المستخدمة، وعلى الرغم من ذلك كانت عينة الدراسات كافة تتمثل بطلبة الجامعات، واهتمت بتناول متغيري الدراسة؛ ولم تتناول أي من الدراسات السابقة – في حدود اطلاع الباحثين-؛ إن كانت العربية أو الأجنبية متغيري الدراسة؛ بالرغم من أهمية هذه المتغيرات لدى طلبة الجامعات. وبالتالي فإن ما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة أنها تناولت موضوعا على درجة من الأهمية تمثل في التعرف إلى القدرة التنبؤية للكبح السلوكي باضطراب الاكتئاب الجسيم لدى عينة من طلبة الجامعات، وهذا ما لم تتناوله، أو تتطرق له الدراسات السابقة، الأمر الذي يعزز من إجراء هذه الدراسة.

ولقلة الدراسات التي تناولت اضطراب الاكتئاب الجسيم والكبح السلوكي لدى طلبة الجامعات، ونتيجة للتطور الذي يواكب مختلف المجالات الحياتية؛ وكثرة الضغوط النفسية التي قد يتعرض لها الطالب الجامعي بشكل خاص، فإن ذلك يجعله عرضةً للإصابة باضطراب الاكتئاب الجسيم؛ وهناك عوامل ومتغيرات قد تؤثر على مدى إصابة الطالب بهذا الاضطراب؛ منها: الكبح السلوكي الذي يحدد الأسلوب الذي يتبعه الطالب في مواجهة التحديات المختلفة، وقد يتنبئ في بعض الأحيان بمدى إصابة الطالب باضطراب الاكتئاب الجسيم؛ لذلك جاءت الرغبة لدى الباحثين بإجراء هذه الدراسة للبحث عن القدرة التنبؤية للكبح السلوكي باضطراب الاكتئاب الجسيم لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يتعرض الطلبة بشكل عام، وطلبة الجامعات بشكل خاص إلى العديد من الضغوطات والصعوبات أثناء دراستهم الجامعية؛ كالضغوط المالية، وصعوبة اجتياز الاختبارات، وصعوبة التكيف مع البيئة الجامعية،

وهذا يجعلهم عرضةً للإصابة بالعديد من الاضطرابات النفسية؛ ومن أهمها اضطراب الاكتئاب الجسيم (Farrer et al., 2016). ولخطورة اضطراب الاكتئاب الجسيم على حياة الطالب الجامعي، لا بد من البحث عن استراتيجيات مناسبة للحد من انتشار هذا الاضطراب.

ويرى الباحثون أن فئة طلبة الجامعات من أهم فئات المجتمع؛ التي يقع على عاتقها بناء المجتمع، وتقدمه، لذا لا بدّ من البحث عن طرق لوقاية الطلبة من الإصابة باضطراب الاكتئاب الجسيم، وباعتقاد الباحثين أن إحدى هذه الطرق تتمثل بدراسة الكبح السلوكي ودوره التنبؤي في إصابة طلبة الجامعات باضطراب الاكتئاب الجسيم، ولذلك جاءت هذه الدراسة للبحث عن القدرة التنبؤية للكبح السلوكي باضطراب الاكتئاب الجسيم لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية. وبالتحديد تكمن مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى انتشار اضطراب الاكتئاب الجسيم لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية؟

السؤال الثاني: ما مستوى الكبح السلوكي لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية في ضوء متغير الجنس؟

السؤال الثالث: ما درجة مساهمة الكبح السلوكي والجنس في تفسير التباين في اضطراب الاكتئاب الجسيم لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية؟

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- معرفة نسبة انتشار اضطراب الاكتئاب الجسيم لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية.
- الكشف عن مستوى الكبح السلوكي لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية.
- الكشف عن القدرة التنبؤية للكبح السلوكي والجنس في تفسير التباين في اضطراب الاكتئاب الجسيم لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية.

أهمية الدراسة

تظهر أهمية هذه الدراسة من خلال:

أولاً: الأهمية النظرية

تظهر أهمية الدراسة في متغيراتها، إذ إنّها تناولت مفاهيم هامة ذات علاقة بالحياة العامة للأفراد الأصحاء، ومرضى الاكتئاب الجسيم؛ حيث توفر أطر نظرية تتعلق بمدى انتشار اضطراب الاكتئاب الجسيم وعلاقته بالكبح السلوكي، ونظراً لكون موضوع الدراسة تناول مسألة لم يتم التطرق إليها من قبل الباحثين سواءً على المستوى المحلي أم الإقليمي – في حدود اطلاع الباحثين-، يأمل الباحثون أن تسهم هذه الدراسة بإضافة جديدة لموضوع علاقة اضطراب الاكتئاب الجسيم بالكبح السلوكي، مما يساهم في تزويد الباحثين بقاعدة لإجراء المزيد من الأبحاث في هذا الميدان.

ثانياً: الأهمية العملية

تكمن الأهمية العملية في أن الدراسة تطرقت إلى البحث في علاقة اضطراب الاكتئاب الجسيم بالكبح السلوكي، مما دعا إلى توفير وبناء أداة لقياس اضطراب الاكتئاب الجسيم وأداة للتعرف إلى الكبح السلوكي، والتي يمكن الاستفادة منها وتوظيفها من قبل المختصين في ميدان علم النفس الإكلينيكي وغيره من الميادين على مستوى التقييم والتشخيص. كما ومن الممكن أن توظف نتائج هذه الدراسة من قبل المختصين والمهتمين لتطوير وبناء برامج إرشادية موجهه لطلبة الجامعة، تسهم في الوعي باضطراب الاكتئاب الجسيم، والعمل على إعداد برامج تثقيفية وقائية، وتوعية الوالدين والطلبة للتعامل مع هذه الاضطرابات وكيفية الوقاية منها.

حدود الدراسة ومحدداتها

اشتملت الدراسة على الحدود والمحددات التالية:

- **الحدود البشرية والمكانية**: اقتصرت الدراسة على عينة عشوائية من طلبة الجامعات الأردنية.
- **الحدود الزمانية**: أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (2020 – 2019 م).
- **محددات الثبات**: تحددت نتائج الدراسة بالأدوات التي استخدمت، وهي: مقياس اضطراب الاكتئاب الجسيم، ومقياس الكبح السلوكي، وما تتمتع به هذه الأدوات من خصائص سيكومترية.
- **المحددات الموضوعية**: تحددت نتائج الدراسة بمدى جدية الطلبة في الإجابة على أدوات الدراسة.
- **المحددات المفاهيمية**: تحددت نتائج الدراسة في ضوء المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في هذه الدراسة وما تتضمنه المصطلحات من مجالات مختلفة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

القدرة التنبؤية: القيمة الدالة على السلوك أو الأداء الذي يمكن من خلاله التنبؤ بقيم متغير أو مجموعة متغيرات تسمى (المحك أو المتنبأ به) ارتباطاً بقيم دالة على متغير أو مجموعة متغيرات تسمى (المتنبئ). ولغايات الدراسة فإن القدرة التنبؤية تعني القيمة التي تمثل معامل الارتباط بين العلامات الدالة على الكبح السلوكي (المتنبئ) والعلامات الدالة على اضطراب الاكتئاب الجسيم (المحك أو المتنبأ به) ارتباطاً بالأوزان القيمية لأداتي الدراسة.

اضطراب الاكتئاب الجسيم: "أحد أهم اضطرابات الاكتئاب التي تسبب عجز الفرد عن القيام بأعماله اليومية بشكل طبيعي، ويترافق مع مزاج منخفض، أو فقدان الاهتمام والمتعة، ومع أعراض جسدية ونفسية عديدة تستمر لمدة أسبوعين على الأقل، تبدأ خفيفة وتمتد لتصبح شديدة جداً" (APA, 2013: 161). **ويعرف إجرائياً** في ضوء الدرجة التي حصل عليها الطالب الجامعي على مقياس اضطراب الاكتئاب الجسيم المستخدم في الدراسة الحالية.

الكبح السلوكي: "الانسحاب من المنبهات والمحفزات غير المألوفة لدى الفرد، والتفاعل معها بخوف وتردد واضحين، وتجنب رد الفعل الدائم والمستمر، وذلك في حال التعرض لصراعات وتناقضات داخلية" (Gladstone and Parker, 2006: 133). **ويعرف إجرائياً** في ضوء الدرجة التي حصل عليها الطالب الجامعي على مقياس الكبح السلوكي المستخدم في الدراسة الحالية.

طلبة الجامعات الأردنية: هم الطلبة المتواجدون على مقاعد الدراسة في الجامعات الأردنية، والمسجلون للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2020/2019 م.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية المنهج التنبؤي من نوع الدراسات الارتباطية، الذي يبحث في دراسة العلاقة بين المتغيرات، بهدف الوصول إلى فهم معمق لها.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس الأردنيين في الجامعات الأردنية الرسمية للفصل الدراسي الثاني (2020-2019)، البالغ عددهم كما يشير التقرير الإحصائي الصادر عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لعام 2020م (195688) طالباً وطالبة، منهم (83630) طالباً، و(112058) طالبة، موزعين على عشر جامعات. وبلغ حجم عينة الدراسة (1270) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات الأردنية الرسمية (374 طالباً، 896 طالبة)، والمتطوعين للاشتراك، من كافة السنوات الدراسية من (السنة الأولى– السنة الرابعة فأكثر)، من مختلف التخصصات العلمية والإنسانية، اختيروا بالطريقة العشوائية، وزعت أدوات الدراسة من خلال رابط إلكتروني تم تصميمه، على البريد الإلكتروني الخاص بالطلبة في عدد من الجامعات وذلك بعد الحصول على كتاب تسهيل المهمة من رئاسة الجامعة لمركز الحاسب الآلي في كل من جامعة اليرموك، الجامعة الأردنية، وجامعة آل البيت. وكان للطلبة حرية الإجابة أو عدمها على الأدوات.

خصائص عينة الدراسة: طُبقت استبانة لجمع المعلومات الأساسية الديموغرافية الخاصة بأفراد العينة الكلية (ن= 1270)، وتحليلها وذلك بهدف التعرف إلى خصائص عينة الدراسة. وقد تبينَ لدى تحليل المعلومات الديموغرافية فيما يتعلق بتوزيع أفراد العينة من الطلبة حسب السن، أن المتوسط الحسابي بلغَ بالسنوات كما يلي: (م= 20.7). وحسب السنة الدراسية توزعت النسب كما يلي: سنة أولى (28.5)، سنة ثانية (19.7)، سنة ثالثة (22.4)، وسنة رابعة (29.4). وفيما يتعلق بالترتيب الولادي للطالب توزعت النسب كما يلي: الأول (35.8%)، الأخير (19.9%)، الثاني (22.8%)، والثالث (21.5%).

وفيما يتعلق بخصائص الآباء والأمهات بالنسبة للسن والمستوى التعليمي وحالة العمل، تبين أن المتوسط الحسابي لدى الآباء بلغَ بالسنوات: (م= 58.30) عاماً، في حين كانَ لدى الأمهات (م= 50.3). وبلغت نسبة المستوى التعليمي للأب كما يلي: الثانوي فأقل (18.5%)، كلية المجتمع (22.6%)، بكالوريوس (41.8%)، ودراسات عليا (17.1%)، ونسبة المستوى التعليمي للأم كانت الثانوي فأقل (23.3%)، كلية المجتمع (30.1%)، بكالوريوس (45.3%)، ودراسات عليا (1.3). وتبينَ أن معظم الآباء (77.9%) يعملون حالياً، في حين أنَ نسبة (41.2%) من الأمهات يعملن حالياً. وأن (92.6%) من الأسر لا يقيم معهم أحد من الأقارب. وبلغت نسبة المستوى الاقتصادي للأسرة كما يلي: المستوى الاقتصادي المتوسط (55.8%)، المستوى الاقتصادي المنخفض (36.2%)، والبقية (8%) مستوى الأسرة الاقتصادي كان مرتفعاً.

أداتا الدراسة:

أولاً: مقياس الكبح السلوكي

وصف المقياس: بهدف الكشف عن مستوى الكبح السلوكي لدى طلبة الجامعات الأردنية، استخدم مقياس جلادستون وباركر (Gladstone and Parker, 2006) للكبح السلوكي لدى البالغين، الذين تبلغ أعمارهم (16) عاماً فأكثر.(AMBI).

صدق المقياس: استخرج صدق المقياس بطريقتين:

- **صدق المحكمين**: حكّم المقياس بعد أن تمت ترجمته من قبل متخصصين في علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، والتربية الخاصة في جامعة اليرموك، والبالغ عددهم (12) محكماً، وقد أوصى المحكمون بالاحتفاظ بالفقرات مع إجراء بعض التعديلات من حيث الصياغة اللغوية، أو توضيح الأفكار، وقد أخذ بغالبية الملاحظات التي تطور المقياس.
- **صدق البناء**: للتحقق من صدق البناء، طُبق المقياس بصورته النهائية على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبًا وطالبة من خارج عينة الدراسة، وحسبت مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالبُعد، وقيم معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس. وأشارت النتائج أن معاملات ارتباط الفقرات مع بعدها ومع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (.78) و(.89)، وهي تعد معاملات ارتباط مرتفعة لغايات هذه الدراسة.

ثبات المقياس: تم التحقق من دلالات ثبات مقياس الكبح السلوكي بعد تطبيقه على عينة مكونة من (30) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي، إذ استخدمت معادلة كرونباخ ألفا ((Cronbach's Alpha، وبلغت قيم ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل.84))، أما أبعاده فقد تراوحت قيم معامل الثبات بين(.77) و(.81). وهي قيم مقبولة لأغراض الدراسة.

تصحيح المقياس: يتكون المقياس من (16) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، يستجيب لها الطالب وفق تدريج خماسي يشتمل البدائل التالية: (دائماً وتعطى عند تصحيح المقياس 5 درجات، غالباً وتعطى 4 درجات، أحياناً وتعطى 3 درجات، نادراً وتعطى درجتين، وأبداً تعطى درجة واحدة)، وهذه الدرجات تطبق على الفقرات ذات الاتجاه الموجب في المقياس، ويعكس التدريج في حالة الفقرات ذات الاتجاه السالب (16,15,13,10,9,8). وقد صُنفت استجابات أفراد الدراسة بعد

اعتماد النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي بهدف إطلاق الأحكام على الأوساط الحسابية الخاصة بالأداة وأبعادها، وذلك على النحو الآتي: (أقل من 2.34 منخفض، 2.34-3.66 متوسط، أكبر من 3.66 مرتفع).

ثانياً: مقياس اضطراب الإكتئاب الجسيم

وصف المقياس: بهدف الكشف عن طلبة الجامعات المصابين باضطراب الإكتئاب الجسيم، طوّر مقياس خاص بهذه الدراسة، استناداً لمحكات اضطراب الإكتئاب الجسيم الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الطبعة الخامسة (DSM-5)، وعدد من الدراسات والمقاييس ذات الصلة.

صدق المقياس: استخرج صدق المقياس بطريقتين:

- **صدق المحكمين:** حكّم المقياس من قبل متخصصين في علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، والتربية الخاصة في جامعة اليرموك، والبالغ عددهم (12) محكماً، وقد أوصى المحكمون بالاحتفاظ بالفقرات مع إجراء بعض التعديلات من حيث الصياغة اللغوية، أو توضيح الأفكار، وقد أخذ بغالبية الملاحظات التي تطور المقياس.
- **صدق البناء:** للتحقق من صدق البناء، طُبق المقياس بصورته النهائية على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبًا وطالبة من خارج عينة الدراسة، وحسبت مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالبُعد، وقيم معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس. وأشارت النتائج أن معاملات ارتباط الفقرات مع بعدها ومع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (.70) و(.87)، وهي تعد معاملات ارتباط مرتفعة لغايات هذه الدراسة.

ثبات المقياس: تم التحقق من دلالات ثبات مقياس اضطراب الاكتئاب الجسيم بعد تطبيقه على عينة مكونة من (30) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي. حيث استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، وبلغت قيم ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل (.84)، أما أبعاده فقد تراوحت قيم معامل الثبات بين (.77) و(.83)، وهي قيم مقبولة لأغراض الدراسة..

تصحيح المقياس: يتكون المقياس من (28) فقرة موزعة على محكين، يستجيب لها الطالب وفق تدريج ثنائي (نعم/لا)، ومن معلومات ديموغرافية تلي فقرات المقياس تعكس المحك الثالث. ولتصحيح المقياس، لا يمكن حساب الدرجة الكلية، بل يتطلب توفر المحك الأول، و المحك الثاني. ويستجيب الطالب على فقرات المقياس وفق تدريج ثنائي (نعم/لا)، بحيث تعطى "نعم" عند تصحيح المقياس (1)، وتعطى "لا" عند تصحيح المقياس (0) في جميع الفقرات.

إجراءات الدراسة

اتبعت الإجراءات التالية لتحقيق أهداف الدراسة:

- حُددت الجامعات التي أبدت إداراتها استعداداً لتطبيق أدوات الدراسة على طلابها، وهي: جامعة اليرموك، الجامعة الأردنية، وجامعة آل البيت.
- إعداد أدوات الدراسة المتمثلة بمقياس الكبح السلوكي، ومقياس اضطراب الاكتئاب الجسيم، وفق الخطوات العلمية المتبعة، وذلك بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة، وبالاعتماد على المحكمات التشخيصية الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية الإصدار الخامس. والتأكد من صدقها، وثباتها، وصلاحيتها للتطبيق.
- عقد لقاءات مع بعضِ الطلبة الفاعلين على مواقع التواصل الاجتماعي؛ من أجل ضمان تعاون بعض المجموعات على مواقع التواصل الاجتماعي، والدقة في إجراء الدراسة.
- تطبيق أدوات الدراسة على طلبة البكالوريوس الأردنيين في عدد من الجامعات الأردنية الرسمية للفصل الدراسي الثاني (2020-2019)، تمهيداً للوصولِ إلى عينة الدراسة النهائية (ن=1270) طالباً وطالبة، حيث طلب إليهم الإجابة على فقرات مقاييس الدراسة كما يرونها معبرةً عن وجهة نظرهم بكل صدق وموضوعية، وذلك بعد أن تمت إحاطتهم علمًا بأن إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.
- جمع البيانات ثمّ تحليل وعرض النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الميدانية، ثم مناقشتها والخروج بالتوصيات التي تتناسب والنتائج التي تم الوصول إليها، وإعداد الدراسة بصورتها النهائية.

المعالجة الإحصائية

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدم تحليل التباين الثنائي المتعدد (2-way MANOVA) (دون تفاعل) لدراسة أثر الجنس على الكبح السلوكي، واستخدم تحليل الانحدار اللوجستي بطريقة (Enter) في إدخال المتغيرات المتنبئة (الكبح السلوكي، والجنس) على النموذج التنبؤي للمتغير المتنبأ به (اضطراب الاكتئاب الجسيم).

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها، ونصه "ما مستوى انتشار اضطراب الاكتئاب الجسيم لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية؟"

للإجابة عن هذا السؤال؛ حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة الكلية على كل محك من محكات مقياس تشخيص اضطراب الاكتئاب الجسيم، والبالغ عددها ثلاثة محكات اعتمدت وفق ما يشير إليه الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية (DSM5)، واعتبر من تتوفر لديه ثلاثة محكات لديه اضطراب الاكتئاب الجسيم، وبعد ذلك استخدم اختبار للكشف عما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً في نسبة انتشار اضطراب الاكتئاب الجسيم على مستويات الجنس. وقد حسبت التكرارات والنسب المئوية للطلبة الذين صنفوا على أن لديهم اضطراب الاكتئاب الجسيم وأولئك الذين لا يوجد لديهم هذا الاضطراب، كما هو مبين في الجدول (1).

جدول (1) اختبار χ^2 للاستقلال لاختبار دلالات الفروق بين النسب المئوية لاضطراب الاكتئاب الجسيم لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية تبعاً لمتغير الجنس

المتغير			اضطراب الاكتئاب الجسيم			χ^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
			ليس لديه اضطراب	لديه اضطراب	الكلي			
الجنس	أنثى	العدد	785	111	896	.509	1	.476
		النسبة المئوية %	87.61	12.39	100			
	ذكر	العدد	333	41	374			
		النسبة المئوية %	89.04	10.96	100			
الكلي		العدد	1118	152	1270	734.769	1	.000
		النسبة المئوية %	88.03	11.97	100			

يظهر من الجدول (1):

- عدد الأفراد الذين صنفوا على أن لديهم اضطراب الاكتئاب الجسيم من عينة طلبة الجامعات الأردنية بلغ (152) طالباً وطالبة، بنسبة (11.97%) من إجمالي العينة، وأن قيمة تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (=.α05) بين من لديهم اضطراب الاكتئاب الجسيم من الطلبة وغيرهم ممن ليس لديهم اضطراب الاكتئاب الجسيم. ويعزى ذلك إلى أن طلبة الجامعات في مرحلة عمرية مليئة بالأهداف التي تحتاج إلى قدرات ومهارات لفهمها واستيعاب الظروف المحيطة، وبالتالي في حال لم يستطع الطالب التكيف مع البيئة الجامعية، وتجاوز الصعوبات والمشكلات التي قد تواجهه، فإن ذلك سيشعره باليأس والحرمان، ونظراً لتصادم الواقع الذي يعيشه الطالب والآمال التي يرسمها وخاصةً بعد الانتهاء من المرحلة الجامعية؛ فالطالب خلال تواجده على مقاعد الدراسة يبدأ بالتفكير فيما بعد الجامعة، وإيجاد عمل مناسب، والانخراط في سوق العمل، والعديد من التحديات، كما يعلّق الأهالي جُل آمالهم على أبنائهم في هذه المرحلة، حيث يفترضون أنهم أوصلوهم إلى بر الأمان، وهذا بدوره يزيد من معاناة الطلبة، وإحباطهم وتوترهم. ومن الجدير بالذكر العوامل الأسرية المحيطة بالطالب؛ فبعض الطلبة قد يواجهون مشكلات في التواصل والانسجام والتماسك بين أفراد الأسرة، وعدم القدرة على التعامل مع الصعوبات والمشكلات التي قد تواجههم مع الوالدين أو الأخوة، يؤدي هذا إلى مشكلات عاطفية وسلوكية، تنتهي بالإصابة باضطراب الاكتئاب الجسيم، وقد أشار (Yap, Allen and Sheeber, 2007) إلى أن البيئة الأسرية السلبية تسهم بشكل كبير في حدوث اضطراب الاكتئاب الجسيم في عمر مبكر. وتعتبر نسبة انتشار اضطراب الاكتئاب الجسيم لدى طلبة الجامعات الأردنية نسبة مرتفعة، ولكنها منسجمة ومتقاربة مع النسب العالمية، حيث بينت بعض الأبحاث والدراسات؛ كدراسة (Youn et al., 2013) أن نسبة انتشار اضطراب الاكتئاب الجسيم بين طلبة الجامعات بلغت (15%) من تعداد السكان الكلي. واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (Vázquez and Blanco, 2008) التي أشارت نتائجها إلى أن نسبة انتشار اضطراب الاكتئاب الجسيم بين طلبة الجامعات بلغت (8.7%).
- وجود فروق ظاهرية في نسب الأفراد الذين صنفوا على أن لديهم اضطراب الاكتئاب الجسيم تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغ عدد الأفراد الذين صنفوا على أن لديهم اضطراب الاكتئاب الجسيم من عينة الإناث (111) طالبة بنسبة بلغت (12.39%)، في حين بلغ عدد الأفراد الذين صنفوا على أن لديهم اضطراب الاكتئاب الجسيم من عينة الذكور (41) طالباً بنسبة بلغت (10.96%). ويعزى ذلك إلى قدرة كل من الإناث والذكور في تحمل الفشل والإحباط، فقد تبين أن الذكور يمتلكون قدرة أكبر من الإناث في تحمل الفشل، والقدرة على مواجهة الضغوطات المختلفة التي قد تؤدي إلى الإصابة بأعراض اضطراب الاكتئاب الجسيم؛ فالذكر بطبيعته يتجاهل مشاعره أكثر من الأنثى التي تتميز بأنها عاطفية بشكل أكبر من الذكر، وهذا يجعلها عرضةً للشعور بالعجز في مهارات التعبير، والاتصال الاجتماعي؛ كونها أقل كفاءة في مهارات التفاعل الاجتماعي، وهذا يؤدي إلى شعورها بعدم الثقة، والوحدة، وبسبب الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي تعاني منها الطالبات بشكل خاص، حيث تتعرض الطالبات لضغوط وقيود، وعادات وتقاليد المجتمع التي تميز الذكر عن الأنثى، وتتيح له التنقل والحرية، ولا تتيح ذلك للأنثى، وهذا يعد مصدر رئيس من مصادر التوتر والقلق الذي يؤدي في النهاية إلى الإصابة باضطراب الإكتئاب الجسيم. واتفقت هذه النتيجة مع ما أشار إليه الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية الإصدار الخامس (DSM5) أن الإناث عرضةً للإصابة باضطراب الاكتئاب الجسيم بمعدل (1.5-3) أضعاف أعلى من الذكور (APA, 2013) ، ودراسة (Flesch et al., 2020) التي أشارت إلى وجود فروق في انتشار اضطراب الاكتئاب الجسيم بين الطلاب والطالبات، لصالح الطالبات.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها، ونصه "ما مستوى الكبح السلوكي لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية تبعاً لمتغير الجنس؟"

للإجابة عن هذا السؤال؛ حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للكبح السلوكي وأبعاده لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس، مع مراعاة ترتيب أبعاد الكبح السلوكي لدى عينة الدراسة تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الكبح السلوكي لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية تبعاً لمتغير الجنس مرتبةً تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية

الرتبة	الذكور				الإناث			
	أبعاد الكبح السلوكي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	أبعاد الكبح السلوكي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	انخفاض التواصل الاجتماعي	3.44	.69	متوسط	كبح الخوف	3.52	.65	متوسط
2	كبح الخوف	3.38	.66	متوسط	انخفاض التواصل الاجتماعي	3.30	.71	متوسط
3	عدم الاقتراب	3.14	.98	متوسط	عدم الاقتراب	3.23	1.02	متوسط
4	تجنب الخطر	3.04	.73	متوسط	تجنب الخطر	3.07	.74	متوسط
الكبح السلوكي (ككل)		3.29	.42	متوسط		3.34	.45	متوسط

يظهر من جدول (2):

- أنَّ أبعاد الكبح السلوكي لدى طلبة الجامعات الأردنية (الذكور والإناث) قد جاءت ضمن المستوى (المتوسط) لوجود السمة؛ كما وقع المستوى العام للكبح السلوكي (ككل) لدى كل من عينة الذكور والإناث في المستوى المتوسط لوجود السمة، وجاءت أبعاد الكبح السلوكي لدى عينة الذكور على الترتيب الآتي: انخفاض التواصل الاجتماعي في المرتبة الأولى، تلاها كبح الخوف في المرتبة الثانية، تلاها عدم الاقتراب في المرتبة الثالثة، ثم تجنب الخطر في المرتبة الرابعة والأخيرة، وجاءت أبعاد الكبح السلوكي لدى عينة الإناث على الترتيب الآتي: كبح الخوف في المرتبة الأولى، تلاها انخفاض التواصل الاجتماعي في المرتبة الثانية، تلاها عدم الاقتراب في المرتبة الثالثة، ثم تجنب الخطر في المرتبة الرابعة والأخيرة. ويعزى ذلك إلى طبيعة التنشئة الأسرية والاجتماعية لدى طلبة الجامعة، والتي تؤثر سلباً على سلوكاتهم مع أنفسهم، والآخرين؛ فعندما تفتقد الأسرة لأجواء التعاون والتكافل بين أفرادها، فإن ذلك يؤثر على الطالب؛ ليصبح أكثر انعزالاً عن العالم الخارجي، وأكثر خوفاً من الانخراط بالآخرين، وطلب الدعم منهم. ونتيجةً للمخاوف والتحديات التي تواجه الطالب الجامعي؛ إن كان في المجال التعليمي وما يتعلق بالدراسة والبيئة الجامعية ومتطلباتها من أمور مالية وأكاديمية واجتماعية، أو في المجال الأسري والاجتماعي وما يتعلق بإنشاء الصداقات والعلاقات التي تنمي لديه مهارات التواصل والاتصال، ففي حال عجز الطالب عن مواجهة هذه التحديات بنجاح، فإن ذلك سيؤدي إلى الشعور بالخوف وكبح السلوك. واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Broeren and Muris, 2010) التي أظهرت أن (10-15%) من البالغين مستوى الكبح السلوكي لديهم مرتفع جداً، ودراسة (Jasko, Czernatowicz-Kukuczka, Kossowska and Czarna, 2015) التي أشارت إلى أن مستوى الكبح السلوكي لدى الطلبة الجامعيين جاء منخفضاً.
- وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للكبح السلوكي (ككل) لدى طلبة الجامعات الأردنية تبعاً لمتغير الجنس. وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ استخدم اختبار (t-test)، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3) نتائج اختبار(t) لفحص دلالات الفروق في المتوسطات الحسابية للكبح السلوكي (ككل) لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية تبعاً لمتغير الجنس

المتغير		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الجنس	أنثى	3.34	.45	2.052	1268	.040
	ذكر	3.29	.42			

يتضح من الجدول (3) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=.05) بين المتوسطات الحسابية للكبح السلوكي (ككل) لدى عينة طلبة الجامعات الأردنية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث. وتعزى هذه النتيجة إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية التي تمنح الذكور أولوية على الإناث في كافة مجالات الحياة تقريباً، حيث يُنظر إلى الأنثى بأنها أقل كفاءة وقدرة من الذكر، وأنها أقل أهمية منه، ولا تؤدي دوراً مهماً في المجتمع، وهذا قد يبعث في نفسها الخوف من خوض تجارب وخبرات جديدة في المرحلة الجامعية، وغالباً الأنثى تكون معرضةً بشكل أكبر لتجارب الطفولة المؤلمة؛ كالاعتداء الجسدي و اللفظي، وعرضةً للتأثر البيولوجي بالآثار السلبية لأحداث الحياة المجهدة، وأكثر تفاعلاً بشكل عاطفي من الذكر، وأكثر قلقاً منه، لذلك ظهر أن مستوى الكبح السلوكي لدى الإناث كان أعلى مقارنةً بالذكور. وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Ma-Kellams and Wu, 2020) التي أظهرت وجود فروق في مستوى الكبح السلوكي بين الطالبات والطلاب، لصالح الطالبات، والسبب في ذلك زيادة مستوى الخوف والحزن لديهن.
- وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأبعاد الكبح السلوكي لدى طلبة الجامعات الأردنية ناتجة عن اختلاف مستويات متغير الجنس، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ استخدم تحليل التباين الأحادي المتعدد (MANOVA) لأبعاد الكبح السلوكي لدى طلبة الجامعات الأردنية وفقاً لمتغير الجنس، كما في الجدول (4).

جدول (4) نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد لأبعاد الكبح السلوكي لدى طلبة الجامعات الأردنية وفقًا لمتغير الجنس

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	كبح الخوف	4.886	1	4.886	11.501	.001*
	عدم الاقتراب	2.138	1	2.138	2.102	.147
	انخفاض التواصل الاجتماعي	5.358	1	5.358	10.902	.001*
	تجنب الخطر	.185	1	.185	.343	.558
الخطأ	كبح الخوف	538.228	1267	0.425		
	عدم الاقتراب	1288.569	1267	1.017		
	انخفاض التواصل الاجتماعي	622.723	1267	0.491		
	تجنب الخطر	683.448	1267	0.539		
الكلي	كبح الخوف	543.143	1269			
	عدم الاقتراب	1290.731	1269			
	انخفاض التواصل الاجتماعي	628.259	1269			
	تجنب الخطر	684.155	1269			

*دالة إحصائيا على مستوى (05.)

يتضح من الجدول (4) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=.05) بين المتوسطات الحسابية لأبعاد الكبح السلوكي (كبح الخوف، انخفاض التواصل الاجتماعي) لدى طلبة الجامعات الأردنية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث في بعد كبح الخوف ولصالح الذكور في بعد

انخفاض التواصل الاجتماعي. ويعزى ذلك إلى أن بعض طلاب الجامعة من الذكور يلتحقون بالجامعة للدراسة ويعملون بالوقت نفسه، وذلك بهدف تأمين متطلباتهم ومصاريفهم المالية ورسوم الساعات الدراسية، ومساعدة أسرهم في تأمين عيش كريم، لذلك قد لا يجدون الوقت الكافي لبناء العلاقات الاجتماعية، والتواصل مع الطلبة الآخرين، والتعرف عليهم. كما أن تعرض الطلبة الجامعيين (الذكور) للصدمات العاطفية والنفسية والاجتماعية قد يكون سبباً رئيساً في انخفاض مستوى التواصل الاجتماعي، وذلك خوفاً من تعرضهم مرة أخرى لمثل هذه الصدمات، حيث تمثل تهديداً لهم في البيئة الجامعية والأسرية على حدٍ سواء، لذلك يحاولون عدم التواصل بشكل كبير مع الآخرين، والتعامل مع أفراد محدودين وضمن دائرة تعارف معينة.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في أبعاد الكبح السلوكي (عدم الاقتراب، تجنب الخطر) لدى طلبة الجامعات الأردنية تعزى لمتغير الجنس. يعزى ذلك إلى تشابه الضغوط والمشكلات التي قد يتعرض لها الطلبة (إن كانوا ذكوراً أم إناثاً)، وخاصةً المشكلات الدراسية؛ حيث يُطلب من الجميع المهام والأنشطة نفسها، ويخضعون لنظام موحد، لذا ينظرون إلى الدراسة الجامعية بمنظور واحد، ويحاولون تجنب أي خطر قد يهدد دراستهم ونجاحهم، لذلك يبتعدون قدر المستطاع عن أي مسبب قد يضر بأهدافهم، ويتجنبون أي مصدر للخطر الذي قد يهدد دراستهم.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها، ونصه "ما درجة مساهمة الكبح السلوكي والجنس في تفسير التباين في اضطراب الاكتئاب الجسيم لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية؟"

للإجابة عن هذا السؤال، استخدم تحليل الانحدار اللوجستي بطريقة (Enter) في إدخال المتغيرات المتنبئة على النموذج التنبؤي للمتغير المتنبأ به (اضطراب الاكتئاب الجسيم). وبعد تنفيذ التحليل تم الحصول على العديد من الجداول الخاصة بتحليل الانحدار اللوجستي، والجدول (5) يوضح عدد الدورات التكرارية لمشتقات دالة الأرجحية العظمى للحصول على أقل قيمة لسالب ضعف لوغارتيم دالة الأرجحية العظمى للحصول على التقدير الأمثل لمعالم النموذج لمشتق سالب ضعف دالة الأرجحية العظمى.

جدول (5) عدد الدورات التكرارية لمشتقات دالة الأرجحية العظمى

الدورات التكرارية		سالب ضعف دالة الأرجحية العظمى	الثابت	كبح الخوف	عدم الاقتراب	انخفاض التواصل الاجتماعي	تجنب الخطر	الجنس
Step 1	1	950.76	-2.043	0.205	-0.124	0.015	0.069	-0.041
	2	909.47	-2.968	0.401	-0.238	0.025	0.135	-0.087
	3	907.80	-3.271	0.483	-0.282	0.027	0.164	-0.113
	4	907.79	-3.291	0.489	-0.285	0.027	0.166	-0.116
	5	907.79	-3.291	0.489	-0.285	0.026	0.166	-0.116

يلاحظ من الجدول (5) أنه تم الحصول في الدورة الخامسة لمشتقة سالب ضعف دالة الأرجحية العظمى على أقل قيمة لها وهي مساوية (907.79)، أي (-2 Log likelihood = 907.79)، حيث تم التوقف عند هذه الدورة لأن التغير في المعاملات (كبح الخوف، عدم الاقتراب، انخفاض التواصل الاجتماعي، تجنب الخطر، الجنس) أصبح أقل من (001.)، وفي الحقيقة فإن التغير في تقديرات المعالم أصبح بطيئاً جداً بعد الدورة الثالثة؛ لذلك يمكن القول: إن تقديرات المعالم في الدورات (5، 4) هي متشابهة مع فروقات بسيطة جداً وقد تم التوقف عند الدورة الخامسة واعتبرت معالمها أفضل نتيجة يمكن الحصول عليها للمعالم ؛ إذ إن سالب ضعف لوغارتيم دالة الأرجحية العظمى هي في نهايتها الصغرى عند هذه الدورة، ويلخص الجدول (6) معالم النموذج الأمثل التي تم الحصول عليها في الدورة الخامسة من الجدول (5)، ويتضمن الجدول (6) جميع معالم النموذج المقدرة (ثابت، كبح الخوف، عدم الاقتراب، انخفاض التواصل الاجتماعي، تجنب الخطر، الجنس)، والخطأ المعياري لكل معلمة، وقيمة الإحصائي (Wald) لكل معلمة من معالم النموذج وعدد درجات الحرية والدلالة الإحصائية للمعالم التي سيتم تفسيرها بشكل مفصل.

جدول (6) معالم النموذج المقدرة (كبح الخوف، عدم الاقتراب، انخفاض التواصل الاجتماعي، تجنب الخطر، الجنس)، والخطأ المعياري في تقديركل معلمة

		ب	الخطأ المعياري	الاحصائي والد	درجات الحرية	الدلالة الاحصائي	نسبة الارجحية	فترة الثقة لنسبة الارجحية	
								الأدنى	لأعلى
خطوة (i)	كبح الخوف	.489	.141	11.981	1	.001	1.631	1.236	2.152
	عدم الاقتراب	-.285	.089	10.168	1	.001	.752	.631	.896
	انخفاض التواصل الاجتماعي	.026	.128	.043	1	.836	1.027	.799	1.320
	تجنب الخطر	.166	.122	1.850	1	.174	1.180	.930	1.499
	الجنس	-.116	.197	.343	1	.558	.891	.605	1.312
	الثابت	-3.291	.777	17.957	1	.000	.037		

المتغيرات الداخلة في الخطوة الأولى :كبح الخوف، عدم الاقتراب، انخفاض التواصل الاجتماعي، تجنب الخطر، الجنس

يتضح من الجدول (6) جميع معالم النموذج المقدرة (كبح الخوف، عدم الاقتراب، انخفاض التواصل الاجتماعي، تجنب الخطر، الجنس)، والخطأ المعياري لكل معلمة، وقيمة الإحصائي (Wald) لكل معلمة من معالم النموذج وعدد درجات الحرية والدلالة الإحصائية للمعالم، حيث تبين من الجدول وجود دلالة إحصائية للمتنبئات (كبح الخوف، عدم الاقتراب)، وعدم وجود دلالة إحصائية لمتغير (انخفاض التواصل الاجتماعي، تجنب الخطر، الجنس)، وفيما يتعلق بدلالة النموذج بالكامل وحُسن مطابقته (Goodness of fit)؛ فقد استخدمت نسبة الأرجحية العظمى (Log Likelihood Ratio) الذي يتبع توزيع مربع كاي (Chi – Square)، كما هو موضح في جدول (7).

جدول (7) اختبار مربع كاي $\chi 2$ لدلالة نموذج الانحدار اللوجستي

	مربع كاي	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
النموذج	22.598	5	.000

يلاحظ من الجدول (7) أن قيمة مربع كاي كانت (χ^2 = 22.598)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (.001)، مما يؤكد دلالة النموذج المرفق. وللكشف عن حُسن المطابقة للنموذج حُسبت القيم الملاحظة (Observed)، والقيم المتوقعة (Expected)، وفقاً لتصنيف الطلبة على اضطراب الاكتئاب الجسيم (مصنف باضطراب الاكتئاب الجسيم، غير مصنف باضطراب الاكتئاب الجسيم)، كما هو موضح في الجدول (8).

جدول (8) التكرارات الملاحظة والمتوقعة للأفراد المصنفين باضطراب الاكتئاب الجسيم

		غير مصنف باضطراب الاكتئاب الجسيم		مصنف باضطراب الاكتئاب الجسيم		الكلي
		الملاحظ	المتوقع	الملاحظ	المتوقع	ملاحظ
الخطوة 1	1	118	119.30	9	7.70	127
	2	115	117.24	12	9.76	127
	3	118	115.68	9	11.32	127
	4	120	114.53	7	12.47	127
	5	111	113.36	16	13.64	127
	6	111	112.14	16	14.86	127
	7	111	110.77	16	16.23	127
	8	109	109.14	18	17.86	127
	9	108	106.24	19	20.76	127
	10	97	99.61	30	27.39	127

يلاحظ من خلال الجدول (8) وجود تقارب كبير بين التكرارات الملاحظة والتكرارات المتوقعة للنموذج، وللكشف عن حُسن المطابقة للنموذج استخدم اختبار مربع كاي $\chi 2$ لحُسن المطابقة، إذ يعتمد في حسابه على الفرق بين القيم الملاحظة (Observed)، والقيم المتوقعة (Expected)، ويتكون هذا الاختبار من جزء ملاحظ (Observed) لا يستند إلى نموذج نظري، والآخر متوقع (Expected) محسوب من تقديرات نموذج الانحدار اللوجستي، والجدول (9) يوضح نتائج اختبار مربع كاي لحسن المطابقة لهوزمر وليميشو (Contingency Table for Hosmer and Lemeshow Test)، حيث يظهر التطابق الكبير والواضح بين التكرارات الملاحظة والتكرارات المتوقعة في كل المراحل والدورات.

جدول (9) مربع كاي لحسن المطابقة لهوزمر وليميشو

الخطوة	مربع كاي	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
1	5.032	8	.754

يلاحظ من خلال الجدول (9) أن قيمة مربع كاي χ^2 ليست ذات دلالة إحصائية وهذا؛ يؤكد ما أشارت إليه نتائج الجدول (9) من وجود تطابق كبير بين التكرارات المتوقعة والتكرارات الملاحظة. كما جرى الكشف عن التصنيف الصحيح لأفراد الدراسة وفق نموذج الانحدار اللوجستي المستخدم، كما هو موضح في الجدول (10).

جدول (10) تصنيف أفراد الدراسة وفق نموذج الانحدار اللوجستي المستخدم

ملاحظ		المتنبأ به: الاكتئاب الجسيم: غير مصنف	المتنبأ به: الاكتئاب الجسيم: مصنف	النسبة المصححة
الخطوة 1	الاكتئاب الجسيم: غير مصنف	1118	0	100
	الاكتئاب الجسيم: مصنف	152	0	.00
التصنيف الصحيح				88.03

(أ) قيمة القطع هي 500.

يلاحظ من الجدول (10) تصنيف أفراد الدراسة وفق نموذج الانحدار اللوجستي المستخدم، وقد تبين أن النسبة المئوية للتصنيف الصحيح (Overall Percentage) بلغت (88.03%) إلى مجموعتي التصنيف التي تنتمي إليها، وأن هناك (152) مشاهدة صنفت بشكل خاطئ، وأما احتمال الخطأ الكلي فهو بحدود (11.97%) وهي نسبة جيدة تدل على أن النموذج يمثل البيانات تمثيلاً جيداً. وبالرجوع إلى جدول (6) يمكن كتابة المعادلة التنبؤية بالأوزان البائية للأغراض التفسيرية الخاصة بنموذج الانحدار اللوجستي المستخدم، كما يأتي:

Log = -3.291+0.489(عدم الاقتراب) -0.285 (كبح الخوف)

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود أي قدرة تنبؤية للكبح السلوكي باضطراب الاكتئاب الجسيم لدى طلبة الجامعات. ويعزى ذلك إلى ما يعانيه طلبة الجامعات في الوقت الحاضر، والمتمثل بالحظر والحجر المنزلي بسبب وباء كورونا (COVID-19)، حيث أدى ذلك إلى انعزال الطلبة عن بيئتهم الجامعية وزملائهم، وانحصرت سلوكاتهم ضمن البيئة الأسرية، وقد يؤثر ذلك سلباً أو إيجاباً على مستوى الكبح السلوكي لديهم، إلا أن عواقب الحظر والحجر المنزلي وعدم مخالطة الآخرين، والابتعاد عن البيئة الجامعية، واتباع نظام دراسي جديد لا يمكن اعتبارها عوامل قد تؤدي إلى الإصابة باضطراب الاكتئاب الجسيم، لذلك لا يمكن القول أن هناك أي قدرة تنبؤية للكبح السلوكي باضطراب الاكتئاب الجسيم لدى طلبة الجامعات. واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Biederman et al., 2001; Brozina and Abela, 2006) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين اضطراب الاكتئاب الجسيم والكبح السلوكي لدى الطلبة الجامعيين؛ فكلما ارتفع مستوى الكبح السلوكي لدى الطالب الجامعي، كان عرضةً بشكل أكبر للإصابة باضطراب الاكتئاب الجسيم، وأن الشباب الذين شخصوا باضطراب الاكتئاب الجسيم صنفوا على أنهم غير قادرين على التحكم بسلوكاتهم، ولديهم عجز في السيطرة على الرغبات والسلوكات الباحثة عن الأهداف والعواطف الإيجابية.

كما أظهرت النتائج عدم وجود أي قدرة تنبؤية لمتغير الجنس باضطراب الاكتئاب الجسيم لدى طلبة الجامعات. ويعزى ذلك إلى المرحلة العمرية لهؤلاء الطلبة، حيث أثبتت العديد من الدراسات؛ كدراسة

(Farrer et al., 2016) إلى أن الطلبة الجامعيين أكثر الفئات المعرضة لخطر الإصابة باضطراب الاكتئاب الجسيم، وذلك بسبب ما يتعرضون له من ضغوطات نفسية بمعدلات أعلى من غيرهم. واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Farrer et al., 2016) التي أشارت إلى أن خطر الإصابة باضطراب الاكتئاب الجسيم كان أعلى لدى الطالبات.

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها، يمكن التوصية بالآتي:

1. أن تقوم الحكومات والجهات المسؤولة بتفعيل دور المؤسسات الاجتماعية والجامعات، في الرعاية والاهتمام للحد من انتشار اضطراب الاكتئاب الجسيم بين طلبة الجامعات، وذلك لما أظهرته نتائج الدراسة من ارتفاع نسبة انتشار هذا الاضطراب لدى طلبة الجامعات.
2. أن تقوم إدارة الجامعات بتوجيه العيادات الطبية المتواجدة في الجامعات بإنشاء مراكز إرشاد نفسي منها للذكور وأخرى للإناث مراعاةً للخصوصية، تتولى الكشف المبكر عن حالات الاكتئاب في الجامعات.
3. أن تقوم الجامعات بتطوير نوع من البرامج أو الخدمات لطلبة الجامعات بهدف العلاج و/ أو الوقاية من الاكتئاب وتحسين إمكانية التكيف لديهم مع الحياة الجامعية.
4. أن تقوم الجامعات باستخدام وسائط الشبكات الاجتماعية المتاحة عبر الانترنت مثل الفيسبوك (Facebook) للكشف المبكر ومعالجة اضطراب الاكتئاب الجسيم لدى طلبة الجامعات، وتطبيق برنامج علاجي للتعليم النفسي عبر الانترنت.
5. أن تقوم الجامعات بتصميم مواقع وبرامج إلكترونية بهدف توعية طلبة الجامعات بكيفية قضاء أوقات الفراغ أثناء الحجر المنزلي.
6. أن يقوم الباحثون بإجراء مزيد من الدراسات والأبحاث التي تتناول اضطراب الاكتئاب الجسيم وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لطلبة الجامعات، كالسمات الشخصية، وتقدير الذات.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- بطرس، بطرس. (2008). التكيف والصحة النفسية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- جرادات، عبدالكريم. (2012). انتشار الاكتئاب لدى عينة من الطلبة الجامعيين في الأردن. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 9(1)، 177-197.
- رضوان، سامر. (2001). الاكتئاب والتشاؤم: دراسة ارتباطيه مقارنة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2(1)، 48-14.
- الشريفين، أحمد وحجازي، تغريد والشريفين، نضال. (2015). القدرة التنبؤية لبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والديموغرافية في أعراض الاضطرابات النفسية لدى طلبة جامعة اليرموك: دراسة ميدانية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 2(37)، 210-252.
- محسن، عبدالكريم. (2013). الاكتئاب لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالجنس والتخصص. مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، 37، 106-138.
- اليحفوفي، نجوى. (2003). الاكتئاب وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية-الديمغرافية لدى طلاب الجامعة اللبنانيين. المجلة التربوية، 18(69)، 155-120.

ثانياً: ترجمة المصادر والمراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية

- *Boutros, B. (2008). Adaptation and mental health. Amman: DarAlmassira for publishing and distribution.*
- *Jaradat, A. (2012). Prevalence of depression among a sample of university students in Jordan. The University of Sharjah Journal for Humanities and Social Sciences, 9 (1), 177-197.*
- *Rudwan. S. (2001). Depression and Pessimism: A Correlative-Comparative Study. Journal of Educational and Psychological Sciences, 2(1), 14-48.*
- *Alshrefen, A., Hijazi, T., & Alshrefen, N. (2015). Predictive Ability of Psychological, Social and Demographic Variables in Mental Disorder Symptoms among Yarmouk University Students: A field Study. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies. 2(37), 210-252.*
- *Mohsen, A. (2013). Depression among university students and its relationship to sex and specialization. Journal of Studies and Research in Sport Education, Basra University, 37(1818-1503), 106-138.*
- *EL Yahfoufi, N. (2003). Depression and its Relationship with Socio- Demographic Variables among University Lebanese Students. The Educational Journal, 18(69), 120-155.*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *American Psychiatric Association (APA). (2013). Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders. 5th edition (DSM-5). Washington, DC: American Psychiatric Association.*
- *Amiri, M., Taheri, E., Mohammadkhani, P., & Dolatshahi, B. (2017). Mediating Effects of Cognitive Factors on Relation Between Behavioral Inhibition and Social Anxiety. Journal of Practice in Clinical Psychology, 5(3), 187-194.*
- *Arfaie, A., Safikhanlou, S., Roodsari, A., Farnam, A., & Shafiee-Kandjani, A. (2018). Assessment of Behavioral Approach and Behavioral Inhibition Systems in Mood Disorders. Basic and Clinical Neuroscience, 9(4), 261-268.*
- *Belmaker, R., & Agam, G. (2008). Mechanisms of Disease: Major Depressive Disorder. The New England Journal of Medicine, 358(1), 55-68.*
- *Biederman, J., Hirshfeld-Becker, D., Rosenbaum, J., Herot, C., Friedman, D., Snidman, N., Kagan, J., & Faraone, S. (2001). Further Evidence of Association Between Behavioral Inhibition and Social Anxiety in Children. The American Journal of Psychiatry, 158(10), 1673-1679.*
- *Broeren, S., & Muris, P. (2010). A Psychometric Evaluation of the Behavioral Inhibition Questionnaire in a Non-Clinical Sample of Dutch Children and Adolescents. Child Psychiatry and Human Development, 41(2), 214–229.*
- *Brozina, K., & Abela, J. (2006). Behavioural inhibition, anxious symptoms, and depressive symptoms: A short-term prospective examination of a diathesis-stress model. Behaviour Research and Therapy, 44(9), 1337–1346.*

Intelligence Between the Behavioral Activation System (BAS)/Behavioral Inhibition System (BIS) and Positive and Negative Affect. Frontiers in Psychology, 10(Article 424), 1-10.

- *Mick, M., & Telch, M. (1998). Social anxiety and history of behavioral inhibition in young adults. The Journal Anxiety Disorder, 12, 1–20.*
- *Mitsui, N., Asakura, S., Takanobu, K., Watanabe, S., Toyoshima, K., Kako, Y., Ito, Y., & Kusumi, I. (2018). Prediction of major depressive episodes and suicide-related ideation over a 3-year interval among Japanese undergraduates. PloS One, 13(7), 1-10.*
- *Oguchi, M., & Takahshi, F. (2019). Behavioral inhibition/approach systems constitute risk/protective pathways from ADHD symptoms to depression and anxiety in undergraduate students. Personality and Individual Differences, 144, 31-35.*
- *Pedrelli, P., Borsari, B., Lipson, S., Heinze, J., & Eisenberg, D. (2016). Gender differences in the relationships among major depressive disorder, heavy alcohol use, and mental health treatment engagement among college students. Journal of Studies on Alcohol and Drugs, 77(4), 620-628.*
- *Romo-Nava, F., Bobadilla-Espinosa, R., Tafoya, S., Guízar-Sánchez, D., Gutiérrez, J., Carriedo, P., & Heinze, G. (2019). Major depressive disorder in Mexican medical students and associated factors: A focus on current and past abuse experiences. Journal of Affective Disorders, 245, 834-840.*
- *Rosenthal, S., Clark, M., Marshall, B., Buka, S., Carey, K., Shepardson, R., & Carey, M. (2018). Alcohol Consequences, not Quantity, Predict Major Depression Onset among First-Year Female College Students. Health & Wellness Department Faculty Publications and Research, 85, 70-76.*
- *Shafieetabar, M., & Zebardast, A. (2018). Predicting Students' Internet Addiction Based on the Behavioral Activation / Inhibition Systems and Social Anxiety. International Journal of Behavioral Sciences, 12(1), 32-36.*
- *Vázquez, F., & Blanco, V. (2008) Prevalence of DSM-IV Major Depression Among Spanish University Students. Journal of American College Health, 57(2), 165-172.*
- *Vittengl, J., & Jarrett, R. (2014). The Wiley Handbook of Cognitive Behavioral Therapy: Major Depressive Disorder. First Edition. John Wiley & Sons, Ltd.*
- *Yap, M., Allen, N., & Sheeber, L. (2007). Using an emotion regulation framework to understand the role of temperament and family processes in risk for adolescent depressive disorders. Clinical and Child Family Psychology Review, 10(2), 180–196.*
- *Youn, S., Trinh, N., Shyu, I., Chang, T., Fava, M., Kvedar, J., & Yeung, A. (2013). Using online social media, Facebook, in screening for major depressive disorder among college students International. Journal of Clinical and Health Psychology, 13(1), 74-80.*
- *Corr, P. (2004). Reinforcement sensitivity theory and personality. Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 28(3), 317-332.*
- *Ebert, D., Buntrock, C., Mortier, P., Auerbach, R., Weisel, K., Kessler, R., Cuijpers, P., Green, J., Kiekens, G., Nock, M., Demyttenaere, A., & Bruffaerts, R. (2019). Prediction of major depressive disorder onset in college Students. Depression and Anxiety, 36(4), 294-304.*
- *Farrer, l., Gulliver, A., Bennett, K., Fassnacht, D., & Griffiths, K. (2016). Demographic and psychosocial predictors of major depression and generalized anxiety disorder in Australian university students. BMC Psychiatry, 16(241), 1-9.*
- *Fekadu, N., Shibeshi, W., & Engidawork, E. (2017). Major Depressive Disorder: Pathophysiology and Clinical Management. Journal of Depression and Anxiety, 6(1), 1-7.*
- *Flesch, B., Houvèssou, G., Munhoz, T., & Fassa, A. (2020). Major depressive episode among university students in Southern Brazil. Revista De Saude Publica, 54(11), 1-11.*
- *Gladstone, G., & Parker, G. (2006). Is behavioral inhibition a risk factor for depression?. Journal of Affective Disorders, 95, 85-94.*
- *Gray, J., & McNaughton N. (2000). The Neuropsychology of anxiety: an enquiry into the functions of the septo-hippocampal system. Oxford: Oxford University.*
- *Ibrahim, A., Kelly, S., Adams, C., & Glazebrook C. (2013). A systematic review of studies of depression prevalence in university students. Journal of Psychiatry Research, 47(3), 391–400.*
- *Ito, R., Kobayashi, N., Yokoyama, S., Irino, H., Takebayashi, Y., & Suzuki, S. (2019). Interaction effects of behavioral inhibition system/behavioral activation system and cost/probability biases on social anxiety. Frontiers in Psychology, 10, 1-8.*
- *Jasko, K., Czernatowicz-Kukuczka, A., Kossowska, M., & Czarna, A. (2015). Individual differences in response to uncertainty and decision making: The role of behavioral inhibition system and need for closure. Motivation and Emotion, 39(4), 541-552.*
- *Kasch, K., Rottenberg, J., Arnow, B., & Gotlib, I. (2002). Behavioral Activation and Inhibition Systems and the Severity and Course of Depression. Journal of Abnormal Psychology, 11(4), 589-597.*
- *Ma-Kellams, C., & Wu, M. (2020). Gender, behavioral inhibition/ activation, and emotional reactions to negative natural and social events. Personality and Individual Differences, 157, 1-6.*
- *McNaughton, N., & Corr, P. (2004). A two-dimensional neuropsychology of defense: Fear/anxiety and defensive distance. Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 28(3), 285–305.*
- *Merchan-Clavellino, A., Alameda-Bailen, J., Garcia, A., & Guil, R. (2019). Mediating Effect of Trait Emotional*

درجة ممارسة عادات العقل المنتج لحل المسائل الرياضية وعلاقتها التنبؤية بالذات الأكاديمية والمهنية لدى طلبة الرياضيات بجامعة الأقصى بغزة

The Degree of Practicing the Habits of Mind for Solving Mathematical Problems and Its Predictive Relationship with the Academic and Professional Self Among Math Students at Al-Aqsa University in Gaza

خالد خميس السر
أستاذ دكتور/ جامعة الأقصى / فلسطين

Khaled Khamis Alserr
Professor / Al-Aqsa University/ Palestine
drkhaledkhelserr@hotmail.com

تاريخ الاستلام: 2020/08/03، تاريخ القبول: 2020/11/22
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 03/08/2020, **Accepted:** 22/11/2020
DOI: 10.33977/1182-012-034-018
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدف البحث إلى تحديد درجة ممارسة عادات العقل لحل المسائل الرياضية، وعلاقتها التنبؤية بالذات الأكاديمية والمهنية لدى طلبة الرياضيات بجامعة الأقصى بغزة، ولهذا الغرض أعد الباحث استبانتين، واحدة لعادات العقل، والثانية للذات الأكاديمية والمهنية، وتكونت عينة البحث من (141) طالبًا وطالبة، وأشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة عادات العقل لحل المسائل الرياضية، ومستوى الذات الأكاديمية والمهنية كانت مرتفعة لدى طلبة الرياضيات بجامعة الأقصى بغزة، وأنه لا يوجد أثر ذو دلالة لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي، في حين وجد أثر ذو دلالة لمتغير المعدل التراكمي على درجة ممارسة عادات العقل، ومستوى الذات الأكاديمية والمهنية، لصالح ذوي المعدلات الأعلى، وأنه توجد علاقة تنبؤية بين درجة ممارسة عادات العقل ومستوى الذات الأكاديمية والمهنية.

الكلمات المفتاحية: عادات العقل– الذات الأكاديمية –الذات المهنية–الطلبة معلمي الرياضيات.

Abstract

The research aimed to determine the degree of practicing the habits of mind for solving mathematical problems, and its relationship with academic and professional self among math students at al-Aqsa University in Gaza. For this purpose, the researcher prepared two questionnaires, one for the habits of mind and another for the academic and professional self. The sample consisted of 141 male and female students. The results indicated that the degree of practicing the habits of mind for solving mathematical problems, and the level of the academic and professional self were high among math students at al-Aqsa University in Gaza. The results also showed that there is no significant effect of the sex nor the studious level variables, while there was a significant effect of the commutated average variable on the degree of practicing the habits of mind, and the level of academic and professional self, in favor of those with higher rates. There is a predictive relationship between the degree of practicing the habits of mind and the level of professional and academic self.

***Keywords**: Habits of Mind, Academic Self, Professional Self, Mathematics Students, Teacher.*

المقدمة

إن تعليم التفكير يعتبر هدفًا مهمًا من أهداف تعليم الرياضيات؛ لتحقيق مستويات أعمق من فهم الرياضيات، وتوسيع مجالات الإدراك، وتحقيق الإبداع، وتطوير استراتيجيات التعلم الذاتية، وبناء اتجاهات إيجابية نحو تعلم الرياضيات. ولقد أكد التربويون على أهمية تطوير استراتيجيات التعلم الذاتي، لتفعيل الاستراتيجيات الذهنية لدى الطلبة، بما يؤدي إلى أن تصبح سلوكًا عقليًا معتادًا عند معالجتهم للمواقف المختلفة.

وفي ظل الاهتمام بتنمية التفكير، خاصة التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وحل المشكلات، وتطبيقات نواتج أبحاث الدماغ، ظهر اتجاه جديد في الفكر التربوي الحديث في أمريكا يدعو إلى الاهتمام بتنمية عدد من الاستراتيجيات التفكيرية، التي عرفت فيما بعد بالعادات العقلية. وإذا كانت العادة شيئًا ثابتًا متكررًا يعتمد عليه الفرد؛ فإن العادات العقلية تقوم على الالتزام بتنمية عدد من الاستراتيجيات الذهنية، التي ينبغي التركيز على تنميتها وتحويلها إلى سلوك متكرر ومنهج ثابت في حياة المتعلم (الحارثي، 2002).

ولقد أثبت البحث التربوي أن عادات العقل المنتج يمكن تنميتها من خلال برامج تعليمية مصممة لذلك، خاصة في مجال الرياضيات. ففي دراسة القحطاني (2014) تبين فاعلية برنامج إثرائي قائم على أنموذج أبعاد التعلم لتدريس الجبر في تنمية عادات العقل المنتج لدى الطلاب المتفوقين بالصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية، وفي دراسة جودة (2014) تبين فاعلية برنامج قائم على التعلم المستند للدماغ في تنمية بعض عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بمحافظة أملج في المملكة العربية السعودية، وفي دراسة القواس (2013) تبين فاعلية برنامج في الرياضيات لتسريع التفكير في تنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدرسة هوازن الثانوية بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية.

ولقد حدد الباحثون عادات العقل تبعاً للأسس النظرية التي انطلقوا منها، فقد صنف مارزانو (Marzano, 1992) عادات العقل المنتج إلى: 1. التنظيم الذاتي، مثل عادات التفكير الذاتي، والتخطيط، وتقييم فاعلية العمل. 2. التفكير الناقد، والالتزام بالدقة، والوضوح، والتفتح العقلي، ومقاومة التهور، واتخاذ المواقف والدفاع عنها، والحساسية تجاه الآخرين. 3. التفكير الإبداعي، والاندماج بقوة في المهمات، وتوسيع حدود المعرفة والقدرات، وتوليد معايير التقييم الخاصة، والثقة بها. وصنف هيرل (Hyerle) العادات العقلية إلى: 1. خرائط عمليات التفكير، ومهارة طرح الأسئلة، ومهارة ما وراء المعرفة، ومهارات الحواس المتعددة، والمهارات العاطفية، 2. العصف الذهني، والإبداع، والمرونة، وحب الاستطلاع، وتوسيع الخبرة، 3. المثابرة، والتنظيم، والضبط، والدقة. كما صنف دانيلز (Daniels) العادات العقلية إلى: الانفتاح العقلي، والعدالة العقلية، والاستقلال العقلي، والميل إلى الاستقصاء أو الاتجاه النقدي (الحارثي، 2002).

ولعل كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2003) كانا من أكثر الباحثين الذين صنفوا عادات العقل بصورة أكثر تفصيلًا، حيث استخلص الباحثان ستة عشر عادة عقلية، هي: 1. المثابرة على أداء المهمة. 2.التحكم بالتهور والتأني والتفكير قبل الإقدام على العمل. 3.الإصغاء بتفهم وتعاطف. 4.التفكير بمرونة. 5.التفكير في التفكير. 6.الكفاح من أجل الدقة. 7.التساؤل وطرح المشكلات. 8.تطبيق الخبرات السابقة على

أوضاع جديدة. 9.التفكير والاتصال بوضوح ودقة. 10.جمع البيانات باستخدام جميع الحواس. 11.الابتكار. 12.الاستجابة بدهشة والبحث عن المشكلات للاستمتاع بحلها، باستقلالية تامة. 13.الإقدام على المخاطر، وتجريب استراتيجية أو أسلوب تفكير جديد لأول مرة. 14.إيجاد الدعابة. 15.التفكير التبادلي من خلال العمل في مجموعات. 16.الاستعداد الدائم للتعلم المستمر.

ويعتقد الباحث أن عادات العقل تتأثر بعدة عوامل، وترتبط بعلاقات واضحة معها، من هذه العوامل مفهوم الذات الأكاديمية، والبحث التربوي يؤيد ذلك. ففي دراسة بوقفة (2013) التي طبقت على (201) من طلبة الصفوف الثاني والثالث والرابع متوسط والصف الأول ثانوي بكل من ولاية "باتنة" و"جيجل" بالجزائر، أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بمختلف أبعاده. وأظهرت نتائج دراسة جودة (2014) ودراسة سيد وعمر (2011) وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي (الكفاءة الذاتية الأكاديمية) لدى الطلبة الموهوبين، والعاديين، وذوي صعوبات التعلم. وفي دراسة عبد الرحيم (2018) التي طبقها على عينة مكونة من (262) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة الملتحقين بكلية التربية بجامعة سوهاج بجمهورية مصر العربية للعام الجامعي 2016/ 2017 الفصل الدراسي الأول، أظهرت النتائج أنه توجد علاقة ارتباطية مختلفة الدلالة بين عادات العقل بأبعادها، والدافعية العقلية بأبعادها، وكفاءة التعلم الإيجابية بأبعادها. وفي دراسة عمران (2014) التي طبق فيها مقياسين لعادات العقل وحل المشكلات على عينة تكونت من (260) طالبًا وطالبة من كلية التربية في جامعة الأزهر بغزة، أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين عادات العقل واستراتيجية حل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين والعاديين. وفي دراسة بربخ (2015) أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين جميع أبعاد عادات العقل والسلوك الإيجابي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة بلغ عددهم (515) طالبًا وطالبة. وفي دراسة محمد (2018) التي طبق فيها مقياسين (عادات العقل المنتج، وفاعلية الذات الإرشادية) على عينة من (152) من المرشدين والمرشدات النفسيين بمدينة 6 أكتوبر، أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين عادات العقل المنتج وفاعلية الذات الإرشادية

وتشير بعض الدراسات إلى وجود علاقة تنبؤية بين الكفاءة الذاتية للمعلم والممارسات التعليمية، ففي دراسة محمود وعبد الكريم (2013) أشارت النتائج إلى أن الرضا الوظيفي والكفاءة الذاتية للمعلم والممارسات التعليمية المستندة على نظريات التعلم ارتبطت جميعها بعلاقات إيجابية دالة إحصائياً لدى عينة من معلمي اللغة العربية في منطقة عمان الثانية، وأن تصورات الكفاءة الذاتية للمعلمين أسهمت بشكلٍ مميز في تفسير التباين في الرضا الوظيفي، ويليها الممارسات التعليمية، وأشارت كذلك إلى أن المعلمات، مقارنة بالمعلمين، كن أكثر شعوراً بالرضا، وأكثر كفاءة مهنية بدرجة دالّة إحصائياً. وفي دراسة إبراهيم (2005) أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة بين الكفاءة المهنية وكل من الكفاءة الذاتية العامة، والمعتقدات التربوية، ووجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة بين¬ الكفاءة المهنية والضغط النفسي المهني لدى المعلمين¬ قبل الخدمة، وتبين أن الكفاءة الذاتية والضغط المهني، والمعتقدات التربوية تمثل أهم متغيرات التنبؤ بالكفاءة المهنية مع اختلاف في مقدرة هذه المتغيرات على التنبؤ.

وفي ضوء ما سبق، يرى الباحث أن دراسة عادات العقل المنتج وعلاقتها ببعض المتغيرات، مثل الذات الأكاديمية والمهنية لدى الطلبة المعلمين في قسم الرياضيات بجامعة الأقصى هو موضوع يستحق البحث.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

أفادت البحوث والدراسات السابقة بوجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي (الكفاءة الذاتية الأكاديمية) (جودة، 2014) (سيد وعمر، 2011). وأظهرت دراسات أخرى وجود علاقة موجبة بين عادات العقل واستراتيجية حل المشكلات (عمران، 2014)، وأشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة تنبؤيه بين الكفاءة الذاتية للمعلم والممارسات التعليمية (محمود وعبد الكريم، 2013)، وأشارت دراسات أخرى إلى أن الكفاءة الذاتية تمثل أحد متغيرات التنبؤ بالكفاءة المهنية (إبراهيم، 2005).

وكما يشير كوستاCosta إلى أن إهمال استخدام عادات العقل يسبب الكثير من القصور في نتائج العملية التعليمية (costa, 2000)، وتبين أن توفر العادات العقلية يساعد في تنظيم المخزون المعرفي للمتعلم، وإدارة أفكاره بفاعلية، وتدريبه على تنظيم الموجودات بطريقة جديدة، والنظر إلى الأشياء بطريقة غير مألوفة لتنظيم المعارف الموجودة لحل المشكلات (فتح الله، 2010).

ومن خلال استعراض الباحث لأدبيات البحث وجد قصوراً في دراسة بعض العوامل المرتبطة بعادات العقل، خاصة لدى الطلبة معلمي الرياضيات بكليات التربية، وإن البحث في هذا الموضوع سيسهم في توجيه نظر القائمين على برامج إعداد معلم الرياضيات إلى أهمية عادات العقل وتأثيرها في تكوينه.

ولقد نبعت مشكلة البحث من إحساس الباحث بأهمية عادات العقل المنتج لمعلم الرياضيات، ولما يتوقعه من علاقة قد تكون تنبؤيه بين ممارسة عادات العقل المنتج، والكفاءة الذاتية المهنية والأكاديمية، لذلك أراد الباحث أن يتعرف إلى عادات العقل المنتج اللازمة لحل المسائل الرياضية لدى الطلبة معلمي الرياضيات في جامعة الأقصى، وعلى معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والمهنية لديهم، وهل هناك علاقة تنبؤيه بينها، لما لذلك من أهمية بالغة في التكوين المهني للطلبة معلمي الرياضيات في جامعة الأقصى. وحيث إنه لم يتم بحث هذا الموضوع - في حدود علم الباحث- على طلبة الرياضيات في جامعة الأقصى، فإن ذلك شجع الباحث ليدرس هذا الموضوع.

ولأجل ذلك جاءت الدراسة تجيب عن السؤال الرئيس التالي: ما درجة ممارسة عادات العقل المنتج لحل المسائل الرياضية وعلاقتها التنبؤية

بالذات الأكاديمية والمهنية لدى طلبة الرياضيات بجامعة الأقصى بغزة؟ والذي يتفرع عنه الأسئلة التالية:

1. ما درجة ممارسة عادات العقل المنتج لحل المسائل الرياضية لدى طلبة الرياضيات بجامعة الأقصى بغزة؟
2. ما دلالة الفروق بين متوسطات درجة ممارسة عادات العقل المنتج لحل المسائل الرياضية لدى طلبة الرياضيات بجامعة الأقصى بغزة وفقًا لمتغيرات المستوى الدراسي والمعدل التراكمي والجنس؟
3. ما مستوى الذات الأكاديمية والمهنية لدى طلبة الرياضيات بجامعة الأقصى بغزة؟
4. ما دلالة الفروق بين متوسطات درجة الذات الأكاديمية والمهنية لدى طلبة الرياضيات بجامعة الأقصى بغزة وفقًا لمتغيرات المستوى الدراسي والمعدل التراكمي والجنس؟
5. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة عادات العقل المنتج لحل المسائل الرياضية ومستوى الذات الأكاديمية والمهنية لدى طلبة الرياضيات بجامعة الأقصى بغزة؟
6. هل يوجد علاقة تنبؤية بين مستوى عادات العقل المنتج ومستوى الكفاءة الأكاديمية والمهنية لدى طلبة الرياضيات بجامعة الأقصى بغزة؟

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى ما يأتي:

1. معرفة درجة ممارسة عادات العقل المنتج لحل المسائل الرياضية لدى طلبة الرياضيات بجامعة الأقصى بغزة.
2. دراسة دلالة الفروق بين متوسطات درجة ممارسة عادات العقل المنتج لحل المسائل الرياضية لدى طلبة الرياضيات بجامعة الأقصى بغزة وفقًا لمتغيرات المستوى الدراسي والمعدل التراكمي والجنس.
3. تحديد مستوى الذات الأكاديمية والمهنية لدى طلبة الرياضيات بجامعة الأقصى بغزة.
4. دراسة دلالة الفروق بين متوسطات درجة الذات الأكاديمية والمهنية لدى طلبة الرياضيات بجامعة الأقصى بغزة وفقًا لمتغيرات المستوى الدراسي والمعدل التراكمي والجنس.
5. دراسة دلالة العلاقة بين درجة ممارسة عادات العقل المنتج لحل المسائل الرياضية ومستوى الذات الأكاديمية والمهنية لدى طلبة الرياضيات بجامعة الأقصى بغزة.
6. إيجاد العلاقة التنبؤية بين مستوى عادات العقل المنتج ومستوى الكفاءة الأكاديمية والمهنية لدى طلبة الرياضيات بجامعة الأقصى بغزة.

أهمية الدراسة

من خلال استعراض الباحث لأدبيات البحث وجد قصوراً في دراسة بعض العوامل المرتبطة بعادات العقل إذ إنّها لم تدرس بشكل واف، كما إن الباحث لديه قناعة بأنه عندما يتم دراسة عادات العقل، خاصة لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية، فإن ذلك سيسهم في توجيه نظر القائمين على برامج إعداد المعلمين إلى أهمية عادات العقل، وما لها من تأثير في العملية التعليمية وبيئة التعلم التي تتسم بالنشاط والتفاعل إذا ما وظفت فيها عادات العقل.

لذلك يتوقع أن توجه نتائج الدراسة نظر القائمين على برامج إعداد معلم الرياضيات لأهمية عادات العقل والعوامل التي تعمد إلى تشكيل عادات عقل جيدة لدى الطلاب؛ مما سيسهم في زيادة البنية المعرفية للأفراد المتعلمين.

وتكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تعالج موضوعًا يكتسب أهمية خاصة، لأنه يتعلق بعادات العقل المنتج، ومدى ممارسة طلبة الرياضيات المعلمين لها، وعلاقة ذلك بالذات الأكاديمية والمهنية، وما لذلك من انعكاس على تطور أدائهم المهني.

وتعد هذه الدراسة الأولى التي تجرى على عينة البحث الحالي- في حدود علم الباحث- ولعل هذا الأمر يفتح آفاقًا جديدة للباحثين لتناول دراسات ذات صلة بموضوع البحث. كما سيسهم هذا البحث في توعية طلبة الرياضيات بعادات العقل المنتج، وبالتالي ممارستها لتطوير تفكيرهم، وأدائهم الأكاديمي والمهني، وبيان أهمية علاقة الذات الأكاديمية والمهنية بممارسة عادات العقل المنتج. وسوف يساهم البحث في تطوير الوعي بأهمية بذل مزيد من الجهود لتطوير برامج إعداد معلم الرياضيات، من خلال توفير برامج وأنشطة رياضية مصممة لتنمية عادات العقل المنتج، وتعزيز مفهوم الذات الأكاديمية والمهنية.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصر البحث على عينة من طلبة قسم الرياضيات المسجلين بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة في الفصل الأول من العام الجامعي 2019/ 2020م. وعلى عادات العقل المنتج، اللازمة لحل المسائل اللفظية، والمتضمنة في الاستبانة المعدة لهذا الغرض، وهي: المثابرة، التحكم، التفكير في التفكير، التساؤل، تطبيق المعارف، التفكير والتواصل بوضوح، الابتكار، الاستجابة بدهشة. وكذلك جوانب الذات الأكاديمية والمهنية المحددة في المقياس.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

احتوت الدراسة على المصطلحات التالية:

عادات العقل المنتج: يعرف البعض العادة العقلية على أنها تفضيل الفرد لنمط معين من أنماط السلوكيات الفكرية عن غيره من الأنماط التي ينبغي استخدامها في وقت معين (طراد، 2012). ويعرف كوستا وكاليك عادات العقل المنتج بأنها نزعة الفرد إلى التصرف بطريقة ذكية عند مواجهة مشكلة ما، عندما تكون الإجابة أو الحل غير متوفر في أبنيته المعرفية (Costa & Kallick, 2004).

ويعرّف الباحث عادات العقل المنتج بأنها الممارسات الذهنية التي اعتاد طلبة الرياضيات على اختيارها، وممارستها بطريقة ذكية لحل المسائل الرياضية.

وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المعد لذلك.

الذات الأكاديمية: يعرّف بعض التربويين الذات الأكاديمية بأنها الطريقة التي يرى بها الشخص قدراته الأكاديمية عندما يقارنها مع الآخرين (Cokley, 2000)؛ (Trautwein, Ludtke, Koller & Baumert, 2006)، ويعرف البعض الكفاءة الذاتية الأكاديمية بأنها معتقدات الشخص حول قدراته لأداء مهمة محددة (Bandura, 1997)، وتتكون من اتجاهات الفرد وتعبيره عن الثقة في قدراته الأكاديمية، وإدراكه للجهد المبذول للدراسة وتوقعاته للنجاح في الجامعة (Cooper, 2016).

ويعرّف الباحث الذات الأكاديمية بأنها معتقدات طالب الرياضيات حول قدراته ومهاراته الأكاديمية في تعلم الرياضيات وحل المسائل الرياضية وتوقعاته للنجاح فيها، وثقته بهذه القدرات.

الذات المهنية: معتقدات طالب الرياضيات حول قدراته ومهاراته المهنية المستقبلية في تعليم الرياضيات وتوقعاته للنجاح في هذه المهنة.

وتقاس الذات الأكاديمية والمهنية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المعد لذلك..

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: اتبع الباحث منهج البحث الوصفي المسحي والارتباطي لمناسبته لموضوع البحث.

مجتمع الدراسة وعينتها: تمثل مجتمع الدراسة في طلبة قسم الرياضيات بكلية التربية في جامعة الأقصى المسجلين في الفصل الأول (2019/ 2020م)، الذين بلغ عددهم (368)، منهم 78 طالبًا، و(290) طالبة، موزعين كما يلي: (99) في المستوى الثاني، و(105) في المستوى الثالث، و(164) في المستوى الرابع. وطبق الباحث أداوت الدراسة على عينة عشوائية من مجتمعها، بلغ عددها (162) طالبًا وطالبةً، موزعين كما يبينه الجدول رقم (1):

جدول (1) عينة البحث موزعة حسب متغيرات الجنس والمستوى والمعدل

الجنس	المعدل / المستوى	مرتفع 85% فأكثر	متوسط 75 فأكثر وأقل من 85	منخفض أقل من 75	المجموع
الذكور	الثاني	2	2	1	5
	الثالث	4	8	5	17
	الرابع	7	9	6	22
	المجموع	13	19	12	44
الإناث	الثاني	10	4	3	17
	الثالث	35	13	5	53
	الرابع	26	17	5	48
	المجموع	71	34	13	118
الكلي	الثاني	12	6	4	22
	الثالث	39	21	10	70
	الرابع	33	26	11	70
	المجموع	84	53	25	162

أداتا الدراسة:

أولاً: استبانة عادات العقل المنتج لحل المسألة الرياضية

قام الباحث بإعداد استبانة عادات العقل المنتج، من خلال الاطلاع على الأدب التربوي في الموضوع، والدراسات والبحوث السابقة، خاصة بحوث (الحارثي، 2002)؛ (Costa & Kallick, 2003)؛ (CME project, 2015)، حيث تحددت عادات العقل المنتج في هذه الدراسة بـ(8) مجالات، واشتمل كل مجال على مجموعة من الممارسات العقلية لحل المسألة الرياضية، والجدول (2) يبين مجالات العادات وفقرات كل مجال:

جدول (2) مجالات استبانة عادات العقل المنتج وفقرات كل مجال

المجال	الفقرات
أولًا: المثابرة (المواظبة وعدم التراجع)	5-1
ثانيًا: التحكم بالتهور	10-6
ثالثًا: التفكير في التفكير (التفكير فوق معرفي)	15-11
رابعًا: التساؤل وطرح المشكلات	20-16
خامسًا: تطبيق المعارف السابقة في مواقف جديدة	24-21
سادسًا: التفكير والتواصل بوضوح ودقة	30-25
سابعًا: الإتيان بالجديد -التصور-الابتكار	35-31
ثامنًا: الاستجابة بدهشة	39-36

صدق استبانة عادات العقل المنتج:

صدق المحكمين: تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية، التي بلغ عدد فقراتها (45) فقرة، على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الرياضيات وعلم النفس التربوي بلغ عددهم خمسة؛ لإبداء ملاحظاتهم، حيث تمت إعادة صياغة بعض الفقرات، وتم حذف بعضها، ليبلغ عدد الفقرات (39) فقرة.

الصدق الإحصائي: لحساب الصدق الإحصائي، قام الباحث بحساب معاملات ارتباط بيرسون لكل فقرة مع المجال الذي تنتمي له، حيث تراوحت قيمها ما بين (0,469، 0,900)، وجميع قيم هذه المعاملات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= 0.01)، وهذا يعني أن كل فقرة ذات علاقة دالة بمجالها؛ مما يشير إلى صدق الاستبانة.

ثبات الاتساق الداخلي لاستبانة عادات العقل المنتج: لحساب الاتساق الداخلي للاستبانة تم استخدام معامل ثبات كرونباخ ألفا، حيث تراوحت معاملات ألفا لكل مجال ولإجمالي المجالات ما بين: (0,70، 0,88)، وهي قيم معقولة، مما يشير إلى الاتساق الداخلي للاستبانة، وهو مؤشر لثباتها.

ثانياً: استبانة الذات (الأكاديمية، والمهنية)

استفاد الباحث في إعداد استبانة الذات الأكاديمية والمهنية، من بعض الدراسات، مثل: (Sabitelli, Anderson & LaMotte, 2005)؛ (Ferla, Valcke & Cai, 2009)؛ (Schmitz & Schwarzer, 2000)؛ (Schmitz & Schwarzer & Jerusalem, 1986)؛ (Bandura, 1997)؛ (Hallum, 2008)؛ (رضوان، 1997)، (الدليمي، 2012)، (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006)،

حيث بلغ عدد فقرات الذات الأكاديمية 9 فقرات (1-9)، والذات المهنية 10 فقرات (10-19).

صدق استبانة الذات الأكاديمية والمهنية:

- **صدق المحكمين:** تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية (عدد فقراتها 20 فقرة) على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الرياضيات وعلم النفس التربوي؛ لإبداء ملاحظاتهم، حيث تمت إعادة صياغة بعض الفقرات، وتم حذف فقرة، ليبلغ عدد الفقرات (19) فقرة (1-9 لجانب الذات الأكاديمية، 10-19 لجانب الذات المهنية).
- **الصدق الإحصائي:** لحساب الصدق الإحصائي، قام الباحث بحساب معاملات ارتباط بيرسون لكل فقرة مع المجال الذي تنتمي له، حيث تراوحت قيم هذه المعاملات ما بين 0.369، و0.685، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.01)، وهذا يعني أن كل فقرة ذات علاقة دالة بمجالها، مما يشير إلى صدق الاستبانة.

ثبات الاتساق الداخلي لاستبانة الذات الأكاديمية والمهنية: لحساب الاتساق الداخلي للاستبانة تم استخدام معامل ثبات كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمة معامل الثبات للذات الأكاديمية (0,84)، وللذات المهنية (0,71)، ولإجمالي الاستبانة (0,80)، وهي قيم مقبولة، مما يشير إلى ثبات الاستبانة..

نتائج الدراسة ومناقشتها

لمناقشة نتائج الدراسة، سواء ما يتعلق بدرجة ممارسة عادات العقل المنتج لحل المسائل الرياضية، أو مستوى الذات "الأكاديمية والمهنية"، اعتمد الباحث المعيار التالي: تم حساب المدى للتدريج الخماسي (5-1=4)، ثم تم قسمة المدى على عدد الفئات، وهي خمس فئات، ليكون طول الفترة (4÷5=0,8)، وبالتالي تكون الفئة الأولى (1-1,8، 20-36%) تشير إلى التقدير المنخفض جدًا، والفئة الثانية (1,81-2,6، 36,2-52%) تشير إلى التقدير المنخفض، والفئة الثالثة (2,61-3,4، 52,2-68%) تشير إلى التقدير المتوسط، والفئة الرابعة (3,41-4,2، 68,2-84%) تشير إلى التقدير المرتفع، والفئة الخامسة (4,21-5، 84,2-100%) تشير إلى التقدير المرتفع جدا.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها، ونصه "ما درجة ممارسة عادات العقل المنتج لحل المسائل الرياضية لدى طلبة الرياضيات بجامعة الأقصى بغزة؟"

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (3) والجدول (4) يبينان نتائج ذلك.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لها لدرجة ممارسة أبعاد عادات العقل المنتج لحل المسائل الرياضية

البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	% للمتوسط	التقدير
المثابرة	3.67	.67699	73.38	مرتفع
التحكم	3.70	.64425	73.89	مرتفع
التفكير في التفكير	3.69	.64491	73.88	مرتفع
التساؤل	3.63	.68665	72.66	مرتفع
تطبيق المعارف	4.13	.58869	82.61	مرتفع
التفكير والتواصل بوضوح	3.72	.57881	74.41	مرتفع
الابتكار	3.94	.67362	78.88	مرتفع
الاستجابة بدهشة	4.32	.61913	86.42	مرتفع جدا
إجمالي	3.83	.47211	76.56	مرتفع

يتبين من الجدول (3) أن بعد الاستجابة بدهشة نال تقديرًا مرتفعًا جدًا، في حين نالت الأبعاد الأخرى تقديرات مرتفعة، وهي كما يلي مرتبة ترتيبًا تنازليًا: (تطبيق المعرفة، التحكم في التهور، التفكير والتواصل بوضوح، التفكير في التفكير، المثابرة، ثم التساؤل وطرح المشكلات).

ويمكن أن تعزى هذه النتائج إلى العوامل الآتية:

1. فعالية طلبة الرياضيات المعلمين في جامعة الأقصى بغزة في استخدام الاستراتيجيات الذهنية لديهم؛ مما أدى إلى أن تصبح سلوكًا عقليًا معتادًا عند حلهم للمسائل الرياضية.
2. اهتمام معلمي الرياضيات بالقسم في جامعة الأقصى بممارسة طلبتهم لعادات العقل المنتج من خلال مناقشاتهم لحلول المسائل الرياضية في مساقات الرياضيات المختلفة.
3. قدرة طلبة الرياضيات المعلمين في جامعة الأقصى بغزة على الاستفادة من استراتيجيات التفكير المستخدمة في حل المسائل الرياضية، وقدرتهم على نقل ما تعلموه منها إلى مسائل رياضية أخرى.

ويتبين من الجدول (4) أن فقرتين حصلتا على تقدير مرتفع جدا، وهي ضمن مجال الاستجابة بدهشة، والفقرتان هما: أبتهج عند التمكن من حل المسألة الرياضية، أستمتع في مواجهة تحدي المسائل الرياضية الجديدة. أما الفقرات التي حصلت على تقدير متوسط فهي ثلاث فقرات (19، 20 في بعد التساؤل، 29 في بعد التواصل) فقرتا مجال التساؤل، هي: (أطرح أسئلة لمعرفة التناقضات المحتملة في المسألة وأتعمق في أسبابها، أطرح تساؤلات حول مسألة جديدة، تضيف عليها حلًا إبداعيًا)، وفقرة مجال التفكير والتواصل: (لدي الشجاعة للتخلي عن فكرة ما من أجل العمل على فكرة شخص آخر).

أما الفقرات التي حازت على تقديرات مرتفعة فهي (37) فقرة موزعة على مجالات الاستبانة كما يلي مرتبة ترتيبًا تنازليًا:

عادات المثابرة: أبذل جهدي في حل المسائل الرياضية التي تواجهني، أحث عقلي على التوصل لاستراتيجيات حل جديدة للمسائل الرياضية، أقدم الأدلة على نجاح استراتيجية الحل المتبعة في حل المسألة، أقوم بتحليل المسألة وأطور استراتيجية حل لها، أرفض الاكتفاء بمسائل يمكن حلها، وأواجه مختلف المسائل الرياضية.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لها لدرجة ممارسة عادات العقل المنتج لحل المسائل الرياضية

البعد	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	%للمتوسط	التقدير
المثابرة	1	4.05	0.80	81.15	مرتفع
	2	3.45	0.97	69.08	مرتفع
	3	3.71	0.96	74.18	مرتفع
	4	3.60	0.95	71.91	مرتفع
	5	3.55	1.03	71.00	مرتفع
	إجمالي	3.67	0.68	73.38	مرتفع
التحكم	6	3.99	0.95	79.71	مرتفع
	7	3.75	0.88	75.00	مرتفع
	8	3.66	1.05	73.28	مرتفع
	9	3.43	0.94	68.61	مرتفع
	10	3.65	0.95	73.05	مرتفع
	إجمالي	3.70	0.64	73.89	مرتفع
التفكير في التفكير	11	3.66	0.90	73.14	مرتفع
	12	4.05	0.90	81.00	مرتفع
	13	3.59	0.97	71.71	مرتفع
	14	3.45	0.91	69.06	مرتفع
	15	3.72	0.99	74.36	مرتفع
	إجمالي	3.69	0.64	73.88	مرتفع
التساؤل	16	3.99	0.85	79.71	مرتفع
	17	3.71	0.92	74.28	مرتفع
	18	3.67	0.83	73.34	مرتفع
	19	3.40	0.94	68.00	متوسط
	20	3.39	1.10	67.71	متوسط
	إجمالي	3.63	0.69	72.66	مرتفع
تطبيق المعارف	21	4.28	0.77	85.67	مرتفع
	22	4.17	0.72	83.40	مرتفع
	23	4.10	0.86	82.00	مرتفع
	24	3.97	0.87	79.43	مرتفع
	إجمالي	4.13	0.59	82.61	مرتفع
التفكير والتواصل بوضوح	25	4.08	0.92	81.56	مرتفع
	26	3.78	0.93	75.60	مرتفع
	27	3.72	0.94	74.35	مرتفع
	28	3.43	0.96	68.65	مرتفع
	29	3.21	1.23	64.11	متوسط
	30	4.11	0.94	82.13	مرتفع
	إجمالي	3.72	0.58	74.41	مرتفع
الابتكار	31	3.82	0.88	76.45	مرتفع
	32	4.09	0.93	81.84	مرتفع
	33	3.89	1.02	77.73	مرتفع
	34	4.09	0.85	81.71	مرتفع
	35	3.84	1.07	76.73	مرتفع
	إجمالي	3.94	0.67	78.88	مرتفع
الاستجابة بدهشة	36	4.74	0.55	94.89	مرتفع جدا
	37	4.37	0.86	87.37	مرتفع جدا
	38	3.98	0.97	79.57	مرتفع
	39	4.19	0.99	83.83	مرتفع
	إجمالي	4.32	0.62	86.42	مرتفع جدا
إجمالي		3.83	0.47	76.56	مرتفع

عادات التحكم بالتهور: أتأنى وأفكر قبل الإقدام على حل المسألة الرياضية، أقدم رؤية لخطة عمل أو حل المسألة قبل البدء بالحل، لا أتسرع بالإيجاب أو الرفض للتعبير عن الرأي أو للإجابة عن سؤال، أختبر أي فكرة وأعيد النظر بها وأجربها ذهنيا، استخدم بدائل متعددة للحل أقترحها بصبر بعيدا عن التسرع.

التفكير في التفكير: أطرح أسئلة داخلية على نفسي أثناء البحث عن المعلومات حول المسألة، أتأمل في خطة الحل والعمليات الذهنية المستخدمة لأغراض التقييم الذاتي، أمتلك القدرة على تخطيط استراتيجية لإنتاج معلومات لازمة لحل المسألة، أطور خرائط عقلية أو خطط عمل لحل المسألة الرياضية، أقيم خطط الحل لدى استخدامها مستجيبًا لإجراء تصحيحات عليها.

التساؤل وطرح المشكلات: أطرح أسئلة حول المسألة للوصول لمعلومات جديدة لازمة للحل، أميل لطرح أسئلة حول وجهات نظر وحلول بديلة للمسألة، أطرح أسئلة مفيدة لرؤية علاقات وافتراضات ذات صلة بالمسألة، أطرح أسئلة لمعرفة التناقضات المحتملة في المسألة وأتعمق في أسبابها، أطرح تساؤلات حول مسألة جديدة، تضيف عليها حلا إبداعيا.

تطبيق المعارف السابقة في مو اقف جديدة: أتعلم من المسائل السابقة لاستخلاص التجارب عند مواجهة مسألة جديدة محيرة، أقارن ما يتم عمله حالياً بمسائل سابقة للاستفادة منها في حل المسألة، أسترجع مخزون المعارف والاستراتيجيات المفيدة في حل أي مسألة جديدة، لدي القدرة على استخلاص المعنى من حل مسألة ما وتطبيقها على مسألة جديدة.

التفكير والتواصل بوضوح ودقة: أتقبل النقد وأطلب التغذية الراجعة من الآخرين، أجتهد من أجل توصيل ما أريد قوله بدقة سواء أكان ذلك كتابياً أم شفويًا، أستعمل لغة دقيقة وتعبيرات محددة حول المسائل الرياضية وحلولها، أسعى إلى دعم مقولاتي الرياضية بإيضاحات وأدلة وقياسات كمية، أستطيع تقويم أفكار الآخرين واختبار مدى صلاحيتها لحل المسألة، لدي الشجاعة للتخلي عن فكرة ما من أجل العمل على فكرة شخص آخر.

الإتيان بالجديد "الابتكار": أعمل من أجل مواجهة التحدي لا من أجل المكافأة عند حل المسائل الرياضية، أكافح من أجل التحسين والنمو والتعلم والتعديل وتحسين الذات، أثابر من أجل تحقيق المزيد من معاني الإتقان والابتكار في الحلول، أحب الاستطلاع الذي يسمح بالبحث عن أحدث وأفضل طرق لحل المسألة، أتصور حلولًا متعددة للمسائل الرياضية وأفحص الحلول البديلة من عدة زوايا.

الاستجابة بدهشة: أبتهج عند التمكن من حل المسألة الرياضية، أستمتع في مواجهة تحدي المسائل الرياضية الجديدة، أشعر بالحماسة والمحبة تجاه التعلم والتقصي والإتقان، أشعر بالبساطة المنطقية للترتيب الرياضي.

وتتفق هذه النتيجة مع توجهات التربية الحديثة، التي دعت إلى الاهتمام بتنمية الاستراتيجيات التفكيرية، التي عرفت فيما بعد بالعادات العقلية (الحارثي، 2002)، حيث تؤكد روتا Rotta أن تنمية هذه العادات العقلية يساعد في تنظيم المخزون المعرفي للمتعلم، وإدارة أفكاره بفاعلية، والنظر إلى الأشياء بطريقة غير مألوفة لتنظيم المعارف الموجودة لحل المشكلات. ويبدو أن الطلبة المعلمين بقسم الرياضيات بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة مدركون لأهمية توظيف عادات العقل المنتج في حل المسائل الرياضية، فهم يستخدمونها بدرجة مرتفعة (فتح الله، 2010).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (بريخ، 2015) التي أفادت بأن مستوى امتلاك طلبة جامعة الأزهر بغزة لعادات العقل جاء مرتفعًا.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها، ونصه "ما دلالة الفروق بين متوسطات درجة ممارسة عادات العقل المنتج لحل المسائل الرياضية لدى طلبة الرياضيات بجامعة الأقصى بغزة وفقًا لمتغيرات المستوى الدراسي والمعدل التراكمي والجنس؟"

للإجابة عن هذا السؤال وللتأكد من استخدام الإحصائي المناسب، اختبر الباحث فرضية اعتدالية بيانات المتغيرين التابعين (عادات العقل المنتج، والذات المهنية والأكاديمية) لكل متغير من المتغيرات المستقلة الثلاثة (المستوى، المعدل، والجنس)، وكانت نتائج اعتدالية البيانات كما يبنها الجدول رقم (5).

جدول (5) اختبار اعتدالية بيانات المتغيرين التابعين لكل متغير من المتغيرات المستقلة

المتغير المستقل	المتغير التابع	مستويات المتغير المستقل	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
			قيمة الاختبار	درجات الحرية	الدلالة	قيمة الاختبار	درجات الحرية	الدلالة
المستوى	عادات العقل المنتج	الثاني	.159	22	.155	.951	22	.331
		الثالث	.076	70	.200*	.987	70	.679
		الرابع	.060	70	.200*	.983	70	.465
	الذات الأكاديمية والمهنية	الثاني	.123	22	.200*	.968	22	.668
		الثالث	.087	70	.200*	.973	70	.132
		الرابع	.077	70	.200*	.977	70	.234
المعدل التراكمي	عادات العقل المنتج	مرتفع	.056	84	.200*	.987	84	.585
		متوسط	.065	53	.200*	.983	53	.671
		منخفض	.099	25	.200*	.958	25	.379
	الذات الأكاديمية والمهنية	مرتفع	.087	84	.170	.986	84	.516
		متوسط	.081	53	.200*	.973	53	.272
		منخفض	.101	25	.200*	.975	25	.768
الجنس	عادات العقل المنتج	طالب	.066	44	.200*	.993	44	.993
		طالبة	.034	118	.200*	.990	118	.510
	الذات الأكاديمية والمهنية	طالب	.077	44	.200*	.965	44	.200
		طالبة	.070	118	.200*	.988	118	.388

يتبين من الجدول (5) أن جميع قيم الدلالة المحسوبة لقيم كل من اختباري شابيرو وسميرانوف جاءت أكبر من 0.05 = α، وهذا يعني قبول فرضية اعتدالية بيانات المتغيرين التابعين (عادات العقل المنتج، والذات الأكاديمية والمهنية)، وهذا يؤكد إمكانية استخدام تحليل التباين الأحادي لكل متغير من المتغيرات المستقلة.

ولاختبار تجانس التباين لبيانات المتغيرين التابعين، استخدم الباحث اختبار ليفيني (Levene's Test) لكل متغير من المتغيرات المستقلة، وفيما يلي نتائج ذلك جدول (6):

جدول (6) اختبار تجانس التباين لبيانات المتغيرين التابعين ولكل متغير مستقل

المتغير المستقل		المستوى		المعدل		الجنس	
		قيمة ليفيني	الدلالة	قيمة ليفيني	الدلالة	قيمة ليفيني	الدلالة
المتغير التابع	عادات العقل المنتج	.665	.516	2.345	.099	.232	.631
	الذات الأكاديمية والمهنية	1.319	.270	2.183	.116	2.230	.137

يتبين من نتائج الجدول (6) أن جميع قيم الدلالة المحسوبة أكبر من 0.05 =α، وهذا يعني قبول فرضية تجانس البيانات للمتغيرين التابعين، ولكل متغير مستقل.

مما سبق يتأكد إمكانية استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي. وللإجابة عن السؤال رقم2 والذي ينص على: "ما دلالة الفروق بين متوسطات درجة ممارسة عادات العقل المنتج لحل المسائل الرياضية لدى طلبة الرياضيات بجامعة الأقصى بغزة وفقًا لمتغيرات المستوى الدراسي والمعدل التراكمي والجنس؟" والجدول (7) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لكل متغير مستقل على حده:

جدول (7) ليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات العينة على استبانة عادات العقل المنتج

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المستوى	التباين بين المجموعات	.984	2	.492	2.247	.110
	التباين داخل المجموعات (الخطأ)	30.221	138	.219		
	كلي	31.205	140			
المعدل	التباين بين المجموعات	5.156	2	2.578	13.640	.000
	التباين داخل المجموعات (الخطأ)	26.049	138	.189		
	كلي	31.205	140			
الجنس	التباين بين المجموعات	.039	1	.039	.174	.676
	التباين داخل المجموعات (الخطأ)	31.166	139	.224		
	كلي	31.205	140			

يتبين من الجدول (7) أن قيم "ف" التي جاءت غير دالة إحصائية هي لمتغيري المستوى الدراسي والجنس، وهذا يعني أنه لا يوجد أثر ذو دلالة لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي على استجابة عينة البحث لدرجة ممارستهم لعادات العقل المنتج، بمعنى أن استجابات الطلبة في مختلف مستوياتهم، لم تختلف اختلافًا جوهريًا. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الصباغ والجعيد، 2006)، التي لم تظهر فروقًا بين الذكور والإناث في درجة شيوع عادات العقل المنتج بينهم، وكذلك تتفق مع نتيجة دراسة (طراد، 2012) التي لم تظهر فروقًا بين الطلاب والطالبات في تأثير برنامج في التفكير الإبداعي على استخدام عادات العقل المنتج. وكذلك تتفق مع نتائج دراسة (عبد الرحيم، 2018) التي أفادت بأنه لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في كل من عادات العقل بأبعادها المختلفة، والدافعية العقلية بأبعادها المختلفة، وكفاءة التعلم الإيجابية بأبعادها المختلفة. وتتفق كذلك مع نتيجة دراسة بريخ (2015) التي أفادت بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيةً في جميع أبعاد عادات العقل تبعاً لمتغير المستوى الدراسي. في حين تختلف مع نتائج دراسة (محمد، 2018) التي أفادت بوجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بعض أبعاد عادات العقل المنتج: المثابرة والكفاح من أجل الدقة، والتحكم بالتهور لصالح الإناث، في حين لم توجد هذه الفروق في الأبعاد الأخرى لعادات العقل المنتج.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى:

1. أن جميع الطلبة، بغض النظر عن جنسهم، أو مستوياتهم، يمارسون فعلًا، عادات العقل المنتج بدرجة لا تختلف فيما بينهم.
2. أن محاضري قسم الرياضيات يهتمون بل ويحرصون، على ممارسة طلابهم لعادات العقل، سواء كانوا ذكورًا أم إناثًا، وبمختلف مستوياتهم.

كما يتبين من الجدول (7) أن قيمة "ف" التي جاءت دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة α=0.01 هي لمتغير المعدل التراكمي، وهذا يعني أن المعدل التراكمي له أثر ذو دلالة على ممارسة عادات العقل المنتج لدى طلبة الرياضيات بجامعة الأقصى بغزة. ولمعرفة لصالح من الفروق بين متوسطات درجة ممارسة عادات العقل المنتج وفقًا لمتغير المعدل التراكمي، استخدم الباحث المقارنات البعدية باستخدام اختبار شافيه، والجدول (8) يبين ذلك:

جدول (8) المقارنات البعدية للفروق بين متوسطات درجة ممارسة عادات العقل وفقًا لمتغير المعدل التراكمي

متغير المعدل	المتوسط	متغير المعدل	المتوسط	فرق المتوسطين	الدلالة
أقل من 85 وأكثر أو يساوي 75	3.9488	أكثر من أو يساوي 85	3.8901	-.0587-	.779
أكثر من أو يساوي 85	3.8901	أقل من 75	3.3987	.49139*	.000
أقل من 85 وأكثر أو يساوي 75	3.9488	أقل من 75	3.3987	.5501*	.000

يتبين من الجدول (8) أن الفروق التي جاءت دالة إحصائيًا هي بين متوسطي كل من ذوي المعدل (أكثر من أو يساوي 85)، و(الأقل من 75)، وبين كل من ذوي المعدل (أقل من 75) و(أقل من 85 والأكثر من أو يساوي 75) لصالح المعدل الأعلى. في حين لم تظهر فروق بين متوسطي كل من ذوي المعدل الأكثر من أو يساوي 85 والأقل من 85 وأكثر أو يساوي 75.

وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة المنطقية لنتائج مجموعتين من الدراسات، إحداها أثبتت العلاقة بين عادات العقل المنتج والذات الأكاديمية، مثل دراسات (جودة، 2014؛ سيد وعمر، 2011)، والثانية تلك الدراسات التي أثبتت العلاقة بين الذات الأكاديمية والمعدل التراكمي، مثل دراسات تان ويتس (Tan & Yates, 2007)، وباكون (Bacon, 2011)، تشوي (Choi, 2005)؛ ودراسة جيراردي (Gerardi, 2005). وكذلك تتفق النتيجة مع نتيجة دراسة (عمران، 2014) التي أفادت بوجود فروق ذات دلالة بين عادات العقل المنتج عند كل من طلبة جامعة الأزهر بغزة المتفوقين والعاديين، لصالح الطلبة المتفوقين، لكنها تختلف مع نتيجة دراسة (بريخ، 2015) التي أفادت بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيةً في جميع أبعاد عادات العقل تبعاً لمتغير المعدل التراكمي.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن ذوي المعدلات المرتفعة يستخدمون عملياتهم الذهنية بطريقة فعالة أكثر من غيرهم؛ مما يعني ممارستهم لعادات العقل المنتج أكثر من غيرهم.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها، ونصه "ما مستوى الذات الأكاديمية والمهنية لدى طلبة الرياضيات بجامعة الأقصى بغزة؟"

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الذات الأكاديمية والمهنية، والجدول (9) يبين نتائج ذلك.

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الذات الأكاديمية والمهنية

البعد	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	% للمتوسط	التقدير
الذات الأكاديمية	1	3.441	0.886	68.82	مرتفع
	2	3.994	1.02452	79.87	مرتفع
	3	3.739	0.877	74.78	مرتفع
	4	4.269	1.08577	85.37	مرتفع
	5	3.774	0.907	75.47	مرتفع
	6	4.156	0.90801	83.12	مرتفع
	7	3.627	1.054	72.54	مرتفع
	8	3.721	0.92338	74.41	مرتفع
	9	3.789	1.191	75.78	مرتفع
	إجمالي	3.832	0.60055	76.65	مرتفع
الذات المهنية	10	4.043	0.894	80.86	مرتفع
	11	3.506	1.13251	70.12	مرتفع
	12	4.074	0.889	81.86	مرتفع
	13	3.87	0.86697	77.39	مرتفع
	14	3.776	0.962	75.53	مرتفع
	15	4	0.90547	80	مرتفع
	16	3.875	0.936	77.5	مرتفع
	17	3.837	0.92006	76.73	مرتفع
	18	3.143	1.024	62.86	متوسط
	19	3.741	0.87445	74.81	مرتفع
	إجمالي	3.785	0.55472	75.69	مرتفع
إجمالي		3.805	0.47938	76.1	مرتفع

يتبين من الجدول (9) أن جميع متوسطات الذات الأكاديمية والمهنية بصورة إجمالية، ولكل فقرة جاءت مرتفعة، ما عدا الفقرة (18) من الذات المهنية، والتي تنص على: "أعتقد بأني سأواجه صعوبات في التعامل مع المواقف الصفية الطارئة"، فقد جاء تقديرها متوسطًا. وهذا يعني أن طلبة الرياضيات في جامعة الأقصى لديهم ذات أكاديمية ومهنية مرتفعة.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى ما يلي:

1. أن الطلبة لديهم نظرة إيجابية نحو ذواتهم فعلًا، ترجمت في معتقداتهم حول ذاتهم الأكاديمية والمهنية.
2. أن نسبة عالية من عينة البحث، من أصحاب المعدلات المرتفعة، حيث بلغت نسبتهم (51.9) %، وعادة ما يكون أصحاب المعدلات المرتفعة يحملون معتقدات ذاتية مرتفعة. فالعلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والمعدل التراكمي لطلبة الجامعات علاقة قوية كما أثبتته دراسات (Choi, 2005)؛ (Gerardi, 2005)؛ (Tan & Yates, 2007).

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها، ونصه "ما دلالة الفروق بين متوسطات درجة الذات الأكاديمية والمهنية لدى طلبة الرياضيات بجامعة الأقصى بغزة وفقًا لمتغيرات المستوى الدراسي والمعدل التراكمي والجنس؟"

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي لكل من متغيرات المستوى الدراسي والمعدل التراكمي والجنس، حيث تبين من الجدولين (4)، (5) اعتدالية البيانات وتجانسها، والجدول (10) يبين نتائج ذلك.

جدول (10) تحليل التباين لدلالة الفروق بين متوسطات استجابة العينة للذات الأكاديمية والمهنية وفقا لمتغيرات البحث

البعد	المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الذات الأكاديمية	المستوى	التباين بين المجموعات	.539	2	.269	.782	.460
		التباين داخل المجموعات (الخطأ)	36.157	105	.344		
		كلي	36.696	107			
	المعدل	التباين بين المجموعات	3.089	2	1.544	4.825	.010
		التباين داخل المجموعات (الخطأ)	33.607	105	.320		
		كلي	36.696	107			
	الجنس	التباين بين المجموعات	.019	1	.019	.055	.815
		التباين داخل المجموعات (الخطأ)	36.677	106	.346		
		كلي	36.696	107			
الذات المهنية	المستوى	التباين بين المجموعات	.283	2	.142	.476	.623
		التباين داخل المجموعات (الخطأ)	31.258	105	.298		
		كلي	31.541	107			
	المعدل	التباين بين المجموعات	2.940	2	1.470	5.397	.006
		التباين داخل المجموعات (الخطأ)	28.601	105	.272		
		كلي	31.541	107			
	الجنس	التباين بين المجموعات	.156	1	.156	.528	.469
		التباين داخل المجموعات (الخطأ)	31.385	106	.296		
		كلي	31.541	107			

يتبين من الجدول (10) أن جميع قيم "ف" ليست ذات دلالة إحصائية ما عدا قيمة "ف" لمتغير المعدل التراكمي، وهذا يعني أن المتغير الوحيد الذي له تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.01) على متوسط استجابات العينة على معتقدات الذات الأكاديمية والمهنية هو المعدل التراكمي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Choi, 2005)؛ (Gerardi, 2005)؛ (Lent & et al., 1997)، التي أثبتت أن مفهوم الذات الأكاديمية له علاقة بالمعدل التراكمي لطلبة الجامعات، وكذلك نتائج دراسات (House, 2000)؛ (Pinxten & et al., 2010)، التي أكدت على العلاقة التبادلية بين التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات الأكاديمية.

ولمعرفة لصالح من الفروق وفقًا لمتغير المعدل، كان لا بد من إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار شافيه، والجدول (11) يبين نتائج ذلك:

جدول (11) المقارنات البعدية لدلالة فروق بين متوسطات الذات الأكاديمية والذات المهنية وفقًا لمتغير المعدل التراكمي

المجال	متغير المعدل		فرق المتوسطين	الدلالة
الذات الأكاديمية	أكثر من أو يساوي 85	أقل من 85 وأكثر أو يساوي 75	.09488	.757
		أقل من 75	.44179*	.01
	أقل من 85 وأكثر أو يساوي 75	أقل من 75	.34692	.094
الذات المهنية	أكثر من أو يساوي 85	أقل من 75	.36904*	.023
	أقل من 85 وأكثر أو يساوي 75	أكثر من أو يساوي 85	.08480	.770
		منخفض أقل من 75	.45384*	.010

*قيم الفرق دالة عند مستوى α=0.05

يتبين من الجدول (11) أن الفروق بين متوسطات الذاتية الأكاديمية والمهنية جاءت دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.01) في حالة الفروق بين متوسطي ذوي المعدل أكثر من أو يساوي (85 وأقل من 75)، لصالح متوسط ذوي المعدل الأعلى، وبين ذوي المعدل (أقل من 85 وأكثر من أو يساوي 75)، وذوي المعدل (أقل من 75)، لصالح ذوي المعدل الأعلى. وهذا يعني أنه كلما ارتفع المعدل التراكمي للطلبة كلما امتلكوا مستوى ذات أعلى. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ديفراتاس ورن (DeFreitas & Rinn, 2013) التي أشارت إلى أن طلبة الجامعات الذين يتمتعون بمستوى منخفض من مفهوم الذات الرياضية يحققون مستويات منخفضة في درجاتهم، وأكد البحث على أن الذات الأكاديمية تعتبر عاملًا مهمًا في رفع مستوى الأداء الأكاديمي.

ويعزو الباحث ذلك إلى ما يلي:

1. أن الطلبة الذين يحصلون على معدلات تراكمية مرتفعة يمتلكون ثقة بأنفسهم أكبر من أولئك ذوي المعدلات الأقل، وبالتالي يمتلكون مستوى أعلى في معتقدات الذات الأكاديمية والمهنية.
2. أن اتجاهات ذوي المعدلات المرتفعة نحو أنفسهم وقدراتهم وكفاءتهم الذاتية أعلى من اتجاهات ذوي المعدلات التراكمية الأقل.

ويتفق هذا التفسير مع مفهوم الكفاءة الذاتية بأنها معتقدات الشخص حول قدراته لأداء مهمة محددة (Bandura, 1997)، وأنها تتكون من اتجاهات الفرد وتعبيره عن الثقة في قدراته، وإدراكه للجهد المبذول للدراسة وتوقعاته للنجاح في الجامعة (Cooper, 2016).

3. أن الطلبة ذوي المعدلات الأعلى يمتلكون مهارات دراسية أفضل، واستراتيجيات تعلم أكثر تنظيمًا؛ مما انعكس على معتقداتهم حول كفاءتهم الذاتية.

ويتفق هذا التفسير مع نتائج دراسة بوقفة (2013)، التي أظهرت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده ومعتقدات الذات الأكاديمية، وكذلك نتائج دراسة جودة (2014) التي أشارت إلى وجود علاقة موجبة بين عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمية لدى الطلاب.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ومناقشتها، وذصه "ما دلالة العلاقة بين درجة ممارسة عادات العقل المنتج لحل المسائل الرياضية ومستوى الذات الأكاديمية والمهنية لدى طلبة الرياضيات بجامعة الأقصى بغزة؟"

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون، والجدول (12) يبين ذلك.

جدول (12) معاملات الارتباط بين درجة ممارسة عادات العقل المنتج ومعتقدات الذات الأكاديمية والمهنية

المتغير		الذات الأكاديمية	الذات المهنية	إجمالي الكفاءات	عادات العقل المنتج
الذات الأكاديمية	المتوسط	1	.289**	.808**	.511**
	مستوى الدلالة	.000	.000		.000
الذات المهنية	المتوسط	.289**	1	.717**	.505**
	مستوى الدلالة	.002		.000	.000
إجمالي الذات	المتوسط	.808**	.717**	1	.636**
	مستوى الدلالة	.000	.000		.000
عادات العقل المنتج	المتوسط	.511**	.505**	.636**	1
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000	

** معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.01)

يتبين من الجدول (12) أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون بين متوسطات درجة ممارسة عادات العقل المنتج، ومستوى الذات "الأكاديمية والمهنية"، وبين مستوى الذات الأكاديمية ومستوى الذات المهنية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.01)، مما يشير إلى علاقة قوية موجبة بين متغيري الذات الأكاديمية والمهنية وممارسة عادات العقل المنتج. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من دراسة (جودة، 2014) ودراسة (سيد وعمر، 2011) التي أشارت إلى وجود علاقة موجبة بين عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي (الكفاءة الذاتية الأكاديمية) لدى الطلا، وتتفق النتائج مع نتائج دراسة (المحسن، 2006) التي بينت أن الأفراد الذين لديهم كفاءة ذاتية عالية يركزون تفكيرهم على تحليل المشكلات للوصول إلى حلول مناسبة، (وبالتالي تتطور لديهم عادات العقل المنتج)، بينما من لديهم اعتقاد بضعف كفاءتهم الذاتية فإنهم يفشلون في ذلك، وتتفق كذلك مع نتائج دراسة عبد الرحيم (2018) التي أفادت بوجود علاقة ارتباطية بين عادات العقل بأبعادها، والدافعية العقلية بأبعادها، وكفاءة التعلم الإيجابية بأبعادها.

ويتفق وجود علاقة ارتباطية قوية بين معتقدات الكفاءة الذاتية العامة والذات المهنية والأكاديمية مع نتائج دراسة (إبراهيم، 2005) التي أشارت إلى إمكانية التنبؤ بالذات المهنية من خلال الكفاءة الذاتية العامة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ما يلي:

1. أن استخدام الطلبة معلمي الرياضيات لعادات العقل المنتج سوف يسهم في تحقيق مستويات أعمق من فهم الرياضيات الجامعية، وتطوير استراتيجيات التعلم الذاتية لديهم، وبالتالي سوف يتحسن مستوى تحصيلهم الدراسي، مما يعني ارتفاع مستوى الذات الأكاديمية.

2. كذلك فإن اعتقاد الفرد بفاعليته الذاتية يحدد طبيعة السلوك الذي سيقوم به، وبالتالي يحدد الجهد المبذول، ودرجة المثابرة المبذولة في مواجهة المشكلات التي تواجهه؛ مما يعني ارتفاع مستوى ممارسة عادات العقل المنتج.

ويتفق هذا التفسير مع ما أكدت عليه دراسات كل من دراسة (المحسن، 2006) وبنز وبرادلي وألديرمان وفلورز (Benz, Bradley, Alderman & Flowers, 1992) وروتا Rotta في (فتح الله، 2010) التي أشارت إلى أن تنمية العادات العقلية يساعد في تنظيم المخزون المعرفي للمتعلم، وإدارة أفكاره بفاعلية، والذي بدوره له علاقة مباشرة بالتحصيل الدراسي، مما يرفع من مستوى ثقة الطلبة بأنفسهم، وبالتالي سوف يرتفع مستوى ذواتهم الأكاديمية والمهنية.

3. ربما تكون اتجاهات الطلبة معلمي الرياضيات نحو تعلم الرياضيات، ونحو أنفسهم وقدراتهم إيجابية، مما يعني تحسن مستوى تحصيلهم، وبشكل متوازٍ تتحسن معتقدات الكفاءة الذاتية لديهم؛ مما أوجد هذه العلاقة التبادلية بين الذات الأكاديمية والمهنية والمعدل التراكمي.

4. إن ارتفاع مستوى الذات المهنية لدى الطلبة معلمي الرياضيات سوف يطور اتجاهات إيجابية نحو ذواتهم الأكاديمية، وكذلك ارتفاع مستوى الذات الأكاديمية سوف يطور اتجاهات إيجابية نحو مستوى الذات المهنية، فالعلاقة تبادلية بين المتغيرين.

سادساً: النتائج المتعلقة بالسؤال السادس ومناقشتها، وذصه "هل يوجد علاقة تنبؤية بين مستوى عادات العقل المنتج ومستوى الكفاءة الأكاديمية والمهنية لدى طلبة الرياضيات بجامعة الأقصى بغزة؟"

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث الانحدار الخطي البسيط، حيث تبين فيما مضى اعتدالية بيانات متغيري الذات الأكاديمية والمهنية، وتجانسها لكل متغير من المتغيرات المستقلة، وكذلك تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين. والجداول (13)، (14) يوضحان نتائج ذلك.

جدول (13) تحليل تباين انحدارعادات العقل المنتج والذات الأكاديمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الانحدار	19.406	1	19.406	80.315	.000b
البواقي	38.660	160	.242		
الكلي	58.067	161			

المتغير التابع (المتنبأ به): الذات الأكاديمية، المتغير المستقل (المتنبئ): عادات العقل المنتج

يتبين من الجدول (13) أن قيمة الدلالة أصغر من (0.05)، مما يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية، وهذا يعني أن الانحدار دال إحصائيًا، وأن العلاقة بين المتغيرين دالة، وأن خط الانحدار ملائم للبيانات. مما

يقودنا إلى القول بأن تأثير عادات العقل المنتج دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (α= 0.01) في التنبؤ بمستوى الذات الأكاديمية.

والجدول (14) يوضح نتائج معادلة خط انحدار (عادات العقل المنتج) على الذات الأكاديمية.

جدول (14) ج دلالة القوة التفسيرية لنموذج الانحدار الخطي البسيط لعادات العقل المنتج على الذات الأكاديمية

النموذج	معاملات غير قياسية	معاملات قياسية	قيمة ت	الدلالة
	قيمة (B)	قيمة (Beta)		
الثابت	.971		3.018	.003
المتغير المستقل عادات العقل المنتج	.744	.578	8.962	.000

تشير قيمة الدلالة (.003) التي تقابل المتغير المستقل "عادات العقل المنتج" إلى القوة التفسيرية العالية لنموذج الانحدار الخطي البسيط، ويشير معامل الارتباط (.578) إلى علاقة متوسطة بين المتغيرين عادات العقل المنتج والذات الأكاديمية، ويبين الجدول أن معادلة خط انحدار عادات العقل المنتج إلى متغير الذات الأكاديمية هي:

(Y=.97 + .74x)

Y: المتغير المستقل "عادات العقل" X: المتغير التابع "الذات الأكاديمية".

وبذلك تكون العلاقة التنبؤية بين عادات العقل المنتج والذات الأكاديمية على النحو التالي:

(عادات العقل المنتج) = 0,97 + 0,74 X (الذات الأكاديمية)

جدول (15) تحليل تباين انحدار عادات العقل المنتج والذات المهنية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الانحدار	14.232	1	14.232	64.487	.000[b]
البواقي	35.311	160	.221		
الكلي	49.542	161			

المتغير التابع (المتنبأ به): الذات المهنية، المتغير المستقل (المتنبئ): عادات العقل المنتج

يتبين من الجدول (15) أن قيمة الدلالة (.000) أصغر من (α= 0.05)، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية، أي أن الانحدار دال إحصائيًا، وهذا يعني أن العلاقة بين المتغيرين دالة، وأن خط الانحدار ملائم للبيانات.

جدول (16) نتائج دلالة القوة التفسيرية نموذج الانحدار الخطي البسيط لعادات العقل المنتج على الذات المهنية "المتغير التابع"

النموذج	معاملات غير قياسية	معاملات قياسية	قيمة ت	الدلالة
	قيمة (B)	قيمة (Beta)		
الثابت	1.334		4.340	.000
المتغير المستقل عادات العقل المنتج	.637	.536 "معامل الارتباط"	8.030	.000

تشير قيمة الدلالة (.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (α=0.01) وقيمة ت (8.03) التي تقابل المتغير المستقل "عادات العقل المنتج" إلى القوة التفسيرية العالية لنموذج الانحدار الخطي البسيط، ويشير معامل الارتباط (.536) إلى علاقة متوسطة بين المتغيرين عادات العقل المنتج والذات المهنية، ويبين الجدول أن معادلة خط انحدار عادات العقل المنتج إلى متغير الذات المهنية هي: (Y=1.33 + .64x)، Y: المتغير المستقل "عادات العقل" X: المتغير التابع "الذات المهنية".

وبذلك تكون العلاقة التنبؤية بين عادات العقل المنتج والذات المهنية على النحو التالي:

عادات العقل المنتج= 1,33 + 0,64 × (الذات المهنية)

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (محمد، 2018) التي أفادت بالقدرة التنبؤية لعادات العقل المنتج على فاعلية الذات الإرشادية للمرشد النفسي المدرسي.

ومن النتائج السابقة يمكن القول بأن عادات العقل المنتج لدى طلبة الرياضيات بجامعة الأقصى لها قدرة تنبؤية على الذات الأكاديمية والذات المهنية لديهم، أي من خلال معرفة درجاتهم على مقياس عادات العقل المنتج، يمكن معرفة تقدير ذاتهم الأكاديمية والمهنية. وبذلك تعكس عادات العقل المنتج لدى طلبة الرياضيات بكلية التربية بجامعة الأقصى مدى ثقتهم بأنفسهم من حيث مستوى ذاتهم الأكاديمية والمهنية. ومن خلال معرفة عادات العقل المنتج، يمكن العمل على التنمية المهنية والأكاديمية لطلبة الرياضيات المعلمين.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج البحث، يوصي الباحث بما يأتي:

1. تعزيز الاهتمام بتنمية عادات العقل المنتج لدى طلبة الرياضيات المعلمين، والاستمرار في ذلك من خلال الاهتمام بطرق التفكير واستراتيجيات التعلم الذاتية الفعالة في مواجهة حل المسائل الرياضية.
2. تضمين برنامج إعداد معلم الرياضيات برامج تدريبية تنموية فعالة، تؤكد على تطوير عادات العقل المنتج، ومهارات الدراسة، مثل برامج كوستا وغيرها.
3. الاهتمام بتعزيز ثقة طلبة الرياضيات المعلمين بقدرتهم على إتقان موضوعات الرياضيات الجامعية، من خلال تطوير استراتيجيات تدريس تفاعلية، مثل استراتيجيات العمل التعاوني وحل المشكلات، وتطوير وسائل وأساليب التقويم، لتهتم بتطوير العمليات الذهنية أكثر من اهتمامها بالحفظ واستدعاء المحتوى الرياضي فقط.
4. تطوير مزيد من الاتجاهات الإيجابية لدى طلبة الرياضيات المعلمين نحو ذواتهم، وقدراتهم لرفع مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية لديهم.
5. استخدام مقياس عادات العقل المنتج كمتنبئ محتمل لمستوى الذات المهنية والأكاديمية للمعلمين.
6. استخدام مقياس عادات العقل المنتج وتطبيقه على طلبة الرياضيات بكليات التربية، من أجل تطوير وعيهم بها، وتطوير اتجاهات إيجابية نحو ممارستها، وبالتالي تطوير الذات الأكاديمية والمهنية لديهم.
7. الاهتمام ببرامج التدريب الميداني لتعزيز الكفاءة الذاتية المهنية، وتطوير اتجاهات إيجابية نحو تعليم الرياضيات لدى الطلبة معلمي

الرياضيات، من خلال تطوير مسلمات ونظريات وتطبيقات الإشراف التشاركي والتطوري والإكلينيكي لدى المشرفين على الطلبة المعلمين.

كما ويقترح الباحث إجراء دراسات متعلقة بلي:

1. دراسة فاعلية برامج تدريبية في تنمية عادات العقل المنتج لدى طلبة الرياضيات المعلمين.
2. دراسة تطوير الخطط الدراسية لبرنامج إعداد معلم الرياضيات القائمة على الفعالية الذهنية.
3. تقويم برنامج إعداد معلم الرياضيات في ضوء معايير عادات العقل المنتج والكفاءة الذاتية الأكاديمية والمهنية لدى الخريجين.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- إبراهيم، إبراهيم الشافعي. (2005). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة المهنية والمعتقدات التربوية والضغوط النفسية لدى المعلمين وطلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية، جامعة الكويت، 19(75).
- بربخ، إلهام فايق سليمان. (2015). عادات العقل وعلاقتها بمظاهر السلوك الإيجابي لدى طلبة جامعة الأزهر – غزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر. غزة، فلسطين.
- بوقفة، إيمان. (2013). الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى المراهقين ذوي الصعوبات التعلم والأسوياء. رسالة ماجستير، جامعة سطيف2 (جامعة الدكتور محمد لمين دباغين)، سطيف، الجزائر.
- جودة، سامية حسين محمد. (2014). فاعلية برنامج قائم على التعلم المستند للدماغ في تنمية بعض عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. 17(8) الجزء الثالث. 81-122.
- الحارثي، إبراهيم. (2002). العادات العقلية وتنميتها لدى التلاميذ. ط1. الرياض: مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.
- الدليمي، ناهدة عبد زيد. (2012). قياس توقعات الكفاءة الذاتيّة العامة للشباب المنتمين إلى منتديات الشباب. مجلة علوم التربية الرياضية، 4(5). 1-15.
- رضوان، سامر جميل. (1997). توقعات الكفاءة الذاتية "البناء النظري والقياس". مجلة شؤون اجتماعية، 14(55). 25-51.
- سيد، إمام مصطفى، عمر، منتصر صلاح. (2011). عادات العقل وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية: دراسة مقارنة للتلاميذ الموهوبين والعاديين وذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية بالفيوم، عدد 11. 395 – 472.
- الصباغ، سميلة، وبنتن، نجاة، والجعيد، نورة. (2006/ أغسطس). دراسة مقارنة لعادات العقل لدى الطلبة المتفوقين في المملكة العربية السعودية ونظرائهم في الأردن. مقدم للمؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة: رعاية الموهبة.. تربية من أجل المستقبل. مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين في الفترة 2-1427/8/6هـ الموافق 26-2006/8/30م بفندق هلتون –جدة –منطقة مكة المكرمة. المملكة العربية السعودية.
- طراد، حيدر عبد الرضا. (2012). أثر برنامج (كوستا وكاليك) في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية. مجلة علوم التربية الرياضية، جامعة بابل، 5(1). 225-264.
- عبد الرحيم، طارق نور الدين محمد. (2018). عادات العقل، الدافعية العقلية، التخصص الدراسي والجنس كمتغيرات تنبؤيه لكفاءة التعلم الإيجابية لدى طلاب جامعة سوهاج. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج. العدد 52، 447-559.
- عمران، محمد كامل. (2014). عادات العقل وعلاقتها بإستراتيجية حل المشكلات "دراسة مقارنة" بين الطلبة المتفوقين والعاديين بجامعة الأزهر – غزة. رسالة ماجستير، كلية التربية. جامعة الأزهر. غزة: فلسطين.
- فتح الله، مندور. (2010). نموذج أبعاد التعلم لمارزانو لتعليم الطلاب عادات العقل المنتجة.
- القحطاني، عثمان علي. (2014). فاعلية برنامج إثرائي قائم على أنموذج أبعاد التعلم لتدريس الجبر في تنمية عادات العقل المنتج لدى الطلاب المتفوقين بالصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية. المجلة العربية لتطوير التفوق، 5(8). 141-168.
- القواس، محمد بن أحمد مرشد. (2013). فاعلية برنامج تسريع التفكير في الرياضيات CAME على تنمية عادات العقل البشري والتواصل الرياضي والتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- المحسن، سلامة. (2006). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتوافق والتحصيل لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. رسالة ماجستير. جامعة اليرموك: الأردن.
- محمد، صلاح محمد محمود. (2018). عادات العقل المنتجة وعلاقتها بفاعلية الذات الإرشادية لدى المرشد النفسي المدرسي. مجلة البحث العلمي في التربية، عدد 19. 434-488.
- محمود، علاء الدين جهاد، وعبد الكريم، الوائلي سعاد. (2013). الكفاءة الذاتية المدركة والممارسات التعليمية الكفؤة كمتنبئات بالرضا الوظيفي للمعلمين. دراسات "العلوم التربوية"، الجامعة الأردنية، 40(2). 1688-1708..

ثانياً: ترجمة المصادر والمراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية

- *Ibrahim, I. (2005). Self-efficacy and its relationship to professional competence, educational beliefs and psychological pressures among teachers and students of the Teachers College in the Kingdom of Saudi Arabia. The Educational Journal, Kuwait University, 19 (75).*
- *Barbakh, I. (2015). Habits of mind and their relationship to manifestations of positive behavior among students of Al-Azhar University - Gaza. Master Thesis, Faculty of Education, Al Azhar university. Gaza, Palestine.*
- *Boukfa, Iman. (2013). Academic self-efficacy and self-structured learning strategies for adolescents with learning disabilities and ailments. Master Thesis, University of Setif 2 (University of Dr. Mohamed Lamine Dabbaghine). Setif: Algeria.*

- *Mahmoud, A. & Abdel-Karim, W. (2013). Perceived self-efficacy and efficient teaching practices as predictors of teacher job satisfaction. "Educational Sciences" studies. University of Jordan. 40 (2). 1688-1708..*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Bacon, L. C. (2011). Academic self-concept and academic achievement of African American students transitioning from urban to rural schools. PhD, Iowa Research Online. University of Iowa.*
- *Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The exercise of control. (1st ed.). New York, NY: W.H. Freeman and Company.*
- *-Benz, C. Bradley, M. Alderman, M. & Flowers, A. (1992). "Personal Teaching Efficacy: Development Relationship in Education". Journal of Educational Research, 85(5). 274-283.*
- *Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. Journal of School Psychology, 44(6), Pp. 473–490.*
- *Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. Psychology in the Schools, 42, 197-205.*
- *CME project. (2015). Connecting the Habits of Mind to the Standards for Mathematical Practice.*
- *Cokley, K. O. (2000). An investigation of academic self-concept and its relationship to academic achievement in African American college students. Journal of Black Psychology, 26, 148-164.*
- *Cooper, N. C. (2016). Academic Self-Efficacy: The Cornerstone of Freshmen Success.*
- *Costa, A. & Kallick, B. (2000). Discovering and Exploring Habits of Mind. ASCD. Alexandria, Victoria USA.*
- *Costa, A. & Kallick, B. (2003). What are Habits of Mind? From http://www.Habits of mind.net/whatare.htm*
- *Costa, A. & Kallick, B. (2004). Habits of Mind. http://www. Habits-of-mind.net/whatare.html.*
- *DeFreitas, S. C. & Rinn, A. (2013). Academic achievement in first generation college students: The role of academic self-concept. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 13(1), pp. 57-67.*
- *Eccles, J. S. (2005). Studying the development of learning and task motivation. Learning and Instruction, 15, 161-171.*
- *Ferla, J., Valcke, M., Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. Learning and Individual Differences, 19, 499-505.*
- *Gerardi, S. (2005). Self-concept of ability as a predictor of academic success among urban technical college students. The Social Science Journal, 42, 295-300. doi: 10.1016/j.soscij.2005.03.007.*
- *House, J.D. (2000). The effect of student involvement on the development of academic self-concept. Journal of Social Psychology. 140(2), 261-263.*
- *Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1986). Selbstwirksamkeit. In R. Schwarzer (Hrsg), Skalen zur Befindlichkeitd Persoenlichkeit, 15-28. Berlin: Institut fuer Psychologie, Freie Universitaet Berlin.*
- *Lent, R. W., Brown, S. D., & Gore, P. A. (1997). Discriminant and predictive validity of academic self-concept, academic self-efficacy, and mathematics-specific self-efficacy. Journal of Counseling Psychology, 44, 307-315.*
- *Judeh, S. (2014). The effectiveness of a program based on brain-based learning in developing some habits of mind and academic self-concept among students with learning difficulties in elementary school mathematics. Pedagogical Journal of Mathematics, Egyptian Educational Society for Mathematics. 17 (8) Part Three. 81-122.*
- *Al-Harithi, I. (2002). Mental habits and their development among students. 1st ed. Riyadh, Saudi Arabia: Al-Shukry Library for Publishing and Distribution.*
- *Al-Dulaimi, N. (2012). Measuring expectations of general self-efficacy of young people belonging to youth forums. Journal of Physical Education Sciences, 4 (5). 1-15.*
- *Radwan, S. (1997). Self-Efficiency Outlook "Theoretical Construction and Measurement". Social Affairs Journal, 14 (55). 25-51.*
- *Sayed, I., & Omar, M. (2011). Habits of mind and their relationship to academic self-efficacy beliefs: A comparative study of gifted, ordinary, and learning disabled students. Journal of the College of Education in Fayoum, No. 11.395-472.*
- *Al-Sabbagh, S., Binten, N., & Al-Ju'id, N. (2006/August). A comparative study of the habits of mind among excellent students in the Kingdom of Saudi Arabia and their counterparts in Jordan. Presenter of the Regional Scientific Conference on Talent: Nurturing Talent ... Education for the Future. King Abdulaziz and His Companions Foundation for the Gifted in the period 2-6 / 8/1427 AH corresponding to 26-30 / 8/2006 AD at the Hilton Hotel - Jeddah - Makkah Region. Saudi Arabia.*
- *Tarad, H. (2012). The impact of the program (Costa and Calic) on the development of creative thinking using habits of mind among third-stage students in the Faculty of Physical Education. Journal of Physical Education Sciences. University of Babylon. 5 (1). 225-264.*
- *Abdel-Rahim, T.N. (2018). Habits of mind, mental motivation, academic specialization and gender as predictive variables for positive learning aptitude for Sohag University students. The Educational Journal. Faculty of Education. Sohag University. Issue 52, 447-559.*
- *Imran, M K. (2014). Habits of mind and their relationship to problem-solving strategy a "comparative study" between outstanding and ordinary students at Al-Azhar University - Gaza. Master Thesis. Faculty of Education. Al Azhar university. Gaza, Palestine.*
- *Fathallah, M. (2010). Marzano's Learning Dimensions model for teaching student's productive habits of mind.*
- *Al-Qahtani, O. (2014). The effectiveness of an enrichment program based on the Learning Dimensions model for teaching algebra in developing the habits of productive mind among outstanding students in the second intermediate grade in the Kingdom of Saudi Arabia. Arab Journal for the Development of Excellence. 5 (8). 141-168.*
- *Al-Qawas, M. (2013). The effectiveness of the CAME acceleration program in mathematics thinking in developing habits of the human mind, mathematical communication and achievement among high school students. Ph.D. Faculty of Education. Umm Al Qura University.*
- *Al-Mohsen, S. (2006). Perceived self-efficacy and its relationship to achievement motivation, compatibility and achievement among a sample of Yarmouk University students. Master Thesis, Yarmouk University: Jordan.*
- *Muhammad, S. (2018). The productive habits of the mind and their relationship to the heuristic self-efficacy of the school psychological counselor. Journal of Scientific Research in Education, Number 19.434-488.*

- *Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. Applied Psychology: An International Review,57, 152–171 (Special Issue: Health and Well-Being).*
- *Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2002). Internal and external frames of reference for academic self-concept. Educational Psychologist, 37, 233-244.*
- *Tan, J. B., & Yates, S. M. (2007). A Rasch analysis of the Academic Self-Concept Questionnaire. International Educational Journl, 8(2). 470 - 484.*
- *Trautwein, U., Ludtke, O., Koller, O., & Baumert, J. (2006). Self-esteem, academic self-concept, and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of self-concept. Journal of Personality and Social Psychology, 90. 334-349.*
- *Marzano, R. J. (1992). A different kind of classroom: Teaching with Dimensions of Learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.*
- *Pinxten, M., De Fraine, B., Van Damme, J., & D'Haenens, E. (2010). Causal ordering of academic self-concept and achievement: Effects of type of achievement measure. British Journal of Educational Psychology, 80, 689-709. http://web.ebscohost.com/*
- *Sabitelli, R. M., Anderson, S. A., & LaMotte, V. A. (2005). Assessing Outcomes in Child and Youth Programs: A Practical Handbook, Revised Edition. Pp. 117-118.*
- *Schmitz, G.S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument [Perceived self-efficacy of teachers: Longitudinal findings with a new instrument]. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 14 (1), 12-25.*

فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى النظرية الوجودية في تحسين جودة الحياة والاتجاهات نحو الزواج لدى عينة من المكفوفين في مدينة إربد

The Effectiveness of a Counseling Program Based on Existential Theory to Improve the Quality of Life and Attitudes Towards Marriage on a Sample of Blind People in the City of Irbid

رعد علي الحموري
طالب دكتوراه/ جامعة اليرموك/ الأردن

Raad Ali Alhammouri
PhD. Student/ Yarmouk University/ Jordan
raad.alhammouri@yahoo.com

عمر مصطفى الشواشرة
أستاذ مشارك / جامعة اليرموك/ الأردن

Omar Mustafa Al-Shawashereh
Associate Professor / Yarmouk University/ Jordan
shawashereh@yu.edu.jo

تاريخ الاستلام: 2019/10/14، تاريخ القبول: 2020/06/15
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 14/10/2019, **Accepted:** 15/06/2020
DOI: 10.33977/1182-012-034-019
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى النظرية الوجودية في تحسين جودة الحياة، والاتجاهات نحو الزواج لدى عينة من المكفوفين في مدينة إربد. تألفت عينة الدراسة من (32) مكفوفاً من جمعية أهل العزم. وتم توزيعهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياسي جودة الحياة والاتجاهات نحو الزواج بدلالتهما الكلية وأبعادهما الفرعية ولصالح المجموعة التجريبية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمتابعة على مقياسي جودة الحياة والاتجاهات نحو الزواج لصالح قياس المتابعة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية بين الجنسين على مقياسي جودة الحياة والاتجاهات نحو الزواج.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي، النظرية الوجودية، جودة الحياة، الاتجاهات نحو الزواج، المكفوفين.

Abstract

The study aimed to explore the effectiveness of a counseling program based on existential theory to improve the quality of life and attitudes towards marriage on a sample of blind people in the city of Irbid. The study sample consisted of 32 blind people chosen intentionally from Ahl al-Azm Association. The sample was divided randomly into two equal groups: Experimental group and control group. The results indicated statistical significance at $\alpha = 0.05$ in the quality of life and attitudes towards marriage for the experimental group in comparison with the control group on the total score and all dimensions of attitudes toward marriage and quality of life scales at all factors. The results also revealed a statistically significant difference in $\alpha = 0.05$ in the quality of life and attitudes towards marriage between the post and the follow-up tests in favor of the follow-up test for the experimental group. Moreover, the results showed that there were no statistically significant differences at $\alpha = 0.05$ in quality of life and attitudes toward marriage due to gender between the mean performance of the experimental group by gender on the quality of life and attitudes towards marriage.

***Keywords**: Counseling Program, Existential Theory, Quality of Life, Attitudes Towards Marriage, Blind.*

المقدمة

تشمل المشكلات البصرية العديد من الفئات كالمكفوفين وضعاف البصر، وهذا يعتمد على درجة حدة البصر المتبقية واتساع المجال البصري، وضعف الرؤية. فهناك معايير عديدة ومختلفة في أنحاء العالم، ولكن يركز الغالبية على تصنيف المراجعة الدولية للأمراض العاشر ICD-10 (World Health Organization, 2012). وفقًا لتقديرات منظمة الصحة العالمية فإن هناك 285 مليون فرد في العالم يعانون من ضعف البصر، منهم 39 مليون مصاب بالكفف، وبالتالي فإن معدل انتشار الاضطرابات البصرية تبلغ حوالي 4%، بينما الكفف حوالي 5% (World Health Organization, 2012).

يمثل البصر حوالي 80% من وظيفة جميع الحواس الخمسة مجتمعة، وبالتالي فإن ضعف البصر أو فقدانه يقيد الفرد في جميع مجالات الحياة وبصفة خاصة جودة الحياة (Olusanya, 2009). ويشير فوليتيتش وشارليا وبنجق (Vuletić, Šarlija & Benjak, 2016) إلى أن جودة الحياة لدى المكفوفين وضعاف البصر تتراوح ما بين 60-80%، وأن نوع ومدة الضعف والمشاركة في إعادة التأهيل النفسي والاجتماعي من المؤشرات الهامة على جودة حياة الفرد المكفوف وضعيف البصر.

وقد يعيق المرض أو الإعاقة الحياة الزوجية، كما يمكن أن تمنع تلك الإعاقة الفرد من التفكير في الزواج، حيث تنشأ العديد من الصعوبات الجسدية والعاطفية. فالعجز على المدى القصير والبعيد يمكن أن يكون مرهقًا للزوجين، فالإعاقات الجسدية الدائمة يمكن أن تؤدي إلى تأثيرات عميقة في العلاقة الزوجية (Singleton, 2012). حيث يعتبر التمييز بين الأفراد المكفوفين والعاديين من أهم العوامل الأساسية التي تقف عائقًا أمام الأفراد المكفوفين، فالزواج هو أحد أهم جوانب حياة الفرد (Duckett & Pratt, 2001). كما يعتقد مجتمع المكفوفين بأنه غير قادر على الزواج، وأنه غير قادر على تكوين أسرة وتحمل مسئولية أسرة وتربية أولاد، وغير قادر على إقامة علاقة عاطفية بها إشباع، فضلا عن أنه بحاجة لمن يخدمه من أهم الأسباب التي تؤدي بالمكفوف إلى عدم الزواج (Etieyibo & Omiegbe, 2017).

وتعتبر الرؤية هي واحدة من أهم الحواس في حياتنا، وخسارتها تنتج عواقب اجتماعية واقتصادية وجسدية ونفسية خطيرة للغاية، فأبسط مهام الحياة اليومية كالأكل والمشي تتأثر ويجب إعادة تعلمها (Hengel, 2012). وتؤدي الإعاقة البصرية إلى صعوبة في الحركة والأعمال الحياتية الأساسية، فقد يحتاج الزوج المصاب إلى المساعدة أثناء أداء أكثر المهام الدنيوية بما في ذلك الطبخ وتناول الطعام، واختيار الملابس، والتسوق والتنقل وغيرها من الأمور (Wahl & Schulze, 2001).

يعيش أكثر من 90% من المصابين بالكفف وضعف البصر في البلدان النامية، وأن هذه الإصابة تؤثر على جودة الحياة لدى الفرد من خلال الحد من تفاعلات الأفراد الاجتماعية واستقلالهم، وبالتالي التأثير على الأنشطة اليومية والحالة العاطفية، والمشاركة الاجتماعية (Kuyk et al., 2008). وتؤكد منظمة الصحة العالمية أن حوالي 40 مليون فرد

في بلدان العالم يعانون من الكفف، وأن 0.4% منهم أطفال في سن المدرسة، ويحتاجون إلى برامج تعليمية ورعاية تربوية خاصة، إلا أن 75% منهم بدون أي خدمات (علي، 2012؛ الدهان، 2009). ويعرف الفرد المكفوف بأنه فرد غير قادر على الرؤية، ولا يملك القدرة على التمييز بين الظلام والنور الساطع في أي عين (Webster & Roe, 2003). ويعرفه موسى (2002) بأنه الفرد الذي لا يستطيع أن يجد طريقه دون قيادة وتوجيه في بيئة غير معروفة لديه، وقدرته على الإبصار معدومة. بينما تعرفه منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) بأنه الفرد الذي يعجز عن استخدام بصره في الحصول على المعرفة، ويكون مضطراً لاستخدام طريقة برايل في القراءة والكتابة (كفافي وعلاء الدين، 2006).

حيث يعتبر اتجاهات الكفيف والمجتمع من أكثر العوامل تأثيراً في إحداث التهميش في مجالات الحياة المختلفة مما يؤدي إلى إقصائهم من المجتمع ويكون التأثير أسوأ فيما يتعلق بالجانب النفسي لدى الفرد الكفيف، وتنظر معظم الأسر في مجتمعاتنا العربية إلى الكفيف بوصفه عبئًا على الأسرة، وأنه فرد بحاجة إلى جهود إضافية، ويكون عبئًا على كل فرد فيها (الفوزان والرقاص، 2012). فالأفراد المكفوفون يواجهون صعوبات في مغادرة منازلهم، ولديهم مشكلات في تكوين علاقات اجتماعية وصداقات مع الآخرين، والوفاء بأدوار الحياة، بالإضافة إلى الشعور بالعزلة الاجتماعية (Hersh & Johnson, 2008).

ويشير أميني وآخرون (Amini, et sl., 2010) إلى أن جودة الحياة تتحسن وترتفع بعد إعادة التأهيل النفسي والاجتماعي للمكفوف وخاصة صغار السن. حيث تلقي المشكلات البصرية بآثارها السلبية على جوانب الحياة المختلفة لدى المكفوفين على اختلاف أعمارهم، ويعد الشعور بجودة الحياة واحداً من إحدى الموضوعات الهامة جداً في حياة الكفيف، وهي نقطة ذات أهمية لتجنب المشكلات التي يمكن أن يعانيها ويعايشها ويشكو منها المكفوف، فكثيراً ما ينتج عن إحساس الفرد بانخفاض مستوى الجودة لديه وعدم الرضا عن حياته، وظهور مشكلات عديدة من الناحية النفسية والحياتية التي تؤثر سلباً على علاقاته الاجتماعية والتي يعيش فيها ويتفاعل معها ويتأثر بها ويؤثر فيها (Roman-Lantzy, 2007).

ويشير فيردوجو وبريتو وكابالو وبيليز (Verdugo, Prieto, Caballo & Peláez, 2005) إلى أن الإصابة بالكفف لها آثار سلبية على جودة الحياة، وبالتالي تؤثر على بناء المهارات والاعتماد على الذات؛ ولذا تعتبر عملية تعزيز جودة الحياة للمكفوفين ذات أولوية في مجالات الحياة التعليمية، والاجتماعية، والصحية، وبرامج إعادة التأهيل. كما يشير أميني وآخرون (Amini, et al., 2010) إلى أن الكفف يؤدي إلى انخفاض جودة الحياة، بحيث أنها ترتبط بالعمر والجنس، وسمات الشخصية، وعملية إعادة التأهيل؛ فالأفراد الذين فقدوا بصرهم خلال حياتهم الزواجية غالباً ما يعانون من فقدان شريك الحياة. ويشير أديجون وأولوي ولاديبو وأولوكويري (Adigun, Oluleye, Ladipo & Olowookere, 2014) إلى أن 41.4% من المكفوفين يعانون من انخفاض جودة الحياة. ولا شك أن المكفوفين لا يتمتعون بمستوى مكافئ لنظرائهم العاديين في مجالات الحياة المختلفة، وأنهم يفقدون الملاحظة المباشرة، وجزء كبير من التواصل الوجداني وغير اللفظي، مما يؤثر سلباً على جودة الحياة التي يعيشها (بخش، 2006).

كما تعتبر جودة الحياة أحد جوانب الهمة في علم النفس الإيجابي والتي انبثقت منه، والذي يركز على الجانب الإيجابي للشخصية وتنميتها، بالإضافة إلى الاهتمام بدراسة جوانب القوة والتميز التي يتمتع بها الفرد وتحسين الصحة النفسية (Lynch, 2006). ويشير مصطلح جودة الحياة إلى وصف الإحساس العام للفرد بالرفاهية، ويشمل جوانب السعادة والرضا عن الحياة ككل، وهي من أهم الجوانب لتقييم المصاب عند تقديم العلاج له (Lindholt, Ventegodt & Hanneberg, 2002).

وتعرفها منظمة الصحة العالمية (WHO) بأنها تصور الفرد لوضعه في الحياة في سياق الثقافة ونظام القيم الذي يعيش فيه وفيما يتعلق بأهدافه ومعاييره وتوقعاته واهتماماته (Kar, 2018). وتعرف أيضاً بأنها الدرجة التي يتمتع بها الفرد بالإمكانيات المهمة لحياته (Wolff, 2004). ويعرف بيتون (Betton, 2004) جودة الحياة بأنها تقييم معرفي انفعالي للحياة يشتمل على الحالة المزاجية للفرد، وهي ردود فعل انفعالية تجاه الأحداث أو الحكم حول إنجازاته في الحياة، والرضا عن الحياة مع الشعور بالتوافق النفسي والاجتماعي. بينما يعرفها بوجنار (Bognar, 2005) بأنها تمثيل للرفاهية الحياتية بالنسبة للفرد بصفة عامة، والعوامل المؤثرة في حياته بصفة خاصة.

وتشمل الجودة المجالات الحياتية المختلفة، حيث تتكون من توقعات الفرد أو المجتمع لحياة جيدة. حيث يعتبر مفهوم شخصي متعدد الأبعاد يحدد المستوى القياسي للرفاه الانفعالي والجسدي، والمادي، والاجتماعي (Jenkinson, Peters & Bromberg, 2011). وإن المدى الذي تتزامن فيه حياة الفرد مع هذا المستوى القياسي المرغوب فيه، وبصورة مختلفة، ودرجة الرضا التي تعطيها هذه المجالات، تسهم في تحقيق الرفاه الشخصي أو ما يسمى بالرضا عن الحياة (Land, Michalos & Sirgy, 2012).

إن جودة الحياة هي الرفاهية العامة للأفراد والمجتمعات، والتي تحدد السمات السلبية والإيجابية للحياة (Phillips, 2006). وتقاس جودة الحياة بقدرة المصاب على الاستمتاع بأنشطة الحياة الطبيعية، لأنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالرفاهية دون معاناة (Krieke et al., 2016). ولقد تم اعتماد ثلاثة أبعاد أو مؤشرات لقياس الصحة في جودة الحياة هي: الوظائف البدنية، والحالة النفسية، والقدرة على التفاعل الاجتماعي، والوظيفية (Gaimard, 2014).

ويذكر الراسبي (2006) أن مفهوم جودة حياة الفرد مفهوم متعدد الأبعاد والجوانب، وينظر إلى جودة حياته من زوايا مختلفة، وهو مفهوم نسبي لدى الفرد ذاته وفقاً للمراحل العمرية والدراسية والظروف والمواقف التي يعيشها، ولكن عندما يتم ربط هذا المفهوم بحاجات الفرد النفسية والاجتماعية والروحية والبدنية والعقلية، ويتم تلبية إشباع هذه الحاجات فهي تمثل المقومات الأساسية لجودة حياة الفرد، وهناك العديد من الأبعاد ترتبط بجودة حياة الفرد تتمثل في الآتي: البيولوجي (البدني)،

والمعرفي (القدرات العقلية)، والبعد السيكولوجي (النفسي)، والبعد السوسيولوجي (الاجتماعي) (Joyce, McGee & O'Boyle, 2011).

وترى النظرية الوجودية أن جودة الحياة وليدة الظروف والعوامل المحيطة بالفرد، فهو لا يوجد بالتساؤل عن الهدف من الحياة ولكنه يظهر من خلال استجابات الفرد للمواقف والمطالب التي تواجهه في الحياة. وأن البحث عن جودة الحياة يأتي بعد الخبرات الصادمة التي يمر بها الفرد، فالمواقف السلبية فرصة للنمو، ولتحقيق ذلك فإن الفرد يجب أن يكون لديه إيماناً بالمستقبل وبدون ذلك لا يوجد إحساس أو جودة للحياة. كما أن جودة الحياة من الحاجات الوجودية التي تعكس الجانب الروحاني للفرد (Steger & Franzier, 2005). ويرى عيد (2005) أن جودة الحياة المسار نحو تسامي الذات الذي يتحاوز تحقيق الذات، وأن الهدف الحقيقي للوجود الإنساني لا يمكن من أن يكون تحقيقاً للذات. وأن جودة الحياة هي ظاهرة وجودية تشير إلى نقطة أساسية في تحدي الفرد ومواجهته لقضايا وعناصر وجودية هي: الحرية، الاغتراب، الموات، وخواء المعنى (خوج، 2011).

وترى نظرية التحليل النفسي أن جودة الحياة هي البناء الكلي الشامل الذي يتكون من المتغيرات المتنوعة التي تهدف إلى إشباع الحاجات الأساسية للأفراد، ويمكن قياس عملية الإشباع من خلال مؤشرات موضوعية وذاتية، وكل مرحلة تتطلب حاجات معينة تجعل الفرد يشعر بضرورة مواجهة صعوبات هذه المرحلة، فتظهر حالة الرضا عندما يتم الإشباع، وعدم الرضا في حالة عدم الإشباع، ويكون ذلك نتيجة توافر مستوى مناسب من جودة الحياة (Wong, Hall, Justice & Hernandez, 2015).

بينما ترى النظرية المعرفية أن ما يفكر به الفرد ويشعر به وينفعل له، ويدركه على المستوى الشعوري هو الذي يشكل تصوراته للحياة ويصغوها، ويقود تصوراته الخارجية الإيجابية منها والشاذة، إذ إنّ ما يفكر به الفرد وما يقوله حول نفسه وما لديه من اتجاهات وآراء ترتبط ارتباطاً وثيقاً بسلوكه السوي وغير السوي، وأن ما يكتسبه خلال الحياة من معلومات ومفاهيم وغيرها تستخدم في التعامل مع المشكلات النفسية المختلفة التي قد تعترض حياته (محمد وفضة، 2009). وتشير نظرية جودة الحياة إلى أنها تتكون من مجموعة من الجوانب الذاتية والموضوعية، تتعامل الجوانب الذاتية لنوعية الحياة مع الرفاهية والرضا والسعادة ومعنى الحياة، بينما يمكن تقيم الجوانب الموضوعية باستخدام عوامل مثل المطابقة للمعايير الثقافية، والوفاء بالاحتياجات، وتحقيق إمكانات الحياة، والحفاظ على نظام التنوع البيولوجي ضمن قاعدة اجتماعية (Lindholt, et al., 2002).

ويعتبر الزواج وسيلة الفرد البالغ العاقل لبناء الأسرة التي يعطي فيها حياته، ويعمل من أجلها ويجد فيها من يرعاه ويهتم به ويعطي لحياته معنى نفسياً ولسعيه في الحياة قيمة إنسانية ولوجوده، فالزواج الناجح خير متاع الدنيا. فبالزواج تصلح النفوس وتقوى المجتمعات وتعمر الدنيا، وتستمر الحياة، وبدونه تضعف النفوس وتفسد المجتمعات وتخرب الدنيا وتتوقف الحياة. (مرسي، 1995). ويعتبر الرضا والاستقرار الزواجي من أهم العوامل المؤثرة في جودة الحياة الزوجية وأنماط التفاعلات بين الأزواج (Carroll, Knapp & Holman, 2005).

ويعتبر الزواج من الموضوعات الحرجة والشائكة لدى المكفوفين من كلا الجنسين، فالكفيف يواجه العديد من المشكلات منها: عدم إقبال الأسر على ارتباط ابنتهم بفرد كفيف رغم عدم وجود أية عوائق حقيقة تمنع هذا الفرد من الزواج، ويكون هذا من أجل رفض الشكل العام للكفيف. وغلو بعض الأسر في قيمة المهر المطلوب بدعوى ضمان حقوق ابنتهم إن لم يستمر هذا الزواج في المستقبل، بالإضافة إلى متطلبات الزواج الأخرى مما يضع الكفيف دائما في حرج وخاصة أن راتب معظم الوظائف المتاحة للكثير من المكفوفين ليس كبيراً. وكذلك عدم إقبال الفتيات على الارتباط بفرد كفيف رغم أنه يمكن أن يكون أفضل بكثير من أفراد عاديين أخلاقيا ونفسياً (Yorgason, Booth & Johnson, 2008).

أما بالنسبة للفتيات الكفيفات فالمشكلة أكبر حيث لا يقبل الشباب الارتباط من فتاة كفيفة رغم عدم وجود ما يمنع زواجها من حيث القدرة على الإنجاب أو القيام بمسئولياتها الأسرية من رعاية المنزل وتربية الأطفال وذلك بمساعدة خادمة البيت بالطبع. فالشباب يفضلون الزواج بفتاة عادية تحقيقاً لأحلامه الشخصية في الارتباط بفتاة ذات مواصفات مثالية وهي أحلام مشروعة، ولكن ذلك لا يمنع أبداً من التوجه والتفكير في الارتباط بفتاة كفيفة، فربما تكون أصلح وأفضل كزوجة وأم من فتاة عادية (Bhadchandani, 2014).

ومن المعيقات التي تعترض إقبال الكفيف على الحياة الزوجية: نظرة المجتمع للكفيف وتفكيره في أنه غير منتج وغير صالح للمجتمع والخوف من فشل زواجه البحث عن زوجة أو زوج يقبل بالزواج من كفيف، عدم القدرة على تكيف الزوج أو الزوجة بالحياة مع المكفوف؛ الاستغلال المادي من قبل بعض الأسر بعد التقدم للزواج، فالحالة الصحية، لها الدور الكبير في الشعور بعدم القدرة على الزواج، ولا يصح له، لأنه غير مأمون المخاطر مع احتمالية إنجاب أبناء يحملون درجة الإصابة نفسها (Bhadchandani, 2014).

ويرى ستروبري وآخرون (Strawbridge, et al., 2007)، عدم الزواج يؤدي بالكفيف إلى كبت عاطفته وحاجاته الشخصية، وهذا الكبت كما هو معروف يؤدي إلى عقد نفسية يترتب عليها أنماط سلوكية شاذة، إذ قد يتحول فرد إلى فرد سلبي غير متفاعل مع مجتمعه يتصف بالكره والحقد، ويتكون لديه مفهوم ذات متدنٍ. وقد تتحول الطاقات العاطفية والاحتياجات الجسدية الغريزية إلى طاقات إبداعية مهنية وعلمية (التسامي). والتعويض قد يحدث عن طريق تكوين علاقات اجتماعية متشعبة وكثيرة يترتب عليها التزامات وواجبات تشغل تفكيرهم وعقولهم وفراغهم العاطفي.

ويعد موضوع الاتجاهات نحو الزواج لدى المكفوفين من الموضوعات المهمة في ميدان ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك نظراً للنتائج والآثار المترتبة على تلك الاتجاهات بنوعيها السلبي والإيجابي، وبذلك يكون العمل على الاتجاهات يعني العمل على مدى التقبل الذي يلقاه الفرد

المكفوف (Glynis & Kelly, 2006). ويشير بيكارد (Pickard, 2017) إلى أن الاتجاهات نحو الزواج يكون التغيير أكثر وضوحًا فيما نراه وظيفة الزواج، وقبول المعاشرة، وقبول الأهل. بينما يشير الطراونة (2018) إلى أن ما نسبته 75% يؤيدون زواج الأفراد ذوي الإعاقة، وأن حالة الإعاقة في الأسرة تقوم بدور في هذه الاتجاهات.

وتعرف الاتجاهات بأنها حالة ذهنية وعصبية من الاستعداد تم تنظيمها من خلال الخبرة، وممارسة تأثير توجيهي أو ديناميكي على استجابة الفرد لجميع الأشياء والمواقف التي هي ذات صلة. وهي أفكار الأفراد ومشاعرهم وأفعالهم فيما يتعلق بالأفراد والمواقف والمعتقدات الأخرى (Bordens & Horowitz, 2012). ويعرف الروسان (2009) الاتجاهات بأنها وجهة نظر الفرد حول موضوع ما، والميل للاستجابة بطريقة سلبية أو إيجابية نحو موضوع ما. وتتكون الاتجاهات من بناء مركب يشمل ثلاثة جوانب هي: الشعور، والسلوك، والتفكير؛ ولكن تركيزها ينصب على العوامل المعرفية التي عن طريقها يتم فهم وعلاج المشكلات السلوكية (الليل، 2009).

ويعد البعد الوجودي جزءاً لا يتجزأ من التجربة الإنسانية، وهي تهتم بمعالجة الأسئلة المتعلقة بالوجود الإنساني وكل ما يرتبط بالفرد وتكوينه (LeMay & Wilson, 2008). ويشير لي وكوهين وإدغار ولايزنر وغانيون (Lee, Cohen, Edgar, Laizner & Gagnon, 2006) إلى أنّ العلاج الوجودي يهتم بالقضايا المتعلقة بالبقاء والوجود الإنساني، ويمكن استخدامه لمساعدة الأفراد في العثور على معنى للحياة، وتحسين جودة الحياة الوجودية. كما أن العلاج الوجودي وسيلة تحاول مساعدة الأفراد على مواجهة أنفسهم وإعادة تنظيمهم تدريجياً مع عدم وجود أساس لهم، ويعتمد هذا التوجه على الافتراض الأساسي بأن الأفراد يواجهون صراعاً داخلياً بسبب تفاعلهم مع جنيات الوجود الإنساني كالموت والحرية والعزلة، وغياب لمعنى الحياة. ويسعى العلاج الوجودي إلى إخراج قدرات الفرد لمواجهة هذه الوجوه البشرية والوصول إلى اتفاق معهم بنجاح الذي سوف يملي عليهم جودة ورفاهيتهم النفسية (Schulenberg, 2016).

يقوم المنهج الوجودي بدور مهم في الحفاظ على الشعور بالأمل والحياة لدى الأفراد الذين يعانون من حالات الأزمة، كما يقوم بعملية تحسين النظرة للحياة خلق معنى لها (Xiao, Kwong, Pang & Mok, 2013). ويركز الإرشاد الوجودي على فهم الخبرة البشرية، واتخاذ خيارات حقيقية مفيدة لذات الفرد وتوجيه نحو كيفية الاستمتاع بالحياة. ويفترض العلاج الوجودي الاعتقاد بأن مشكلات الأفراد تأتي من عدم ممارسة الاختيار، والحكم بما لديه من فاعلية لتشكيل المعنى في حياتهم. وأن كل فرد مسؤول عن الوصول إلى معنى وأمل في الحياة (Deurzen & Adams, 2016). ويمكن استخدام العلاج الوجودي بشكل أكثر فاعلية عندما يكون الفرد قادراً على الوصول إلى التجارب العاطفية أو عند التغلب على العقبات لتسهيل عملية انتعاش الفرد واستمراريته في الحياة (Schneider, 2011).

ويعرف العلاج الوجودي بأنه أسلوب علاجي يركز على الحالة الإنسانية ككل مستخدمًا نهجًا إيجابيًا يشيد بقدرات وطموحات الأفراد (Cooper, 2003). ويعتمد العلاج الوجودي على الاعتقاد الأساسي بأن جميع الأفراد يعانون من صراع داخلي بسبب تفاعلهم مع بعض الحالات المتأصلة في الوجود الإنساني، وهي: الحرية والمسؤولية المرتبطة بها، الموت، العزلة، ألا معنى؛ وقد تكون هذه مصدراً للقلق الوجودي (Nelson-Jones, 2006).

ويهدف العلاج الوجودي إلى مساعدة المسترشدين على أن يصبحوا أكثر وعياً بأنفسهم والآخرين، ومساعدة المسترشدين على التعرف إلى طرق التعايش التي تحول دون تحقيق الذات، وتشجيع المسترشدين على قبول مسؤولية تشكيل حياتهم الحالية. وتشجيع المسترشدين على اختيار طرق أفضل للعيش في حياتهم اليومية. ويعتبر العلاج الوجودي أسلوباً فلسفياً بحيث يؤثر في طريقة علاج الأفراد، ويعتبر اتجاهاً مشتركاً إذ أنه لا يمثل مدرسة فلسفية بحد ذاتها ولكن يمكن الإشارة إليه كاتجاه مستقل في علم النفس، والأسلوب الوجودي يرفض التعامل مع الطبيعة البشرية من خلال الأفكار الجدلية التي اتبعتها كل من المدرسة التحليلية، والسلوكية. فمثلا المدرسة التحليلية تركز على طبيعة اللاوعي والقوى اللاإرادية لدى الفرد وأن هناك دوافع ذاتية (لاإرادية) تسيطر على الفرد، لكن المدرسة الوجودية تعترف بمثل تلك الأمور لكنها في الوقت نفسه تركز على مفهوم الحرية وأن الفرد هو الذي يصنع ظروفه وليس العكس، حيث يبني هذا الاتجاه أسس نظرياته على أن الفرد حر فيما يختار، وأن الفرد يتحمل مسؤولية حريته في اختياراته، وأن الفرد ليس ضحية للظروف لأنه هو حر ويضع ظروفه بنفسه. فلقد كانت المدرسة الوجودية نتيجة سلسلة من الجهود ولم يكن مؤسسها شخصا واحدا (Corey, 2013).

ويرى ويدينج وكورسيني (Wedding & Corsini, 2013) أن العلاج الوجودي ذو أهمية بالغة في الحالات التي تنطوي على مشكلات وتحديات حياتية كمواجهة القرارات الدائمة ومعالم الحياة التي يواجه هؤلاء الأفراد فيها مسألة وجودهم ذاته. ويشير فراي (Fry, 2000) إلى انتشار مفردات الوجودية ذات المعنى الشخصي، والقيم الروحية، والمشاركة الدينية التي ارتبطت إيجابياً بالرفاهية النفسية لدى الأفراد في المجتمعات المختلفة والذين يعانون من مشكلات حياتية. بينما يشير بورجلين وإدبرج وهالبرغ (Borglin, Edberg & Hallberg, 2005) إلى أن الشعور بالاحتفاظ بالذات والمعنى الوجودي ارتبط بالتجربة الشخصية لنوعية الحياة بين الأفراد. ويؤكد العلاج الوجودي على الحرية والمسؤولية الشخصية لكل فرد، ويرى أن المعالجين في الاتجاه الوجودي يساعدون في تمكين الأفراد الذين لديهم مشكلات في الوجودي البشري من خلال تحمل مسؤولية حياتهم واختيارهم للحالة التي عليها (Nelson-Jones, 2006).

يرى العلاج الوجودي أن الأفراد المكفوفين لديهم القدرة على الوعي الذاتي والاختيار، مع إمكانات متأصلة في الحفاظ على علاقات صحية، وذات مغزى، واتخاذ الخيارات التي تخدم مصلحة الفرد والآخرين. ويركز المعالج على مساعدة الأفراد المكفوفين على تحرير أنفسهم من تعطيل

الافتراضات والمواقف، حتى يتمكنوا من عيش حياة أكمل (Langdridge, 2013). فالعلاج الوجودي يهتم بمساعدة المكفوفين على إيجاد معنى فلسفي، في مواجهة التحديات من خلال: اختيار التفكير، والسلوك بشكل أصلي ومسؤول، وتكمن المشكلات التي يواجهها المكفوفون في القلق بشأن الشعور بالوحدة، والعزلة، واليأس، والموت في النهاية (Deurzen, 2012). فالعلاج الوجودي يتيح لهم أن يعيشوا حياة ذات معنى، في مواجهة الشكوك والمعاناة، ويفترض العلاج أن مشكلات الأفراد المكفوفين تأتي من عدم ممارسة الاختيار، والحكم بما فيه الكفاية لتكوين معنى في حياتهم، وأن كل مكفوف مسؤول عن صنع معنى في الحياة. وقد تساهم بعض القوى الخارجية في قدرة الفرد المحدودة على ممارسة الاختيار والعيش في حياة ذات معنى (Cooper, 2015). ويركز العلاج الوجودي على مساعدة الفرد المكفوف على فهم الطرق التي يتأثر بها الواقع بالتجربة الماضية، والتصورات الحالية، والتوقعات للمستقبل (Cooper, 2003).

أجرى ديفكوتا وكيت وجروس (Devkota, Kett & Groce, 2019) دراسة هدفت إلى معرفة الاتجاهات المجتمعية نحو الإناث ذوات الإعاقة البصرية في نيبال، وتكونت عينة الدراسة من (125) أنثى. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك اتجاهات سلبية من قبل المجتمع، ومفاهيم خاطئة نحو الإعاقة تتمثل بالصورة النمطية السلبية، والبيئة الاجتماعية المتحيزة من أهم القضايا التي كانت تشغل مخاوف الإناث.

وقام هيبة وعدوى وغنيم (2017) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج للعلاج النفسي الإيجابي لتنمية الشعور بمعنى الحياة لدى عينة من المراهقين ذوي الإعاقة البصرية، وتكونت عينة الدراسة (20) مراهقاً. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس معنى الحياة بعد تطبيق البرنامج لصالح التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي وفترة المتابعة.

وتناولت دراسة مختار وأحمد (2017) أثر برنامج قائم على الإرشاد بالمعنى في خفض الشعور بانعدام الاستمتاع بالحياة لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية، وتكونت عينة الدراسة من (5) مراهقين. أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس انعدام الاستمتاع بالحياة لصالح القياس البعدي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات عينة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس انعدام الاستمتاع بالحياة.

وقام مصطفى وعبدالمجيد والبحيري (2017) بدراسة هدفت إلى معرفة فعالية برنامج إرشادي لتنمية جودة الحياة لدى عينة من المراهقين المكفوفين مرتفعي القلق، وتكونت عينة الدراسة من (40) مكفوفاً. أظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية جودة الحياة لدى عينة من المكفوفين.

واستهدفت دراسة الجوالدة (2013) استقصاء فاعلية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في تحسين جودة الحياة لذوي الإعاقة في الأردن، حيث بلغ عدد أفراد الدراسة (74) ذكراً وأنثى، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس جودة الحياة على الأداء البعدي، وتبين وجود فروق لصالح الذكور في مقياس جودة الحياة في التطبيق البعدي، كما تبين عدم وجود فروق في التفاعل بين الجنس والبرنامج، وبناء عليه توصي الدراسة بضرورة الاهتمام بنوعية الحياة لذوي الإعاقات.

وتناولت دراسة باباداكي وتسفيتكوفا-أرسوفا (Papadaki & Tzvetkova-Arsova, 2013) الاتجاهات نحو الزواج لدى عينة من المكفوفين في السويد، وتكونت عينة الدراسة من (115) مكفوفًا. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك اتجاهات سلبية نحو الزواج سببها التميز الاجتماعي واتجاهات المجتمع السلبية نحو المكفوفين، والاعتقاد بأنه السبب وراء المشكلات الزواجية، وعدم تحقيق الرفاه الأسري.

وهدفت دراسة الجناعي (2012) إلى معرفة فاعلية العلاج بالمعنى لتحسين جودة الحياة وأثرها على مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالكويت، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة تعزى للبرنامج الإرشادي.

وهدفت دراسة البحيري (2010) إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي إيجابي في تنمية دافعية الإنجاز وأثره في تحسين الصحة النفسية لدى المكفوفين في مصر، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب موزعين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في المجموعتين على الدافعية والصحة النفسية لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على أثر فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الدافعية وتحسين الصحة النفسية لدى المكفوفين.

ودرس سليم (2009) فاعلية برنامج علاجي في خفض حدة الإعاقة النوعية للغة وتحسين جودة الحياة النفسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتكونت المجموعة من (30) تلميذا وتلميذة، وتم تقسيمهم إلى (15) تلميذا كمجموعة تجريبية، و(15) تلميذا كمجموعة ضابطة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في شدة الإعاقة النوعية للغة لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق دالة بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في جودة الحياة النفسية لصالح المجموعة التجريبية.

وقام الهاص (2009) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج إرشادي قائم على فنيات العلاج بالمعنى في خفض قلق العنوسة وتحسين معنى الحياة في مصر، وتكونت عينة الدراسة من (20) طالبة من طالبات الدراسات العليا المتأخرات في سن الزواج موزعات على مجموعتين. أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج الإرشادي القائم على فنيات العلاج بالمعنى في خفض قلق العنوسة وتحسين معنى الحياة لدى طالبات الدراسات العليا واستمرار أثر البرنامج خلال فترة المتابعة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

الفرد الكفيف ليس من يعاني الإعاقة البصرية فحسب، وإنما هو من يعاني من عملية تنظيم أمور حياته بشكل عام، فهو يعيش حياةً غير سوية تؤثر في شخصيته التي تجعل منه فرداً قلقاً وانطوائياً، كما يعاني الكفيف من نظرة المجتمع السلبية له بوصفه عالة عليهم، وأنه بحاجة إلى مساعدة في كافة أموره، وقد يعمل على إرهاق من حوله؛ فتنخفض لديه الاهتمامات في أمور الحياة وخاصة الزواج، بوصفه فرداً لا يصلح للزواج والاعتناء بالأسرة والبيت والأولاد، وأنه لن يستطيع أن يفعل شيئًا مما يفعله أي فرد طبيعي، ويرى الأفراد والمجتمع المحيط به أنه سيجلب الشقاء والتعب لمن يتزوجه. مما يؤدي به إلى الوقوع في صعوبات وأزمة لاختيار شريك الحياة المناسب له بسبب هذه النظرة المحبطة من الآخرين.

كما أن هذه الصعوبات ستؤدي به إلى الوقوع بصراعات نفسية واحباطات، وشعور بالفشل، وعدم تحقيق أهدافه، والاعتماد على الآخرين. مما يجعله فرداً يشعر بالعجز والنقص وعدم القبول من الآخرين، وتتكون لديه مشاعر الانعزال الاجتماعي والهروب من الواقع، الأمر الذي يؤدي به إلى صعوبات في بناء علاقات مع الآخرين وتنخفض لديه النظرة للحياة ويكون اتجاهات سلبية نحو الزواج. فإذا وجد الكفيف من يسانده ويدعمه يصبح فرداً فعالا ويحقق الإنجازات، فالاتجاهات الإيجابية نحو الحياة والزواج تسهم في تحقيق ذاته، وتصبح حياته أفضل ولديه شعور بالطمأنينة، ويحقق التوافق النفسي والاجتماعي.

يساعد العلاج الوجودي الفرد المكفوف إلى اكتساب وإدراك الحرية الداخلية، وتجنب استخدام النظرة الحتمية، أو الآلية للحياة. وغرس القدرة على اتخاذ قرارات أصيلة، بالإضافة إلى تطوير مواقف واتجاهات إيجابية نحو جوانب الحياة، قد يساعده في تحويل اليأس والمعاناة، إلى أعمال إبداعية أو إنجاز. كما أن العلاج الوجودي يساعد الفرد ا المكفوف في اكتشاف وتحديد المهام في الوجود، وتوفير الفرص التي تساعده على أداء مهام حياتية محددة. والتخطيط لعملية التعلم بالاعتماد على مبدأ اكتشاف الذات لاستيعاب الحقائق والتقاليد الراسخة (Cooper, 2015). لذا تحاول الدراسة الحالية التعرف إلى فعالية برنامج إرشادي مستند إلى النظرية الوجودية في تحسين جودة الحياة والاتجاهات نحو الزواج لدى عينة من المكفوفين في مدينة إربد. وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- **السؤال الأول**: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس جودة الحياة في القياس البعدي تعزى للبرنامج الإرشادي؟
- **السؤال الثاني**: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الاتجاهات نحو الزواج في القياس البعدي تعزى للبرنامج الإرشادي؟
- **السؤال الثالث**: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمتابعة لمقياس جودة الحياة تعزى للبرنامج الإرشادي؟
- **السؤال الرابع**: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمتابعة لمقياس الاتجاهات نحو الزواج تعزى للبرنامج الإرشادي؟
- **السؤال الخامس**: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الجنسين في المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة في القياس البعدي تعزى للبرنامج الإرشادي؟
- **السؤال السادس**: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الجنسين في المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاهات نحو الزواج في القياس البعدي تعزى للبرنامج الإرشادي؟

فرضيات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة صيغت الفرضيات التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس جودة الحياة في القياس البعدي تعزى للبرنامج الإرشادي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الاتجاهات نحو الزواج في القياس البعدي تعزى للبرنامج الإرشادي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمتابعة لمقياس جودة الحياة تعزى للبرنامج الإرشادي.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمتابعة لمقياس الاتجاهات نحو الزوج تعزى للبرنامج الإرشادي.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الجنسين في المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة في القياس البعدي تعزى للبرنامج الإرشادي.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الجنسين في المجموعة التجريبية على الاتجاهات نحو الزواج في القياس البعدي تعزى للبرنامج الإرشادي.

هدف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية برنامج إرشادي مستند إلى النظرية الوجودية في تحسين جودة الحياة والاتجاهات نحو الزواج لدى عينة من المكفوفين في مدينة إربد.

أهمية الدراسة

تبرز الأهمية النظرية لهذه الدراسة من خلال اهتمامها بجانب مهم في الصحة النفسية لدى هؤلاء المكفوفين. وتأتي أهمية هذه الدراسة أيضا من الفائدة المرجوة للمعلومات التي ستوفرها للجمعيات الخيرية الخاصة بالمكفوفين، وتزويد المؤسسات المعنية ولفت أنظار المسئولين في المجلس

الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة إلى أهمية تحسين جودة الحياة والاتجاهات نحو الزواج كجزء من تعزيز الصحة النفسية بالنسبة للمكفوفين، والذي يعزز مستوى الرضا الذاتي لديهم، الأمر الذي يساهم في بناء أفراد متمتعين بصحة نفسية جيدة، والذي يؤدي إلى القيام بوظائفهم بكفاءة وفاعلية، ويكون أكثر استقراراً وهدوء بعد الخروج من هذه المرحلة الحرجة في حياتهم.

أما الأهمية التطبيقية فتظهر من خلال لفت أنظار القائمين على رعاية المكفوفين للإفادة من نتائجها وتوصياتها، بهدف تطوير برامج إرشادية علاجية لتحسين جودة الحياة والاتجاهات نحو الزواج لدى هؤلاء المكفوفين، والمعنيين من أولياء الأمور والأهالي ومسؤولي الجمعيات الخيرية الخاصة بالمكفوفين، و مرشدي ذوي الاحتياجات الخاصة والمربين في توفير البيئة المناسبة لتعزيز جو من النظرة الإيجابية للحياة والاتجاهات نحو الزواج، بالإضافة إلى عقد دورات متخصصة في التوجيه والإرشاد الوجودي للمرشدين النفسيين بشكل خاص والإداريين في الجمعيات الخيرية الخاصة بالمكفوفين بشكل عام في كيفية التعامل مع هذه الفئة من الأفراد وتحسين الحالة النفسية لهم من خلال زرع وتحسين النظرة والأمل في الحياة والزواج في نفوسهم.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- **حدود زمانية:** تم تطبيق الدراسة خلال شهر تموز لعام 2019م.
- **حدود مكانية:** تم تطبيق الدراسة في جمعية أهل العزم للمكفوفين بمدينة إربد.
- **حدود بشرية:** تم تطبيق الدراسة على عينة من المكفوفين في مدينة إربد.
- تتحدد نتائج الدراسة الحالية بأدواتها وخصائصها السيكومترية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة الحالية على التعريفات الاصطلاحية الآتية:

- **جودة الحياة:** هي حالة إيجابية يشعر خلالها الفرد بالصفاء والهدوء والطمأنينة والبهجة، والارتياح والرضا، وحسن الحالة الصحية والنفسية، وتقبل وفهم الذات، والتوافق والتفاعل الاجتماعي (الفرا والنواجحة، 2012)، ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المكفوف على مقياس جودة الحياة المُعد من قبل الباحث، والمستخدم في الدراسة الحالية.
- **الاتجاهات نحو الزواج:** هو عبارة عن محصلة استجابات وميول الأفراد نحو موضوع ذي صبغة اجتماعية تشعره بالنجاح والطاقة الموجهة نحو الزواج، وتوجه السلوك نحوه أو الابتعاد عنه، وذلك من حيث تأييد الفرد لهذا الموضوع أو معارضته له (إسماعيل، 2015). ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المكفوف على مقياس الاتجاهات نحو الزواج المُعد من قبل الباحث، والمستخدم في الدراسة الحالية.
- **البرنامج الإرشادي:** هو مجموعة من الخطوات المتتابعة ضمن إطار زمني التي يتم من خلالها تقديم خدمات الإرشاد من شخص متخصص لشخص ما وفق تصميم وتخطيط هدف محدد يعمل على تنمية الوعي وإكساب مهارات لتأدية الأدوار بفاعلية (سعفان، 2005). ويعرف إجرائياً بأنه عبارة عن مجموعة من اللقاءات القائمة على البناء النظري والتطبيقي للعلاج الوجودي، وقد تضمنت كل جلسة هدفاً وتمريناً وجودياً بهدف تحسين جودة الحياة وتعديل الاتجاهات السلبية نحو الزواج.
- **المكفوفون:** هم الأفراد الذين لا تزيد حدة إبصارهم عن 20 قدما في كلتا العينين وحتى باستعمال النظارة الطبية، ولديهم ضيق في مدى الرؤية (American foundation for the blind, 2018).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج شبة التجريبي لمعرفة فاعلية البرنامج الإرشادي كونه الأنسب لهذه الدراسة، حيث يقوم المنهج شبه التجريبي على التطبيق العشوائي لمجموعتي الدراسة، وإجراء قياسات قبلية وبعدية.

مجتمع الدراسة وعينتها: تم تطبيق مقياسي جودة الحياة والاتجاهات نحو الزواج على جميع المكفوفين في جمعية أهل العزم للمكفوفين بمدينة إربد، والبالغ عددهم (587) مكفوفًا، وتم تطبيق المقياسين على (314) مكفوفا، إذ تم اختيار (32) مكفوفًا ممن سجلوا أدنى الدرجات وأقل من الوسط في مقياسي جودة الحياة والاتجاهات نحو الزواج، وتوفرت لديهم الرغبة في المشاركة في البرنامج، وتم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، بحيث تضم كل مجموعة (16) مكفوفًا.

أدوات الدراسة

استخدم الباحث في هذه الدراسة الأدوات التالية:

أولاً: مقياس جودة الحياة

تم الرجوع إلى الدراسات السابقة المتعلقة بجودة الحياة كدراسة (ناصري (2017؛ والولاني، 2016؛ والعواملة، 2015؛ والسويركي، 2013)، وذلك من أجل إعداد مقياس اختيار جودة الحياة للمكفوفين. حيث تكون المقياس بصورته الأولية من (56) فقرة.

صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين: صدق المحتوى وذلك بعرضه على (10) محكمين متخصصين في مجال علم النفس التربوي والإرشادي، والقياس والتقويم في جامعتي اليرموك وإربد الأهلية، وطلب إليهم مراجعة المقياس من حيث الصياغة اللغوية للفقرات، ووضوح المعنى لها، ومناسبة الفقرات لكل بُعد من الأبعاد التي تنتمي إليه، وتم اعتماد معيار أتفاق (84.4%) على صلاحية الفقرة لاعتمادها وبناءً على رأي المحكمين تم حذف (5) فقرة، وتعديل (20) فقرة، وإضافة (3) فقرات جديدة، ليصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (54) فقرة.

كما قام الباحث بإجراء صدق البناء لمقياس جودة الحياة من خلال تطبيق المقياس بصورته بعد التحكيم على عينة استطلاعية تكونت من (23) مكفوفًا من خارج عينة الدراسة. وحسبت معاملات الارتباط المصححة لفقرات كل بُعد.

وأظهرت التحليلات الإحصائية أن معاملات الارتباط للأبعاد تراوحت ما بين (0.40-0.83)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد جودة الحياة الاجتماعية بين (0.41-0.82)، أما بُعد جودة الحياة الاقتصادية فتراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بين (0.43-0.61)، وفي بُعد جودة الصحة النفسية والانفعالات فتراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بين (0.40-0.69)، وفي بُعد جودة إدارة الوقت فتراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بين (0.44-0.83)، أما بُعد جودة الحياة الأسرية فتراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بين (0.43-0.79)، وأخيراً بُعد الأمل والتفاؤل والدافعية فتراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بين (0.40-0.71). وجميعها قيم دالة إحصائياً، وقد اعتمد الباحث معياراً لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها بالمقياس ككل على (0.30)، وبناءً على هذا المعيار تم قبول فقرات المقياس جميعها والبالغة (54) فقرة.

ثبات المقياس: تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (23) مكفوفًا من خارج عينة الدراسة، وتم حساب معاملات ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا، وكذلك ثبات الإعادة من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية مرتين وبفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع بين التطبيقين. حيث أن معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا تراوحت ما بين (0.76-0.90) والأداة ككل (0.96)، أما طريقة ثبات الإعادة فتراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.83-0.91) والأداة ككل (0.95).

تصحيح المقياس: اشتمل مقياس جودة الحياة على (54) فقرة بصورته النهائية، يجاب عليها بتدريج خماسي يتضمن البدائل: (غير موافق بشدة ولها درجة واحدة، غير موافق ولها درجتان، محايد ولها ثلاث درجات، موافق ولها أربع درجات، موافق بشدة ولها خمس درجات). أما الفقرات السلبية فيتم عكس الدرجات، وبذلك تتراوح درجات المقياس الكلي ما بين (54-270). أما الفقرات السلبية فهي التي تحمل الأرقام (3، 4، 5، 8، 11، 15، 17، 19، 20، 22، 23، 25، 29، 46).

ثانياً: مقياس الاتجاهات نحو الزواج

قام الباحث بالرجوع إلى الدراسات السابقة المتعلقة بالاتجاهات نحو الزواج كدراسة (العطيوي والطراونة، 2017؛ والحربي، 2010؛ والخليل، 2005؛ والصمادي، 1991)، وذلك من أجل إعداد مقياس الاتجاهات نحو الزواج. حيث تكون المقياس بصورته الأولية من (45) فقرة.

صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين: صدق المحتوى وذلك بعرضه على (10) محكمين تخصصين في مجال علم النفس التربوي والإرشادي، والقياس والتقويم في جامعتي اليرموك وإربد الأهلية، وطلب إليهم مراجعة المقياس من حيث الصياغة اللغوية للفقرات، ووضوح المعنى لها، ومناسبة الفقرات للمقياس، وتم اعتماد معيار اتفاق مقداره (81.1%) على صلاحية الفقرة لاعتمادها وبناءً على رأي المحكمين تم حذف (3) فقرات، وتعديل (9) فقرات، وإضافة فقرة واحدة، ليصبح المقياس (43) فقرة. كما قام الباحث بإجراء صدق البناء لمقياس الاتجاهات نحو الزواج من خلال تطبيق المقياس بصورته بعد التحكيم على عينة استطلاعية تكونت من (23) مكفوفًا من خارج عينة الدراسة. وحسبت معاملات الارتباط المصححة لفقرات كل بُعد.

إذ إنّ معاملات الارتباط للمقياس الكلي تراوحت ما بين (0.42-0.83)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد الاستقلالية في التوجه الذاتي نحو الزواج بين (0.55-0.80)، أما بُعد النظرة إلى الزواج فتراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بين (0.48-0.66)، وفي بُعد التوجه في المشاعر نحو الزواج فتراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بين (0.42-0.78)، وأخيراً بُعد تجنب الزواج لصعوبات اجتماعية واقتصادية فتراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بين (0.42-0.83). وجميعها قيم دالة إحصائياً، وقد اعتمد الباحث معياراً لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها بالمقياس ككل على (0.30)، وبناءً على هذا المعيار تم قبول فقرات المقياس جميعها والبالغة (43) فقرة.

ثبات المقياس: تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (23) مكفوفًا من خارج عينة الدراسة، وتم حساب معاملات ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا، وكذلك ثبات الإعادة من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية مرتين وبفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع بين التطبيقين. حيث أن معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا تراوحت ما بين (0.85-0.91) والأداة ككل (0.97)، أما طريقة ثبات الإعادة فتراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.89-0.93) والأداة ككل (0.96).

تصحيح المقياس: اشتمل مقياس الاتجاهات نحو الزواج على (43) فقرة بصورته النهائية، يجاب عليها بتدريج خماسي يتضمن البدائل: (معارض بشدة ولها درجة واحدة، معارض ولها درجتان، محايد ولها ثلاث درجات، موافق ولها أربع درجات، موافق بشدة ولها خمس درجات). أما الفقرات السلبية فيتم عكس الدرجات، وبذلك تتراوح درجات المقياس الكلي ما بين (43-215). أما الفقرات السلبية فهي التي تحمل الأرقام (4، 10، 12، 16، 21، 24، 25، 27، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 37، 39، 40، 41، 42، 43).

ثالثاً: البرنامج الإرشادي

تم بناء البرنامج التدريبي بالاطلاع ومراجعة الأدب النظري السابق المتعلق بمواضيع الدراسة كدراسة (البحيري، 2010؛ والهاص، 2010؛ والجناعي، 2012)، ويتضمن البرنامج فنيات إرشادية مستمدة من نظرية العلاج بالمعنى الوجودي في الإرشاد / فيكتور فرانكل، والهدف منه تحسين جودة الحياة، واكساب المكفوفين اتجاهات إيجابية نحو الزواج لدى

المكفوفين أفراد المجموعة التجريبية، ويركز البرنامج على البحث عن معنى لحياتهم، وإدارة المعنى لديهم.

حيث أن نظرة العلاج الوجودي للطبيعة الإنسانية تتمثل في إعطاء أهمية كبرى لوجود المكفوف في هذا العالم وتعتبر أن هذا الوجود متجدد من خلال المواقف والخبرات التي يمر بها المكفوف، وأهمية أن يتأمل المكفوف حقيقة وجوده وأن يسعى إلى تكوين الإدراك الكامل بماهية هذا الوجود. واعتمد هذا البرنامج إلى الأفكار الفلسفية الوجودية في الإرشاد لنظرية العلاج الوجودي / فيكتور فرانكل، وهي كالآتي: القدرة على الإدراك الذاتي، والحرية والمسؤولية، والكفاح في تكوين الذات والعلاقة مع الآخرين، والبحث عن المعنى.

هدف البرنامج: مساعدة المكفوفين في تحسين جودة الحياة، والاتجاهات نحو الزواج.

الأدوات والأساليب المستخدمة: يتضمن تطبيق البرامج ما يلي؛ مخطط الجلسات الإرشادية، بروشورات تعريفية، وأوراق عمل، وسبورة بيضاء، وأقلام، وأفلام فيديو، ومقاطع صوتية، ووجود أشخاص مساعدين. المناقشة، والحوار، والتعزيز، والتأمل، والمجموعات المصغرة، والانقلاب القصد، وتعديل الاتجاهات، والقصة الرمزية، والحوار السقراطي، والتأمل الذاتي، والحوار الذاتي، وأسلوب SMART لتحقيق الأهداف، والتفريغ الانفعالي، والعصف الذهني، والمقارنات، والحوار الجماعي والتقييم.

وصف جلسات البرنامج: يتكون البرنامج الإرشادي من (15) جلسة، ومدة كل جلسة (60) دقيقة، بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، واستغرق تطبيق البرنامج فترة زمنية مقدارها (6) أسابيع. وفيما يلي وصف مختصر لجلسات البرنامج الإرشادي. حيث تناولت الجلسة الأولى: التعارف وكسر الجمود، والجلسة الثانية: توقعات الأعضاء المشاركين. بينما الجلسة الثالثة: الإعاقة البصرية. أما الجلسة الرابعة: التعبير عن المشاعر. وفي الجلسة الخامسة: وقف التوجه السلبي. والجلسة السادسة: الاتجاهات الإيجابية وتحقيقها. وتناولت الجلسة السابعة: أصنع هدفاً لحياتك. بينما الجلسة الثامنة: بناء اتجاهات إيجابية. أما الجلسة التاسعة: تعديل الأفكار السلبية حول الزواج. وفي الجلسة العاشرة: خلق معنى للحياة. وتناولت الجلسة الحادية عشرة: التدريب على الوعي بالذات. والجلسة الثانية عشرة: التمكين والتحفيز الذاتي. بينما الجلسة الثالثة عشرة: النظرة للحياة بتفاؤل. أما الجلسة الرابعة عشرة: تقييم البرنامج الإرشادي (القياس البعدي وإنهاء البرنامج). وأخيراً الجلسة الخامسة عشرة: المتابعة

صدق البرنامج: تم عرض البرنامج على (6) محكمين من أصحاب التخصص والخبرة في مجال الإرشاد النفسي في جامعتي اليرموك وإربد الأهلية لإبداء الرأي بالبرنامج من حيث محتوى الجلسات وعددها، ومناسبتها لأهدافه، وتم الأخذ بملاحظات المحكمين.

إجراءات الدراسة

سارت الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

1. تم إعداد مقياسي الدراسة بصورتهما النهائية بعد التحقق من مؤشرات صدقهما وثباتهما، وتم العمل على بناء البرنامج الإرشادي الوجودي وإخضاعه للتحكيم.
2. تم الحصول على الموافقات الضرورية واللازمة لإجراء الدراسة.
3. تم تطبيق مقياسي الدراسة على جميع أفراد الدراسة في جمعية أهل العزم للمكفوفين في مدينة إربد.
4. تم اختيار المكفوفين الذين سجلوا أدنى من المتوسط على مقياسي الدراسة ولديهم الرغبة في المشاركة، وتم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية ومجموعة ضابطة.
5. تم التحقق من تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي لمقياسي جودة الحياة، والاتجاهات نحو الزواج.

تكافؤ المجموعات على مقياس جودة الحياة، ثم تم تطبيق مقياس جودة الحياة قبل إجراء التجربة، وكانت النتائج كما هو في جدول (1).

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) على مقياس جودة الحياة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التجريبية	16	118.81	11.90		
الضابطة	16	126.94	12.91	1.852	0.502

يلاحظ من جدول (1) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين نتائج المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) مما يدل على تكافئها على مقياس جودة الحياة القبلي. ولتكافؤ المجموعات على مقياس الاتجاهات نحو الزواج، تم تطبيق مقياس الاتجاهات نحو الزواج قبل إجراء التجربة، وكانت النتائج كما هو في جدول (2).

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) على مقياس الاتجاهات نحو الزواج

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التجريبية	16	104.25	14.96		
الضابطة	16	96.27	14.69	1.526	0.828

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية: المتغير المستقل: البرنامج الإرشادي الوجودي، والمتغيرات التابعة: جودة الحياة، والاتجاهات نحو الزواج.

المعالجة الإحصائية

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدلالة الكلية لمقياسي الدراسة والأبعاد الفرعية في التطبيق القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، واختبار المتابعة للمجموعة التجريبية، واستخدام اختبار- ت (t-test) للتكافؤ، وتحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) للمقارنة بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياسي الدراسة، وكذلك اختبار- ت (t-

test) للمقارنة بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمتابعة لمقياسي الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، ونصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس جودة الحياة في القياس البعدي تعزى للبرنامج الإرشادي؟"

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري لأداء المكفوفين على أبعاد مقياس جودة الحياة القبلي والبعدي للمجموعتين، حيث تم وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للاستجابة البعدية، ولفحص دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA)، وجدول (3) يبين نتائج هذا التحليل.

جدول (3) نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) لأبعاد مقياس جودة الحياة وفقاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)

الأبعاد	الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة (F)	درجة حرية البسط	درجة حرية المقام	الدلالة الإحصائية	قيمة إيتا
جودة الحياة الاجتماعية (قبلي)	Wilks' Lambda	0.897	0.363	6.000	19.000	0.893	0.103
جودة الحياة الاقتصادية (قبلي)	Wilks' Lambda	0.903	0.339	6.000	19.000	0.908	0.097
جودة الصحة النفسية والانفعالات (قبلي)	Wilks' Lambda	0.848	0.568	6.000	19.000	0.750	0.152
جودة إدارة الوقت (قبلي)	Wilks' Lambda	0.882	0.425	6.000	19.000	0.853	0.118
جودة الحياة الأسرية (قبلي)	Wilks' Lambda	0.881	0.428	6.000	19.00	0.851	0.119
الأمل والتفاؤل والدافعية (قبلي)	Wilks' Lambda	0.919	0.281	6.000	19.000	0.939	0.081
المجموعة	Hotelling's Trace	21.490	68.050	6.000	19.000	0.000	0.956

يتبين من جدول (3) وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لمتغير المجموعة على الأبعاد الست لمقياس جودة الحياة مجتمعة، ولتحديد على أي من أبعاد مقياس جودة الحياة كان أثر المجموعة، فقد تم إجراء تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) على كل بُعد من أبعاد مقياس جودة الحياة على حدة وفقاً لمتغير المجموعة، وذلك كما هو موضح في جدول (4).

جدول (4) نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) على كل بُعد من أبعاد مقياس جودة الحياة على حدة وفقاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية	قيمة إيتا
جودة الحياة الاجتماعية (بعدي)	جودة الحياة الاجتماعية (قبلي)	0.054	1	0.054	0.236	0.632	0.010
	المجموعة	24.874	1	24.874	108.367	0.000	0.819
	الخطأ	5.509	24	0.230			
	الكلي المعدل	40.948	31				
جودة الحياة الاقتصادية (بعدي)	جودة الحياة الاقتصادية (قبلي)	0.009	1	0.009	0.022	0.882	0.001
	المجموعة	9.783	1	9.783	25.261	0.000	0.513
	الخطأ	9.294	24	0.387			
	الكلي المعدل	23.337	31				
جودة الصحة النفسية والانفعالات (بعدي)	جودة الصحة النفسية والانفعالات (قبلي)	0.087	1	0.087	0.389	0.539	0.016
	المجموعة	16.35	1	16.358	73.449	0.000	0.754
	الخطأ	5.345	24	0.223			
	الكلي المعدل	27.010	31				
جودة إدارة الوقت (بعدي)	جودة إدارة الوقت (قبلي)	0.006	1	0.006	0.027	0.871	0.001
	المجموعة	34.949	1	34.494	176.410	0.000	0.880
	الخطأ	4.755	24	0.198			
	الكلي المعدل	56.612	31				
جودة الحياة الأسرية (بعدي)	جودة الحياة الأسرية (قبلي)	0.084	1	0.084	0.561	0.461	0.023
	المجموعة	19.855	1	19.855	131.842	0.000	0.846
	الخطأ	3.614	24	0.151			
	الكلي المعدل	31.845	31				
الأمل والتفاؤل والدافعية (بعدي)	الأمل والتفاؤل والدافعية (قبلي)	0.020	1	0.020	0.112	0.740	0.005
	المجموعة	20.597	1	20.597	114.678	0.000	0.827
	الخطأ	4.310	24	0.180			
	الكلي المعدل	32.425	31				

يتضح من جدول (4) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين المعدلين الخاصين بكل من أبعاد مقياس جودة الحياة (جودة الحياة الاجتماعية، جودة الحياة الاقتصادية، جودة الصحة النفسية والانفعالات، جودة إدارة الوقت،

جودة الحياة الأسرية، الأمل والتفاؤل والدافعية) يعزى لمتغير المجموعة ولصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على أن البرنامج الإرشادي المستند إلى العلاج الوجودي كان فعالاً في تحسين مستوى جودة الحياة لدى المكفوفين أفراد المجموعة التجريبية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، ونصه " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الاتجاهات نحو الزواج في القياس البعدي تعزى للبرنامج الإرشادي؟"

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري لأداء المكفوفين على أبعاد مقياس الاتجاهات نحو الزواج القبلي والبعدي للمجموعتين، حيث تم وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للاستجابة البعدية، ولفحص دلالة هذه الفروق استخدم الباحث تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA)، وجدول (5) يبين نتائج هذا التحليل.

جدول (5) نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) لأبعاد مقياس الاتجاهات نحو الزواج وفقاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)

الأبعاد	الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة (F)	درجة حرية البسط	درجة حرية المقام	الدلالة الإحصائية	قيمة إيتا
الاستقلالية (قبلي)	Wilks' Lambda	0.657	2.997	4.000	23.000	0.140	0.343
النظرة (قبلي)	Wilks' Lambda	0.771	1.707	4.000	23.000	0.183	0.229
التوجه (قبلي)	Wilks' Lambda	0.823	1.236	4.000	23.000	0.323	0.177
تجنب (قبلي)	Wilks' Lambda	0.821	1.250	4.000	23.000	0.318	0.179
المجموعة	Hotelling's Trace	44.416	255.390	4.000	23.000	0.000	0.978

يتبين من جدول (5) وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لمتغير المجموعة على الأبعاد الأربعة لمقياس الاتجاهات نحو الزواج مجتمعة، ولتحديد على أي من أبعاد مقياس الاتجاهات نحو الزواج كان أثر المجموعة، فقد تم إجراء تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) على كل بُعد من أبعاد مقياس الاتجاهات نحو الزواج على حدة وفقاً لمتغير المجموعة، وذلك كما هو موضح في جدول (6).

جدول (6) نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) على كل بُعد من أبعاد مقياس الاتجاهات نحو الزواج على حدة وفقاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية	قيمة إيتا
الاستقلالية (بعدي)	الاستقلالية (قبلي)	0.019	1	0.019	0.137	0.714	0.005
	المجموعة	44.672	1	44.672	320.084	0.000	0.925
	الخطأ	3.629	26	0.140			
	الكلي المعدل	56.500	31				
النظرة (بعدي)	النظرة (قبلي)	0.128	1	0.128	1.255	0.273	0.046
	المجموعة	50.230	1	50.230	491.677	0.000	0.950
	الخطأ	2.656	26	0.102			
	الكلي المعدل	58.910	31				
التوجه (بعدي)	التوجه (قبلي)	0.088	1	0.088	1.387	0.250	0.051
	المجموعة	34.729	1	34.729	547.084	0.000	0.955
	الخطأ	1.650	26	0.063			
	الكلي المعدل	41.773	31				
تجنب (بعدي)	تجنب (قبلي)	0.268	1	0.268	3.062	0.092	0.105
	المجموعة	39.271	1	39.271	448.155	0.000	0.945
	الخطأ	2.278	26	0.088			
	الكلي المعدل	49.049	31				

يتضح من جدول (6) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين المعدلين الخاصين بكل من أبعاد مقياس الاتجاهات نحو الزواج (الاستقلال في التوجه الذاتي نحو الزواج، النظرة في المشاعر نحو الزواج، تجنب الزواج لصعوبات اجتماعية واقتصادية) يعزى لمتغير المجموعة ولصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على أن البرنامج الإرشادي المستند إلى العلاج الوجودي كان فعالاً في تحسين مستوى الاتجاهات نحو الزواج لدى المكفوفين أفراد المجموعة التجريبية.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، ونصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمتابعة لمقياس جودة الحياة تعزى للبرنامج الإرشادي؟"

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" لتحديد الفرق بين القياس البعدي والمتابعة، وجدول (7) يوضح الفروق في القياس البعدي والمتابعة على أبعاد مقياس جودة الحياة.

جدول (7) نتائج اختبار(ت) لاختبار دلالة الفروق في القياس البعدي / المتابعة على أبعاد مقياس جودة الحياة

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
جودة الحياة الاجتماعية	البعدي	32	3.31	1.15	6.65	0.000
	المتابعة	32	3.73	0.31		
جودة الحياة الاقتصادية	البعدي	32	2.91	0.87	11.79	0.000
	المتابعة	32	3.25	0.71		
جودة الصحة النفسية والانفعالات	البعدي	32	3.30	0.93	8.38	0.000
	المتابعة	32	3.81	0.46		
جودة إدارة الوقت	البعدي	32	3.36	1.35	5.89	0.000
	المتابعة	32	3.70	0.32		
جودة الحياة الأسرية	البعدي	32	3.13	1.01	10.08	0.000
	المتابعة	32	3.52	0.41		
الأمل والتفاؤل والدافعية	البعدي	32	3.42	1.02	7.30	0.000
	المتابعة	32	3.65	0.34		
المقياس الكلي	البعدي	32	3.24	0.99	9.56	0.000
	المتابعة	32	3.46	0.30		

يتضح من جدول (7) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمتابعة على المقياس الكلي وأبعاده، فقد بلغت قيمة " ت " للمقياس الكلي (9.56) ومستوى الدلالة (0.000). وبالنظر إلى المتوسطات يتضح أن متوسط

أداء المتابعة (3.46) أعلى من متوسط الأداء البعدي (3.24). مما يعني أن للبرنامج الإرشادي استمرارية في الأثر.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، ونصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمتابعة لمقياس الاتجاهات نحو الزواج تعزى للبرنامج الإرشادي؟"

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" لتحديد الفرق بين القياس البعدي والمتابعة، وجدول (8) يوضح الفروق في القياس البعدي والمتابعة على أبعاد مقياس الاتجاهات نحو الزواج.

جدول (8) نتائج اختبار(ت) لاختبار دلالة الفروق في القياس البعدي / المتابعة على أبعاد مقياس الاتجاهات نحو الزواج

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاستقلالية في التوجه الذاتي نحو الزواج	البعدي	32	3.06	1.35	5.27	0.000
	المتابعة	32	3.35	0.37		
النظرة إلى الزواج	البعدي	32	2.98	1.38	5.48	0.000
	المتابعة	32	3.36	0.46		
التوجه في المشاعر نحو الزواج	البعدي	32	3.03	1.16	7.23	0.000
	المتابعة	32	3.32	0.37		
تجنب الزواج لصعوبات اجتماعية واقتصادية	البعدي	32	3.27	1.26	6.49	0.000
	المتابعة	32	3.62	0.39		
المقياس الكلي	البعدي	32	3.09	1.24	6.58	0.000
	المتابعة	32	3.41	0.23		

يتضح من جدول (8) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمتابعة على المقياس الكلي وأبعاده، فقد بلغت قيمة " ت " للمقياس الكلي (6.58) ومستوى الدلالة (0.000). وبالنظر إلى المتوسطات يتضح أن متوسط أداء المتابعة (3.41) أعلى من متوسط الأداء البعدي (3.09). مما يعني أن للبرنامج الإرشادي استمرارية في الأثر.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس، ونصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الجنسين في المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة في القياس البعدي تعزى للبرنامج الإرشادي؟"

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" لتحديد الفرق بين الجنسين في القياس البعدي، وجدول (9) يوضح الفروق في الجنسين في القياس البعدي على أبعاد مقياس جودة الحياة.

جدول (9) نتائج اختبار(ت) لاختبار دلالة الفروق بين الجنسين في القياس البعدي على أبعاد مقياس جودة الحياة

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
جودة الحياة الاجتماعية	ذكور	8	4.47	0.31	1.50	0.156
	إناث	8	4.23	0.32		
جودة الحياة الاقتصادية	ذكور	8	3.61	0.72	0.33	0.749
	إناث	8	3.52	0.30		
جودة الصحة النفسية والانفعالات	ذكور	8	4.04	0.40	0.60	0.561
	إناث	8	4.18	0.51		
جودة إدارة الوقت	ذكور	8	4.59	0.41	0.35	0.732
	إناث	8	4.66	0.41		
جودة الحياة الأسرية	ذكور	8	4.14	0.23	1.37	0.194
	إناث	8	3.98	0.25		
الأمل والتفاؤل والدافعية	ذكور	8	4.31	0.26	0.26	0.796
	إناث	8	4.36	0.43		
المقياس الكلي	ذكور	8	4.21	0.13	0.91	0.379
	إناث	8	4.16	0.11		

يتضح من جدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الجنسين في القياس البعدي على المقياس الكلي وأبعاده، فقد بلغت قيمة " ت " للمقياس الكلي (0.91) ومستوى الدلالة (0.379). مما يعني أن فاعلية البرنامج الإرشادي كانت للجنسين.

سادساً: النتائج المتعلقة بالسؤال السادس، ونصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الجنسين في المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاهات نحو الزواج في القياس البعدي تعزى للبرنامج الإرشادي؟"

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" لتحديد الفرق بين الجنسين في القياس البعدي، وجدول (10) يوضح الفروق في الجنسين في القياس البعدي على أبعاد مقياس الاتجاهات نحو الزواج.

جدول (10) نتائج اختبار(ت) لاختبار دلالة الفروق بين الجنسين في القياس البعدي على أبعاد مقياس الاتجاهات نحو الزواج

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاستقلالية في التوجه الذاتي نحو الزواج	ذكور	8	4.36	0.41	0.18	0.859
	إناث	8	4.33	0.27		
النظرة إلى الزواج	ذكور	8	4.33	0.43	0.38	0.712
	إناث	8	4.27	0.19		
التوجه في المشاعر نحو الزواج	ذكور	8	4.16	0.39	0.24	0.812
	إناث	8	4.13	0.25		
تجنب الزواج لصعوبات اجتماعية واقتصادية	ذكور	8	4.58	0.23	1.96	0.070
	إناث	8	4.36	0.21		
المقياس الكلي	ذكور	8	4.34	0.31	0.76	0.467
	إناث	8	4.25	0.10		

يتضح من جدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الجنسين في القياس البعدي على المقياس الكلي وأبعاده، فقد بلغت قيمة " ت " للمقياس الكلي (0.76) ومستوى الدلالة (0.467). مما يعني أن فاعلية البرنامج الإرشادي كانت للجنسين.

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس جودة الحياة لصالح "المجموعة التجريبية". ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الأساليب والإجراءات التي تم استخدامها في جلسات البرنامج الإرشادي،

والتي ساهمت في تحسين جودة الحياة لدى أفراد المجموعة، من خلال التعبير عن مشاعرهم وصناعة الأهداف الحياتية، وبالتالي زيادة الوعي بالذات وتحفيزها وتمكينها. كما أن الإجراءات والتمارين التدريبية القائمة على النظرية الوجودية والتي تم استخدامها مع المكفوفين في البرنامج كان لها الأثر الواضح في جودة الحياة، ومعرفتهم الذاتية فيما يتعلق بالذات والنظرة الإيجابية للحياة، وربطها بالمشاعر اللازمة حول جودة الحياة. كما ساعدت الإجراءات والتمارين التدريبية الموجودة في البرنامج الإرشادي على تحديد مشاعر القوة والضعف لدى المكفوفين، ومعرفة المكفوفين المهارات اللازمة لتحسين نوعية الحياة لديهم من خلال المشاركة في العديد من التمارين التي ساهمت في تحديد البدائل والموازنة بينها، وتعزيز التمتع بجوانب الحياة المختلفة، وهذا الأمر زاد من مقدرة المكفوفين على كيفية الوصول إلى سلوكيات إيجابية مناسبة في ضوء قدراتهم واتجاهاتهم.

ويمكن القول إن الأساليب والإجراءات المستخدمة في البرنامج بما يحتويه من أنشطة وممارسة بعض التمارين المختلفة، قد أتاحت فرصة التعبير عن مشاعرهم وهمومهم ومخاوفهم والتخلص من الانطواء والانعزال. وأن البرنامج أعطاهم فرصة التفاعل والخروج من جو العزلة التي كانت تعيشها المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى فرصة التنفيس الانفعالي الذي يتيح فرصة الإسقاطات النفسية وحل المشكلات الأمر الذي يتيح فرصة الاستبصار وإكساب المهارات الحياتية المناسبة. كما أن جلسات البرنامج الإرشادي التي طبقت على أفراد المجموعة التجريبية أتاحت لهم فرصة المشاركة لرؤية أنفسهم بشكل أكبر واقعية، واستبصاراً لذواتهم من خلال التقليل من المشاعر السلبية وتنمية المشاعر الإيجابية، ولعل الأنشطة التي استخدمه الباحث في البرنامج التدريبي ساعدت في التخفيف من معاناة أفراد المجموعة التجريبية، وأن تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج لتمارين التأمل والاسترخاء كان له الدور الهام في التفريغ للمعاناة التي يعيشها من خلال غياب المشاعر السلبية لدى المجموعة بالإضافة إلى الشعور بالسعادة من خلال التمسك بالمشاعر الإيجابية والتغلب على الصعوبات التي تواجههم. بينما المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج التدريبي لم تتح لهم الفرصة للتعبير عن مشاعرهم الداخلية المكبوتة وبالتالي لم يجد من يساعدهم على التخلص من همومهم وانعزالهم، واستكشاف ذواتهم.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة هيبة وآخرون (2017)، ودراسة مختار وأحمد (2017)، ودراسة الجوالدة (2013)، ودراسة الجناعي (2012)، ودراسة سليم (2009) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس معنى الحياة بعد تطبيق البرنامج لصالح التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي وفترة المتابعة. ودراسة مصطفى وآخرون (2017) التي أشارت إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية جودة الحياة لدى عينة من المكفوفين. ودراسة اسكندري وآخرون (Eskandari, et al., 2017) التي أشارت إلى وجود فروق في المجموعتين على الصحة الروحية والانطباع الإيجابي لصالح المجموعة التجريبية

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات نحو الزواج، ولصالح المجموعة التجريبية. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال مجموعة الفنيات والأنشطة التي استخدمت في البرنامج الإرشادي كاستخدام القصص الرمزية وتعديل الاتجاهات والتأمل الذاتي التي ساهمت في رفع قدرة المكفوفين على معرفة مشاعرهم واتجاهاتهم الشخصية التي تتناسب مع ظروفهم الصحية. كما أن مواصفات البرنامج ساعدت المكفوفين على المضي قدماً في جميع الجلسات وبمتابعة من الباحث، حيث أنه احتوى على معلومات مفيدة ومتجددة، ومشاركة فعالة عملت على جذب المكفوفين للتفاعل مع الأنشطة والإجراءات، بالإضافة إلى مقاطع الأفلام ذات العلاقة التي جعلت المشاركة في الجلسات والأنشطة أكثر تأثيراً في المكفوفين.

كما أدت وساعدت المفاهيم والإجراءات القائمة على النظرية الوجودية والتي تم الاعتماد عليها في البرنامج لرفع قدرة المكفوفين على تعديل الاتجاهات وبنائها بطريقة إيجابية، وعززت من التمكين الذاتي الذي يجب اتباعه عند الميل نحو الاتجاهات. وهذه المعرفة عززت الوعي الذاتي وزادت من المقدرة على التوجه نحو اتجاهات إيجابية، وكذلك الإجراءات الموجودة في البرنامج الإرشادي القائمة على النظرية الوجودية كان له دور في تعزيز وزيادة الوعي والتحفيز الذاتي بحيث ساهم البرنامج في تحديد الأفكار اللازمة لعملية الاتجاهات، والمساهمة في تحديد البدائل والموازنة بين البدائل واختيار البديل المناسب وكل ذلك أدى إلى زيادة الوعي الذاتي وزيادة مقدرة المكفوفين على الوصول إلى أفكار واتجاهات إيجابية وتحقيقها. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الهباص (2009) التي أشارت إلى فعالية البرنامج الإرشادي القائم على فنيات العلاج بالمعنى في خفض قلق العنوسة لدى الإناث.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمتابعة على مقياس جودة الحياة لصالح تطبيق المتابعة. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن للبرنامج الإرشادي القائم على النظرية الوجودية أثراً في استمرارية تحسين جودة الحياة لدى المكفوفين في المجالات المختلفة، ويمكن عزو ذلك إلى استمرارية أثر البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية إلى كون المكفوفين بحاجة ماسة لعملية الاهتمام وتعزيز التوجهات الإيجابية للحياة. كما اعتمد البرنامج الإرشادي على أساليب وإجراءات عملية فعالة تم تطبيقها داخل الجلسة الإرشادية، ومن هذه الإجراءات والأساليب التي ركز عليها البرنامج الإرشادي التعبير عن المشاعر، وصناعة الأهداف الحياتية، وخلق معنى للحياة، والنظرة للحياة بتفاؤل. وقد ساهم البرنامج الذي يحتوي على الأنشطة الفكرية والحوارية المتوفرة فيه، وبعضها المدعم بالتكنولوجيا من خلال الفيديوهات والأفلام مما جعلها أكثر تقبلاً، وزاد من رغبة المكفوفين في التفاعل مع إجراءات البرنامج بفعالية وصدق، وقد يكون إمكانيات التفاعل الذاتي مع البرنامج فرصة للتعبير الصادق عن مشاعر ورغبات المكفوفين، وإمكانية التحرك بحرية نحو الوصول إلى جودة الحياة. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة مختار وأحمد (2017) التي أشارت إلى

عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات عينة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الاستمتاع بالحياة.

وأظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمتابعة على مقياس الاتجاهات نحو الزواج لصالح تطبيق المتابعة. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن خطوات تنفيذ البرنامج الإرشادي الذي قام الباحث بإعدادها وتمت متابعتها من خلال عقد الجلسات والتدريبات مع المكفوفين ووضوح التعليمات، بالإضافة إلى اهتمام المكفوفين بالتوجهات والتعليمات التي كانت تقدم لهم من خلال الأنشطة والإجراءات التي تمت في الجلسات أدت الى زيادة الاستمرار بمتابعة التعليمات التي ساعد في نجاح تطبيق إجراء البرنامج، كما أن تواجد الباحث في الجمعية نفسها بحكم انتسابه كعضو فيها ساعد في نجاح وفاعلية إجراءات تنفيذ البرنامج الإرشادي واستمرار فعاليته لفترة من الزمن. أضف إلى ذلك أن الإجراءات والأنشطة التي قام بها الباحث والمكفوفون خلال جلسات البرنامج لفترة طويلة تمتاز بالحركة والفعالية وجذب انتباه المكفوفين دفع بهم إلى متابعة البرنامج الإرشادي إلى الاهتمام في تنفيذ وتطبيق الإجراءات وإلى ما بعد البرنامج بشكل دقيق وهذا ما ساعد إلى تحقيق النتيجة الإيجابية والمأمولة.

ومما تجدر الإشارة إليه أن الإجراءات والأنشطة في البرنامج الإرشادي وتطبيقها من قبل المكفوفين أدى إلى وجود درجة عالية من الاهتمام والدقة والمتابعة في تنفيذ وتطبيق الإجراءات بهدف الوصول إلى نتائج دقيقة ساهمت بفعالية هذا البرنامج الإرشادي. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما تم توفره من تسهيلات وإجراءات من مختلف الجوانب المادية والمعنوية، وتوفير التعزيزات المتضمنة في البرنامج، والتي كان من ضمنها توفير الأدوات المساعدة والمعززات المعنوية. كما أن عملية دمج العديد من الاستراتيجيات والإجراءات قادت إلى نتائج واضحة وملموسة وإيجابية في اتجاهات المكفوفين، كما أدت إلى المحافظة على مثل هذه النتائج وتثبتها لمدة طويلة، حيث أثبتت طرق التدريب على استراتيجيات وأنشطة شخصية عالية قد ساعد في دوام واستمرار هذا الوضع. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى دافعية المكفوفين للتعاون في تنفيذ إجراءات البرنامج الإرشادي انطلاقاً من رغبتهم للوصول إلى اتجاهات إيجابية نحو فكرة الزواج. أضف إلى ذلك أن عملية التعزيز ساعدت في زيادة فاعلية هذا البرنامج لاقتران عملية التعزيز مع كل سلوك مرغوب يقوم به المكفوف الأمر الذي أدى إلى تحقيق هذه النتيجة. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة البهاص (2009) التي أشارت إلى استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي خلال فترة المتابعة.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين، ويمكن تفسير ذلك بأن فاعلية البرنامج كانت واضحة، حيث أبدى المكفوفون بصرف النظر عن جنسهم حماسا للبرنامج وانتظاما في التفاعل معه أثناء التطبيق، كما أن العلاقات الحميمة بين المكفوفين قد أظهرت حماسهم في التفاعل مع البرنامج. وأن الثقافة المجتمعية أثرت في حرية التعبير عن المشاعر، أو مناقشتها عند الجنسين. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج الإرشادي أسهم في تنمية مهارة وعي الانفعالات وتنظيمها، وفهم المشاعر والتعرف إلى الانفعالات والأفكار ساعدت الأفراد في التغلب على مشاعر السلبية من مرحلة اليأس من الحياة. وأن ربط الأفكار السلبية بالمهارات الشخصية والاجتماعية من خلال الجلسات وضح للمكفوفين العلاقة السلبية بين التفكير السلبي والانسحاب الاجتماعي.

ويمكن عزو ذلك إلى أن طبيعة المكفوفين على اختلاف الجنس، فإنهم يحتاجون إلى مثل هذه المعززات الحياتية التي تشبع لديهم رغباتهم الداخلية النفسية والانفعالية، كما أنها تثير لديهم الرغبة في الحصول عليها، ومن هنا تكون دافع للالتزام والانتباه لها، وتكون بمثابة جذب لهم حتى ينالوا الرضا من الأسرة أو المجتمع وبالتالي الحصول عليها، كما أن نوعية المعززات والأنشطة ذات الطابع الحياتي التي تم تقديمها للمكفوفين كان لها دور واضح في تغير جودة الحياة نحو الأفضل، ولهذا كان إيجابياً وفعالاً للمكفوفين والمكفوفات ولم تظهر بينها الفروق. ويعزى ذلك إلى ما تضمنته الجلسات من فعاليات ساعدت المكفوفين على التفريغ النفسي، فقد تم استخدام فعالية التأمل الذاتي وتمارين الاسترخاء لمساعدتهم على خفض التوتر الحياتي لكي يوظفوا مشاعرهم في التعبير عن المواقف الحياتية التي مرّوا بها والتخفيف من مشاعر السلبية، بالإضافة إلى مساعدتهم في التعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم سواء السلبية منها أو الإيجابية. كما ساعدت هذه الفعاليات في تخفيف شعورهم السلبي نحو الحياة من خلال نظرتهم الإيجابية لأنفسهم وللآخرين من خلال تفاعلهم الاجتماعي والدعم والتعاطف الذي تلقاه خلال الجلسات مما انعكس على شعورهم بالأمان والتعبير عن مشاعرهم والوصول إلى أنه فرد فاعل في المجتمع وله وجوده في الحياة. وتختلف نتيجة هذا الدراسة مع دراسة الجوالدة (2013) التي أشارت إلى وجود فروق جوهرية لصالح الذكور في مقياس جودة الحياة في التطبيق البعدي.

وأشارت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين، ويمكن تفسير ذلك بأن فاعلية البرنامج كانت واضحة، ويمكن تفسير هذه النتيجة لدى أفراد المجموعة التجريبية، بأنها قد تعود لعدة عوامل تتعلق بالشروط الميسرة وبالفنيات الإرشادية المستخدمة مع المجموعة الإرشادية، ومنها التقبل غير المشروط والتعاطف والأصالة والاحترام المتبادل وبناء عامل الثقة مع المكفوفين في بيئة آمنة، والعمليات الإرشادية كعملياتِ الكشف عن الذات والتغذية الراجعة والمجازفة والاهتمام والقبول والأمل والشعور بالقوة والتنفيس الانفعالي. وقد لوحظ تأثير خبرة المجموعة التجريبية التي كانت غنية بالأنشطة الموجهة نحو تعديل الاتجاهات، كما لُوحظ خلال عمل المجموعة التأثير الواضح للتفاعلات التبادلية وخبرة المجموعة التي تقدمت بشكل تدريجي عبر مراحل في تطورها، وذلك انعكس خلال تأدية المكفوفين لبعض الأنشطة و التدريبات التي شملها البرنامج، وكان أهمها التحدث بصورة متحفظة وأحياناً بانفتاح عن الخبرات الحياتية المتعلقة باتجاهات نحو الزواج، وعن تصوراتهم وأدوارهم في التعامل مع الصعوبات التي تواجههم في المجتمع، خاصة أن العملية تمت بصورة منظمة جداً خلال قيامهم أثناء الجلسات بالكشف الذاتي عن الصعوبات التي يواجهونها، والحديث عن الخبرات الحياتية المتعلقة بأدوارهم كأفراد في المجتمع.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مقياس الاتجاهات نحو الزواج إلى أن المكفوفين عينة الدراسة تعرضوا لنفس الخبرات والمعززات التي أثارت الدافعية لتعديل الاتجاهات، بالإضافة إلى تشابه الإجراءات والنشاطات المستخدمة في المجموعات التجريبية. كما أن البيئات الاجتماعية والثقافية لهذه العينة متقاربة إلى حد كبير، وأن هناك تشابه بين الجنسين في المستوى العمري والعقلي، بالإضافة إلى أن البيئة التعليمية في المدارس متشابه إلى حد ما. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج الإرشادي أسهم في التدريب على مهارات التفكير الإيجابي وكيفية إعادة البناء للأفكار، واستبدال الأفكار السلبية بأفكار إيجابية.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة فإن الباحث يوصي بما يأتي:

- ضرورة الاهتمام بعملية تعزيز الاتجاهات الإيجابية لدى المكفوفين نحو الزواج من قبل الأسرة والمجتمع. وضرورة تركيز المجلس الأعلى لشؤون ذوي الاحتياجات الخاصة والجمعيات المعنية بالمكفوفين على مثل هذه البرامج والاستفادة منها في عملية توعية المكفوفين في عملية تحسين النظرة للحياة.
- الاستفادة من تطبيق البرنامج الإرشادي المعد في هذه الدراسة على ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام، والمكفوفين بشكل خاص في الأردن. وضرورة تطوير برامج إرشادية حياتية لمساعدة المكفوفين في عملية تحسين جودة الحياة.
- تزويد الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين في الجمعيات بالبرنامج الإرشادي المعد في هذه الدراسة للاستفادة منه في تطبيق نشاطات تعديل الاتجاهات نحو الزواج والحياة. وإجراء المزيد من الدراسات التجريبية والوصفية حول عملية الاتجاهات نحو الزواج لدى عينات مختلفة في بيئات جديدة.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- إسماعيل، ريا. (2015). اتجاهات طلبة كلية الإعلام في جامعة بغداد نحو الزواج. مجلة كلية التربية للبنات، 26 (1)، 227-239.
- البحيري، محمد. (2010). فاعلية برنامج إرشادي لتحسين دافعية الإنجاز وأثره في الصحة النفسية لدى عينة من الأطفال المكفوفين. مجلة العلوم الاجتماعية، 38 (1)، 45-90.
- بخش، أميرة. (2006). جودة الحياة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى المعاقين بصرياً والعاديين بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، 35، 2-22.
- البهاص، سيد. (2009). فعالية الإرشاد بالمعنى في خفض قلق العنوسة وتحسين معنى الحياة لدى طالبات الدراسات العليا المتأخرات في سن الزواج. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 65 (19)، 168-212.
- الجناعي، منى. (2012). فاعلية العلاج بالمعنى لتحسين جودة الحياة الأسرية وأثرها على مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية البصرية بالكويت. مجلة التربية، 149 (2)، 268-365.
- الجوالدة، فؤاد. (2013). فاعلية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في تحسين جودة الحياة للأطفال ذوي الإعاقات التطورية والفكرية. دراسات-العلوم التربوية، 40 (1)، 388-409.
- الحربي، ريم. (2010). أثر برنامج إرشادي أسري للفتيات المقبلات على الزواج في تعديل الاتجاه نحو العلاقات الأسرية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، المدينة المنورة، السعودية.
- الخليل، فاخر. (2005). العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية واتجاهات الأبناء نحو الزواج. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- خوج، حنان. (2011). معنى الحياة وعلاقته بالرضا عنها لدى طالبات الجامعة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 3 (2)، 12-44.
- الدهان، منى. (2009). فاعلية برنامج للدراما الابداعية في تنمية السلوك الابتكاري ومفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية لدى طفل الحضانة المعوق بصرياً. مجلة بحوث التربية النوعية، 15، 49-122.
- الراسبي، خمس. (2006). تجربة وزارة التربية والتعليم في تعزيز جودة حياة المتعلمين بمدارس السلطنة. وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، مسقط 17- 19 ديسمبر، ص ص133- 160.
- الروسان، فاروق. (2009). قضايا ومشكلات في التربية الخاصة. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- سعفان. محمد. (2005). العملية الإرشادية. الكويت: دار الكتاب الحديث.
- سليم، عبد العزيز. (2009). دراسة فعالية برنامج علاجي في خفض حدة الإعاقة النوعية للغة وأثره في تحسين جودة الحياة النفسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه، جامعة الإسكندرية، كلية التربية بدمنهور.
- السويركي، رمزي. (2013). الأمن النفسي وعلاقته بالاستقلال / الاعتمادية وجودة الحياة لدى المعاقين بصرياً بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الصمادي، أحمد. (1991). مقياس اتجاهات الشباب نحو الزواج. مجلة أبحاث اليرموك-سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 7 (3)، 93-176.
- الطراونة، ردنية. (2018). طبيعة اتجاهات أفراد الشعب الأردني نحو زواج الأشخاص ذوي الإعاقة الجسمية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة التربية، 179 (1)، 116-146.
- العطيوي، ولاء والطراونة، ردينة. (2017). اتجاهات أفراد الشعب الأردني نحو زواج الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وأثر بعض المتغيرات عليها: دراسة وصفية ومقارنة. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية/سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، 39 (1)، 99-119.

- علي، عمرو. (2012). فعالية برنامج تدريبي باستخدام السيكودراما في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين بصرياً. مجلة كلية التربية، 2 (91)، 247-279.
- العواملة، ورود. (2015). مستوى جودة الحياة لدى أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وعلاقتها ببعض المتغيرات في الأردن. مجلة التربية، 166 (3)، 236-272.
- عيد، محمد. (2005). مقدمة في الإرشاد النفسي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الفرا، إسماعيل والنواجحة، زهير. (2012). الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى الدراسين بجامعة القدس المفتوحة بمنطقة خانيونس التعليمية. مجلة جامعة الأزهر- سلسلة العلوم الإنسانية، 14 (2)، 57-90.
- الفوزان، محمد والرقاص، خالد. (2012). أسس التربية الخاصة: الفئات، التشخيص، البرامج التربوية. الرياض: مكتبة العبيكان.
- كفافي، علاء الدين وعلاء الدين، جهاد. (2006). موسوعة علم النفس التأهيلي-الإعاقات. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الليل، محمد. (2009). الإرشادية النفسية المساعدة. الرياض: الدار السعودية للنشر والتوزيع.
- مختار، وحيد وأحمد، محمد. (2017). أثر الإرشاد بالمعنى في خفض الشعور بانعدام الاستمتاع بالحياة لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية المكتسبة حديثا. مجلة كلية التربية، 32، 4، 82- 126.
- مرسي، كمال. (1995). العلاقة الزوجية والصحة النفسية في الإسلام. الكويت: دار القلم.
- مصطفى، نهلة وعبدالمجيد، فايزة والبحيري، محمد. (2017). فعالية برنامج إرشادي لتنمية جودة الحياة لدى عينة من المراهقين المكفوفين مرتفعي القلق. مجلة البحث العلمي في التربية، 18 (4)، 571-590.
- موسى، رشاد. (2002). علم نفس الإعاقة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ناصري، شريفة. (2017). المعنى في الحياة لدى المراهق الكفيف: دراسة ميدانية في مدرسة طه حسين لصغار المكفوفين بسكرة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
- هيبة، حسام وعدوى، طه وغنيم، محمد. (2017). برنامج للعلاج النفسي الإيجابي لتنمية الشعور بمعنى الحياة لدى عينة من المراهقين ذوي الإعاقة البصرية. مجلة الإرشاد النفسي، 50 (1)، 599-653.
- الولاني، نجلاء. (2016). برنامج تدريبي لتنمية السعادة كمدخل لتحسين جودة الحياة لدى طالبات الجامعة. مجلة البحث العلمي في التربية، 17، 573-605.

ثانياً: ترجمة المصادر والمراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية

- *Al-Awamleh, W. (2015). The level of the quality of among the Jordanian families having disabled children. Journal of the College of Education, 166 (3), 236-272.*
- *Al-Boheri, M. (2010). The effectiveness of a counseling program in improving achievement motivation and its effect on mental health on a sample of blind children. Journal of the Social Sciences, 38 (1), 45-90.*
- *Al-Buhas, S. (2009). The effectiveness of counseling in the sense of reducing spinster anxiety and improving the meaning of life among post-graduate students in marriage age. Egyptian Journal of Psychological Studies, 65 (19), 168-212.*
- *Al-Dahan, M. (2009). The effectiveness of a creative drama program in the development of innovative behavior, self-concept and social competence of visually impaired nursery children. Journal of Specific Education Research, 15, 49-122.*
- *Al-Farra, I. & Al-Nawajha, Z. (2012). The relationship between emotional intelligence and quality of life and academic achievement among Al-Quds Open University students. Journal of Al-Azhar University: Humanities, 14 (2), 57-90.*
- *Al-Fawzan, M. & Al-Raqas, K. (2012). Foundations of special education: categories, diagnosis, educational programs. Riyadh: Obeikan Bookstore.*
- *Al-Harbi, R. (2010). The effectiveness of a family counseling program on the girls who are about to get married to modify their attitudes towards family relations. Unpublished Master Thesis, Taibah University, Medina, Saudi Arabia.*
- *Al-Jawaldeh, F. (2013). The impact of an educational program based on the theory of mind in the improve of the quality of life among intellectual and developmental disabilities children. Studies: Education Sciences, 40 (1), 388-409.*
- *Al-Jinai, M. (2012). The effectiveness of meaningful therapy to improve the quality of family life and its impact on communication skills among children with hearing impairment in Kuwait. Education Journal, 149 (2), 268-365.*
- *Al-Khalili, F. (2005). The relationship between parenting style and sibling's attitudes toward marriage. Unpublished Master Thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*
- *Al-Liyl, M. (2009). Psychological counseling assistance. Riyadh: Saudi Publishing & Distribution House.*
- *Al-Rasbi, K. (2006). the ministry of education's experience in enhancing the quality of life of learners in the sultanate's schools. Proceedings of the symposium on psychology and quality of life, Sultan Qaboos University, Muscat 17-19 December, pp. 133-160.*
- *Al-Ruwsan, F. (2009). Issues and problems in special education. Amman: Dar Al Fikr for Publishing and Distribution.*
- *Al-Smadi, A. (1991). A measure of youth attitudes towards marriage. Journal of Yarmouk Research- Humanities and Social Sciences Series, 7 (3), 93-176.*
- *Al-Suwirki, R. (2013). Psychological security and its relationship to independence / reliability and quality of life among a blind in Gaza governorates. Unpublished Master Thesis, Islamic University, Gaza.*
- *Al-Walani, N. (2016). A training program to develop happiness as an introduction to improve the quality of life for university female students. Journal of Scientific Research in Education, 17, 573-605.*
- *AlTarawneh, R. (2018). Attitudes of Jordanians people toward marriage for persons with physical disabilities, and the effect of some educational variables. Journal of Education, 179 (1), 116-146.*
- *Ali, A. (2012). The effectiveness of a psychodrama training program in developing social skills for visually impaired children. Journal of the Faculty of Education, 2 (91), 247-279.*
- *Bakhash, A. (2006). Quality of life as related to self-concepts in a sample of the visually-impaired and the normal in Saudi Arabia. Journal of the College of Education, 35, 2-22.*
- *Eid, M. (2005). Introduction to psychological counseling. Cairo: The Anglo-Egyptian Library.*

- *Carroll, J., Knapp, S. & Holman, T. (2005). Theorizing about marriage. In V. Bengtson, A. Acock, K. Allen, P. Dilworth-Anderson, & D. Klein (Eds.), Sourcebook of family theory and research (pp. 263–277). Thousand Oaks, CA: Sage.*
- *Cooper, M. (2015). Existential Psychotherapy and Counselling: Contributions to a pluralistic practice. New Delhi: SAGE publications, Inc.*
- *Cooper, M. (2003). Existential therapies. New Delhi: SAGE publications, Inc.*
- *Corey, G. (2013). Theory and practice of counseling and psychotherapy. Belmont, CA: Book/cole, Cengage Learning.*
- *Deurzen, E. (2012). Existential counselling and psychotherapy in practice. New Delhi: SAGE publications, Inc.*
- *Deurzen, E. & Adams, M. (2016). Skills in Existential Counselling and Psychotherapy. London: Sage.*
- *Devkota, H., Kett, M. & Groce, N. (2019). Societal attitude and behaviours towards women with disabilities in rural Nepal: pregnancy, childbirth and motherhood. BMC Pregnancy and Childbirth, 19 (20), 1-8.*
- *Duckett, P. & Pratt, R. (2001). The researched opinions on research: visually impaired people and visual impairment research. Disability & Society, 16(6), 815-835.*
- *Etieyibo, E. & Omiegbe, O. (2017). Disabilities in Nigeria: Attitudes, reactions, and remediation. Maryland: Hamilton books.*
- *Fry, P. (2000). Religious involvement, spirituality and personal meaning for life: Existential predictors of psychological wellbeing in community-residing and institutional care elders. Aging & Mental Health, 4(4), 375-387.*
- *Gaimard, M. (2014). Population and health in developing countries. New York: Springer Science.*
- *Glynis L. & Kelly, E. (2006). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. International Journal of Disability, Development and Education, 52 (20), 79-99.*
- *Hengel, K. (2012). Eyes are for winking: The sense of sight. Minnesota: A division of ABDO publishing company.*
- *Hersh, M. & Johnson, M. (2008). Assistive Technology for Visually Impaired and Blind People. London: Springer-Verlag London Limited.*
- *Jenkinson, C., Peters, M. & Bromberg, M. (2011). Quality of life measurement in neurodegenerative and related conditions. New York: Cambridge university press.*
- *Joyce, G., McGee, H. & O'Boyle, C. (2011). Individual quality of life: Approaches to conceptualization and assessment. New York: Routledge Taylor & Francis.*
- *Kar, S. (2018). Empowerment of women for promoting global health and quality of life. New York: Oxford university press.*
- *Kuyk, T., Liu, L., Elliott, J., Grubbs, H., Owsley, C., McGwin, G., Griffin, R. & Fuhr, P. (2008). Health- related quality of life following blind rehabilitation. Quality Life Research, 17 (4), 497- 507.*
- *Land, K., Michalos, A. & Sirgy, M. (2012). Handbook of social indicators and quality of life research. New York: Springer Science.*
- *Langdridge, D. (2013). Existential counselling and psychotherapy. New Delhi: SAGE publications, Inc.*
- *Lee, V., Cohen, S., Edgar, L., Laizner, A. & Gagnon, A. (2006). Meaning making and psychological adjustment to cancer: Development of an intervention and pilot results. Oncology Nursing Forum, 33(2), 291–302.*
- *Hybt, H., Eadwaa, T. & Ghanim, M. (2017). A positive psychotherapy program to develop meaning of life in a sample of adolescents with visual handicaps. The Journal of Psychological Counseling, 50 (1), 599-653.*
- *Ismael, R. (2015). Attitudes of mass media students in Baghdad university toward marriage. Journal of the College of Education for Girls, 26 (1), 227-239.*
- *Kafafi, A. & Aladdin, J. (2006). Encyclopedia of rehabilitation psychology - disabilities. Cairo: Arab Thought House.*
- *Khooj, H. (2011). The relationship between the meaning of life and level of satisfaction to the students by the university in Saudi Arabia. Umm Al-Qura University Journal of Education and Psychology Sciences, 3 (2), 12-44.*
- *Marsi, K. (1995). Marital relationship and mental health in Islam. Kuwait: The Pen House.*
- *Mokhtar, W. & Ahmad, M. (2017). The impact of logo counseling in reducing anhedonia among adolescents with Newly acquired visual impairments, Journal of the College of Education, 32, 4, 82-126.*
- *Musaa, R. (2002). Disability psychology. Cairo: Anglo Egyptian Library.*
- *Mustafa, N., Abdelmajeed, F. & Al-Boheri, M. (2017). The effectiveness of a counseling program in improving the quality of life in a sample of blind with high anxiety. Journal of Scientific Research in Education, 18 (4), 571-590.*
- *Nasri, S. (2017). The meaning in life for a blind teenager: A field study at Taha Hussein school for blind children in Biskra. Unpublished Master Thesis, University of Mohamed Khader, Biskra, Algeria.*
- *Selim, A. (2009). The effectiveness of a treated program for decreasing the severity of specific language impairment and its effect in improving the psychological well-being of a sample of elementary students. Unpublished Ph.D, Alexandria University, Damanhur College of Education.*
- *Siefan, M. (2005). Indicative process. Kuwait: Modern Book House.*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Adigun, K., Oluleye, T., Ladipo, M. & Olowookere, S. (2014). Quality of life in patients with visual impairment in lbanda: A clinical study in primary care. Journal of Multidisciplinary Health care, 17 (7), 173-178.*
- *American foundation for the blind (2018). What is low vision?. Retrieved from: http://www.visionaware.org/info/your-eye-condition/eye-health/low-vision/123*
- *Amini, R., Shojaee, H., Haghani, H., Masoomi, M. & Davarani, H. (2010). Physical injuries and quality of life in blind war survivors: A Cross-sectional Study. Archives of Iranian Medicine, 13 (6), 504-508.*
- *Betton, A. (2004). Psychological Well-being and spirituality among African American and European American College students. Ph.D thesis, The Ohio state university.*
- *Bhadchandani, B. (2014). The effect of visual disability on marital relationships. Master Thesis, Arizona state university, Arizona, USA*
- *Bognar, G. (2005) The concept of quality of life. Journal Social Theory & Practice, 31 (4), 561-580.*
- *Bordens, K. & Horowitz, I. (2012). Social psychology. New York: Psychology Press.*
- *Borglin, G., Edberg, A. & Hallberg, I. (2005). The experience of quality of life among older people. Journal of Aging Studies, 19(2), 201-220.*

- *Steger. M. & Frazier, P. (2005). Meaning life: One link in the chain form religiousness well-being. Journal of counseling psychology, 52 (4), 574-582.*
- *Strawbridge, W., Wallhagen, M. & Shema, S. (2007). Impact of spouse vision impairment on partner health and well-being: A longitudinal analysis of couples. The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences, 62(5), 315-322.*
- *Verdugo, M., Prieto, G., Caballo, C. & Peláez, A. (2005). Factorial structure of the quality of life questionnaire in a Spanish sample of visually disabled adults. European Journal of Psychological Assessment, 21(1), 44-55.*
- *Vuletić, G., Šarlija, T. & Benjak, T. (2016). Quality of life in blind and partially sighted people. Journal of Applied Health Sciences, 2 (2), 101-112.*
- *Wahl, H. & Schulze, H. (2001). On the special needs of blind and low vision seniors: Research and practice concepts. Amsterdam: IOS press.*
- *Webster, A. & Roe, J. (2003). Children with visual impairments: social interaction, language and learning. New York: Routledge Taylor & Francis*
- *Wedding, D. & Corsini, R. (2013). Current psychotherapies. Belmont, CA: Brooks/Cole.*
- *Wolff, E. (2004). What has happened to the quality of life in the advanced industrialized nations?. Cheltenham: Edward Elgar publishing limited.*
- *World health Organization (2012). Visual impairment and blindness. Web site from: http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/en/*
- *Xiao, H., Kwong, E., Pang, S. & Mok, E. (2013). Effect of a life review program for Chinese patients with advanced cancer: A randomized controlled trial. Cancer Nursing, 36 (4), 274–283.*
- *Yorgason, J., Booth, A. & Johnson, D. (2008). Health, disability, and marital quality is the association different for younger versus older cohorts?. Research on Aging, 30(6), 623-648.*
- *LeMay, K. & Wilson, K. (2008). Treatment of existential distress in life threatening illness: A review of manualized interventions. Clinical Psychological Review, 28 (3), 472–493.*
- *Lindholt, J., Ventegodt, S. & Hanneberg, E. (2002). Development and validation of Qol5 for clinical databases. A short, global and generic questionnaire based on an integrated theory of the quality of life. European Journal Surgery,168, 107–113.*
- *Lynch, M. (2006). Optimism, coping and quality of life in individual with chronic mental illness. Unpublished doctoral Dissertation, Milwaukee, University & Wisconsin-Madison.*
- *Nelson-Jones, R. (2006). Theory and practice of counselling and therapy. New Delhi: SAGE publications, Inc.*
- *Olusanya, B. (2009). The eye and the workplace. Ibadan, Nigeria: Faculty Lecture Series, University of Ibadan.*
- *Papadaki, M. & Tzvetkova-Arsova, M. (2013). Social attitudes and beliefs of sighted people towards blindness and blind persons. Specijalna edukacija i rehabilitacija, 12 (4), 481.499.*
- *Phillips, D. (2006). Quality of life: Concept, policy and practice. New York: Taylor & Francis*
- *Pickard, S. (2017). Changing attitudes towards marriage and family in the united states. The Journal of Undergraduate Research, 15 (9),1-10.*
- *Roman-Lantzy, C. (2007). Cortical visual impairment: An approach to assessment and intervention. New York: AFB press.*
- *Schulenberg, S. (2016). Clarifying and furthering Existential Psychotherapy: Theories, methods & practices. Switzerland: Springer International publishing.*
- *Schneider, K. (2011). Existential-humanistic therapies. In S.B. Messer & Alan Gurman (Eds.), essential psychotherapies. New York: Guilford.*
- *Singleton, P. (2012). Insult to Injury Disability, Earnings, and Divorce. Journal of Human Resources, 47(4), 972-990.*

مساهمة عناصر رأس المال النفسي وقوة الأنا في التنبؤ بالضغط النفسي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن

The Contribution of The Psychological Capital Elements and the Ego Power to Predict the Psychological Stress Among Mothers with Children with an Autism Spectrum Disorder in Jordan

ألاء محمد الشويات
طالبة دكتوراه/ الجامعة الأردنية / الأردن

Ala'a Mohammed Alshwayat
PhD student / The University of Jordan/ Jordan
alaashw@yahoo.com

حسين سالم الشرعه
أستاذ دكتور/ الجامعة الأردنية / الأردن

Hussein Salem Alsharah
Professor / The University of Jordan/ Jordan
h.shraa@ju.edu.jo

تاريخ الاستلام: 2020/08/18، تاريخ القبول: 2020/10/31
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 18/08/2020, **Accepted:** 31/10/2020
DOI: 10.33977/1182-012-034-020
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى مساهمة عناصر رأس المال النفسي، وقوة الأنا في التنبؤ بالضغط النفسي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (75) أماً من أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن، أُخترن بالطريقة المتيسرة، واستخدم المنهج الوصفي التنبؤي كونه الأنسب للدراسة. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة، طورت مقاييس: رأس المال النفسي، وقوة الأنا، والضغوط النفسية، والتأكد من صدقها وثباتها. أشارت النتائج إلى أن مستويي رأس المال النفسي بدلالته الكلية، والضغط النفسي كانا متوسطين، وأن مستوى قوة الأنا كان متوسطا. كذلك أظهرت النتائج أن قوة الأنا والمستوى التعليمي وعدد أفراد الأسرة أسهمت بما مقداره (61.9%) في التنبؤ بالضغط النفسي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وفسر قوة الأنا بالنسبة (57.8%) من التباين المفسر للضغط النفسي، بمعنى أن قوة الأنا تسهم في تخفيض الضغط النفسي فالعلاقة بينهما (-0.760)، ولم تسهم عناصر رأس المال النفسي وعمر الأم في التنبؤ بالضغط النفسي لدى الأمهات. كذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط النفسي تعزى لعمر الأم، ومستواها التعليمي، وعدد أفراد الأسرة. وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات، أهمها: توفير برامج توجيهية لأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لتعزيز الدعم النفسي، واستثمار قدراتهن للتغلب على المشكلات الناجمة عن ولادة طفل لديه اضطراب طيف التوحد.

الكلمات المفتاحية: رأس المال النفسي، الضغوط النفسية، وقوة الأنا، واضطراب طيف التوحد.

Abstract

The study aims to identify the contribution of psychological capital and ego strength in predicting psychological stress among mothers with children with an autism spectrum disorder in Jordan. The study sample consists of 75 mothers chosen in the available way. The Measures of psychological capital, psychological stress, and ego strength are used to achieve the objectives of the study. The result indicates that the level of ego strength was high, while the levels of psychological capital and psychological stress are moderate. The results also showed that ego strength, educational level, and the number of family members explain 61.9% of the explained psychological stress variance. The ego strength only explains 57.8% of the explained variance of stress. In contrast, the factors of psychological capital and the age of the mother do not contribute to the prediction of stress in mothers. Also, the result indicates that there were no statistically significant differences in stress attributable to the mother's age, educational level, and the number of family members. The study comes out with a number of recommendations, the most important of which was providing orientation programs for mothers with children with an autism spectrum disorder to enhance psychological support and invest their capabilities to overcome the problems resulting from the birth of a child with an autism spectrum disorder.

***Keywords**: Psychological Capital, Psychological Stress, Ego Power, Autism Spectrum Disorder.*

المقدمة

الإعاقة من القضايا التي تواجه المجتمعات كافة، ويترتب عليها العديد من المشكلات الاجتماعية، و النفسية، والصحية، والاقتصادية، لدى المعاق وأسرته ومجتمعه، ومن هذه الإعاقات اضطراب طيف التوحد.

ويُعد التوحد من الاضطرابات النمائية المعقدة التي تظهر في مرحلة مبكرة من عمر الطفل، وتستمر مدى الحياة، حيث يظهر لدى معظم أطفال التوحد مؤشرات تدل على هذا الاضطراب في عمر (2) إلى (3) سنوات، وغالباً ما يصفهم آباؤهم بأنهم مختلفون عن الأطفال الآخرين، وأنهم انطوائيون ومنعزلون، ويظهرون اهتماماً قليلاً بالآخرين، وتؤثر السلوكيات المضطربة في قدرات أطفال التوحد على التواصل مع الآخرين والتفاعل مع محيطهم الاجتماعي، وبالتالي يجعل من الصعب عليهم الدخول كأعضاء مستقلين في المجتمع. (الظاهر، 2016).

تُعرف الجمعية الأمريكية للتوحد autism spectrum disorders (2012) التوحد بأنه: إعاقة تطورية حادة تستمر مدى الحياة وتظهر بشكل نموذجي في السنوات الثلاث الأولى من الحياة، وتظهر بمعدل (50) إصابة لكل (10000) ولادة (ذكور وإناث)، وهي أكثر تواترًا عند الذكور بأربعة أضعاف منه عند الإناث، وقد وجدت في عائلات على امتداد العالم وفي كل الأعراق والقوميات والمستويات الاجتماعية، ولا يوجد عوامل واضحة في البيئة النفسية للطفل تسبب التوحد (Hendricks, 2011). ويعرف كودر (Kuder, 2013) التوحد بأنه "إعاقة نمائية شديدة تظهر في السنوات الأولى من العمر، وتنتج عن خلل عصبي يؤثر على وظائف الدماغ".

إن اكتشاف أعراض التوحد لدى الأطفال بمثابة صدمة للأسرة، فقد يؤدي إلى خلل في توازنها، وقد تعيش في ظروف ضاغطة نفسياً واجتماعياً واقتصادياً، وتتأثر بدرجات متباينة وظيفياً وبنائياً، ويُعتبر نقطة البداية لسلسله من التحولات العامة للأسرة وخاصة الأم، فتتولد الصراعات التي تبدو على شكل أعراض مختلفة، وربما تظهر على الأم أكثر من بقية أفراد الأسرة. (الجلبي، 2015).

إن مساعدة طفل ذي اضطراب طيف توحد على النمو والتطور أمر مجهد وضاغط نفسيًا للعديد من الأسباب، منها: التشخيص المضطرب في بعض الحالات، ومسار الاضطراب غير الواضح في المستقبل، وصعوبة التواصل بين الطفل ووالديه، وخصائص هؤلاء الأطفال المتمثلة في التقلبات المزاجية، وفي بعض الحالات غياب الكلام، وعدم القدرة على

التفاعل الاجتماعي مع الآخرين في الأسرة، كل هذا يجعل تنشئة طفل ذي اضطراب طيف توحد أمرا صعبا ومجهدا (امطير والزليطني، 2015).

وأشار بينسون (Benson, 2012) إلى (80%) من آباء الأطفال الذين شخصوا بأنهم ذوو اضطراب طيف التوحد لديهم درجة مرتفعة من الضغط النفسي، ويصابون بالأسى والإحباط الشديد، وأيضاً تحدث اضطرابات في العلاقات الأسرية وخاصة بين الزوج والزوجة، أو بين الأم وباقي أفراد العائلة، وبالتالي يتعرض توازن العائلة بأكملها للاختلال، فقد يحدث تغير في بعض أدوار أفراد الأسرة، وتضطر الأم إلى تقليل نشاطاتها الاجتماعية، وقد تضطر إلى ترك وظيفتها لترعى طفلها، وبذلك تشهد الأسرة بأكملها حالة من التوتر والقلق الدائم يسبب لهم صعوبة في الاتصال بالمحيطين، والانشغال بطفلهم ذي اضطراب طيف التوحد، وهذا بدوره يؤثر على الصحة النفسية للوالدين وخصوصًا الأم.

وأشار أوسبورن وريد (Osborne and Reed, 2010) أن أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانين من مشكلات عديدة؛ فهن دائماً في حالة من الضغط النفسي بسبب الرعاية، والعناية اليومية، وقلة المساعدة المقدمة لهن، وتزداد لديهن مشاعر الذنب والقلق، كما تظهر لديهن عدد من الحاجات منها الاجتماعية، والمالية، لذا فإن تعرض أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد للضغوط يجعلهن بحاجة إلى تطوير استراتيجيات مناسبة للتعايش مع إعاقة أطفالهن، ومواجهة الضغوط المرتبطة بهذه الإعاقة.

إن تأثير ولادة طفل ذي اضطراب طيف التوحد على الأمهات يختلف باختلاف عوامل عديدة، منها العوامل المتعلقة بشخصية الأم، فقد أشارت نتائج دراسة الزبيدي (2007) أن الأفراد المعرضين للضغوط النفسية يختلفون في مدى إمكانية سيطرتهم ومقاومتهم، تبعًا لعوامل عديدة، منها عوامل شخصية، حيث تبين أن الأفراد الذين يتمتعون بقوة الأنا هم أكثر قدرة على السيطرة على أحداث البيئة المحيطة بهم، وأكثر التزامًا بالنشاطات التي يمارسونها، وأكثر إيجابية للاستجابة لأي ضغوط نفسية يوجهونها.

وتعني قوة الأنا القدرة على التكيف في مواجهة مشكلات الحياة، فضلاً عن الكفاءة والفعالية في المواقف المختلفة. (الرقاد، 2017). فالفرد يتعلم في حياته كيف يواجه ويتعايش مع الضغوط النفسية، وقد تساهم قوة الأنا لديه في مواجهة ما يصادفه من مشكلات ومعيقات وتحديات (الشمري، 2007).

وتعد قوة الأنا نظام من العادات، والتي تمكن الفرد من أن يتكيف مع واقعه الحياتي، فالفرد الذي يتسم بقوة الأنا يكون إدراكه لواقعه ونفسه والعالم الخارجي واضحا، أما الفرد الذي يتسم بقوة أنا ضعيفة قد يشعر بعدم التوافق مع العالم الخارجي والداخلي، وتدني القدرة على التعامل مع البيئة وحل مشكلاتها المتغيرة، وشعوره بالإحباط القائم على فشل التواصل بين الذات والآخر (Markistrom, Sabino, Tumer and Berman, 2014).

ومن العوامل الأخرى التي قد تساعد على مواجهة الضغوط النفسية الناتجة عن تحديات حياتية كولادة طفل ذي اضطراب طيف التوحد، رأس المال النفسي لدى الأم، والذي يعني شموله الموارد العقلية التي تقوم ببنائها، وتشمل: الدافعية، والأمل، والتفاؤل، والصمود النفسي، والثقة بالنفس، واستحقاق الذات، وكل هذه العناصر تؤدي إلى السعادة، ومقاومته الضغوط النفسية وبالتالي الشعور بالصحة النفسية (Morgab and Luthans, 2014) وأشار آفي، ولوثانز، وسميث، وبالمر (Avey, Luthans, Smith and Palmer, 2010)، وعادل وكمال (Adil and Kamal, 2016) إلى أن لرأس المال النفسي أبعاداً، مثل: امتلاك الفرد الثقة والكفاءة الذاتية للقيام بالجهد اللازم لتخطي المهام الصعبة، والتفاؤل بتحقيق النجاح في الحاضر والمستقبل، والمثابرة نحو تحقيق الأهداف، والتحلي بالأمل، والقدرة على الارتداد والنهوض بعد المحن، وهذه الأبعاد قابلة للنمو والتطوير.

تقسم أبعاد رأس المال النفسي إلى أربعة أبعاد، هي:

1. الكفاءة الذاتية (Self-efficacy): تستمد الكفاءة الذاتية من نظرية الإدراك الاجتماعي لباندورا (Bandura)، التي تعتبر من أفضل المعايير المتضمنة فيما يتعلق برأس المال النفسي، فهي بمثابة الاعتقاد الإيجابي لدى الفرد (Luthans and Morgan, 2017).

2. المرونة أو النهوض أو كفاءة المواجهة (Resiluency): هي عملية التلاؤم الجيد في حالة الصدمات أو المآسي أو أحداث متوترة (Stoykova, 2013). كما أنها نتائج الفرد الناجحة بعد إنهاء المواقف السلبية والعصيبة التي واجهته (Sameer, Mohamed, and Mohamad, 2019).

3. الأمل (Hope): شعور إيجابي وحالة تحفيزية، تنطوي في جوهرها على معتقدات الفرد حول ذاته وأفعاله فيما يتعلق بتحقيق النتائج المرجوة (Stoykova, 2013)، ويشير إلى الطاقة اللازمة لتحقيق الأهداف، والمسارات، التي تشير إلى وسائل تحقيق الأهداف (Larson, Norman, Hughes and Avey, 2013).

4. التفاؤل (Optimism): وهو نمط عزو يتم من خلاله تفسير المواقف الإيجابية بصورة شخصية ومستمرة ومتعارف عليها، والمواقف السلبية لكونها خارجية ومؤقتة ومتعمدة، فالتفاؤل لا يعتبر مجرد تنبؤ بأن الأمور القادمة جيدة، بل يستند على الأسباب التي يستخدمها الفرد لتفسير سبب وقوع موقف ما سواء كان إيجابيا أم سلبيا (Stoykova, 2013).

وركزت الدراسات الوصفية السابقة التي تناولت أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على مصادر الدعم، والحاجات، والمشكلات التي تواجههن، أما الدراسات التي تناولت مساهمة العوامل الذاتية والشخصية كقوة الأنا ورأس المال النفسي فهي نادرة، فقد قام (Dabrowska and Pisula, 2010) بإجراء دراسة هدفت التعرف إلى اختبار بروفيل الضغوط لدى أمهات وآباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي متلازمة دوان والعاديين، وتقييم العلاقة بين الضغوط وأساليب مواجهتها لدى آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي متلازمة دوان، وتكونت عينة الدراسة من (162) أبا وأما. وتوصل الباحثان إلى عدة نتائج من أهمها: ارتفاع مستوى الضغوط لدى آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ووجود فروق في الضغوط النفسية

بين الآباء والأمهات لصالح الآباء، ووجود فروق دالة إحصائياً بين آباء الأطفال العاديين وآباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في أساليب مواجهة الضغوط النفسية لصالح آباء الأطفال العاديين، وكان أسلوب المواجهة الموجه نحو المهام لمواجهة الضغوط النفسية الأعلى لدى آباء الأطفال العاديين، وكان أسلوب المواجهة الموجه نحو الانفعالات لمواجهة الضغوط النفسية الأعلى لدى آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وأجرت فدياساجار وكوشي (Vidyasagar and Koshy, 2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها لدى أمهات الأطفال المصابين باضطراب التوحد وأمهات الأطفال العاديين. تكونت العينة من (25) من أمهات الأطفال المصابين باضطراب التوحد و(30) من أمهات الأطفال العاديين، والذين لديهم أطفال بين الفئة العمرية من (3) إلى (12) عاما. أظهرت النتائج أن مستوى الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد أعلى من أمهات الأطفال العاديين، وأنهن يملن إلى المواجهة من خلال البحث عن الدعم الاجتماعي، والتجنب أو الهروب أو عن طريق إعادة التقييم الإيجابي للموقف بشكل متكرر أكثر من أمهات الأطفال العاديين.

وقامت عثمان (2014)، بإجراء دراسة هدفت التعرف إلى القلق الاجتماعي وعلاقته بقوة الأنا وتقدير الذات والسلوك التوكيدي والسمات السوية واللاسوية لدى عينة من المراهقين ذوي الإعاقة البصرية. وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبا وطالبة من الطلبة المكفوفين في مصر. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات الطلبة ذوي الإعاقة البصرية على مقياس القلق الاجتماعي، وبين درجاتهم على مقياس قوة الأنا، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات الطلبة ذوي الإعاقة البصرية على مقياس القلق الاجتماعي وبين درجاتهم على مقياس تقدير الذات، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات الطلبة ذوي الإعاقة البصرية على مقياس القلق الاجتماعي وبين درجاتهم على مقياس السلوك التوكيدي.

وهدفت دراسة أبو العطا (2015) التعرف إلى العلاقة بين الضغوط النفسية، وأساليب مواجهتها لدى أمهات أطفال ذوي اضطراب التوحد. تكونت العينة من (40) أما لأطفال ذوي اضطراب التوحد. وأظهرت النتائج وجود ارتباطات موجبة ودالة إحصائية بين إدراك الضغوط النفسية لأم الطفل ذي اضطراب التوحد وأساليب مواجهتها، إضافة إلى وجود تشابه في الديناميات النفسية لدى أمهات أطفال ذوي اضطراب التوحد باستخدام بعض الاختبارات الإسقاطية.

وأجرى محمد (2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين جودة الحياة لذوي الإعاقة السمعية وتشكيل هوية الأنا والسلوك الاجتماعي الإيجابي لديهم، والتعرف إلى قدرة تشكيل هوية الأنا والسلوك الاجتماعي الإيجابي في التنبؤ بجودة الحياة لديهم. تكونت عينة الدراسة من (120) طالبا وطالبة من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بمصر. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين هوية الأنا وجودة الحياة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين السلوك الاجتماعي الإيجابي وجودة الحياة لدى عينة الدراسة. كما أظهرت النتائج أنه يمكن التنبؤ بجودة الحياة من خلال هوية الأنا والسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى عينة الدراسة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في كل من جودة الحياة وهوية الأنا والسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى عينة الدراسة من ذوي الإعاقة السمعية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

وهدفت دراسة البحيري وعبد اللطيف ومهدي (2017) التعرف الى العلاقة بين قوة الأنا لدى عينة من المراهقين الصم والاحتراق النفسي لدى آبائهم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وتكونت عينة الدراسة من (80) مراهقا أصما، تراوحت أعمارهم ما بين (13 – 15) عاماً، و (160) أباً وأماً من آباء المراهقين الصم. وأظهرت النتائج وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين درجات عينة الدراسة من المراهقين الصم على مقياس قوة الأنا ودرجات آبائهم على مقياس الاحتراف النفسي، ووجود فروق دالة احصائياً بين درجات الذكور والإناث من المراهقين الصم على مقياس قوة الأنا لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائياً بين درجات الآباء والأمهات على مقياس الاحتراف النفسي لصالح أمهات المراهقين الصم.

وأجرى مانزانو-جارسيا وأيالا (Manzano-García and Ayala, 2017) دراسة هدفت التعرف إلى دور الإرهاق كوسيط في العلاقة بين رأس المال النفسي والرفاه النفسي للعاملين في فريق الدعم المباشر لخدمات التوحد المتخصصة. تكونت عينة الدراسة من (56) من موظفي الدعم المباشر الذين يعملون في مركز إسباني متخصص في اضطراب طيف التوحد. وأظهرت النتائج أن رأس المال النفسي له تأثير رئيس مهم على الرفاه النفسي لموظفي الدعم المباشر لخدمات التوحد المتخصصة، كما أظهرت النتائج أن رأس المال النفسي في بيئة العمل يجب أن يؤدي إلى انخفاض الإرهاق الذي بدوره يؤدي إلى الحصول على درجات أعلى من الرفاه النفسي لدى موظفي الدعم المباشر لخدمات التوحد.

وقامت الرشيد (2018) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستويات الضغوط النفسية التي تتعرض لها أمهات الأطفال التوحديين، واستراتيجيات المواجهة للضغوط النفسية لديهن، واشتملت عينة الدراسة على (80) أما من أمهات الأطفال المصابين بمرض التوحد؛ توصلت الدراسة للعديد من النتائج، منها: أن مستويات الضغوط النفسية التي تتعرض لها أمهات الأطفال التوحديين جاءت بدرجة متوسطة، وأن استخدام استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية جاءت بدرجة عالية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية واستخدام استراتيجيات المواجهة تعزى لاختلاف المستوى التعليمي للأم.

وأجرت الحملاوي (2019) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة السببية بين عناصر رأس المال النفسي) فاعلية الذات، والتفاؤل، والأمل، والصمود النفسي) كمتغيرات مستقلة، وأساليب المواجهة الإيجابية والسلبية للضغوط كمتغيرات وسيطة، والرفاه النفسي كمتغير تابع لدى المعلمين، وبلغت عينة الدراسة (286) معلمًا ومعلمة من الدارسين للدبلوم العام في جامعة القاهرة بمصر. استخدم مقياس رأس المال النفسي، ومقياس أساليب مواجهة الضغوط، ومقياس الرفاه النفسي. وأظهرت النتائج مطابقة النموذج المقترح مع وجود تأثير مباشر من فاعلية

الذات على أبعاد الرفاه النفسي، كما اتضح وجود علاقة ارتباطية بين رأس المال النفسي وأساليب المواجهة الإيجابية والسلبية، وأن أساليب مواجهة الضغوط تؤدي دورًا مهمًا في تحقيق الرفاه النفسي.

يتضح أن الدراسات السابقة ذات الصلة أنها تناولت موضوع الدراسة الحالية من محاور وأهداف مختلفة فقد سعت أغلب الدراسات إلى الكشف عن الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها لدى أمهات وآباء الأطفال المصابين باضطراب التوحد كدراسات دبروسكاوبيسولا (Dabrowska and Pisula, 2010)، وفيدياسجار وكوشي (Vidyasagar and Koshy, 2010)، وأبو العطا (2015)، والرشيد (2018). أما الدراسات التي استفاد منها الباحثان في تحديد منهج الدراسة، وهو المنهج الوصفي الذي استخدم في أغلب هذه الدراسات، واستفيد من أدوات الدراسات السابقة في تطوير أدوات الدراسة الحالية، كما استفيد من الأدب النظري المستخدم في هذه الدراسات لتطوير وإثراء الدراسة الحالية ومناقشة نتائجها.

تتميز الدارسة عن نظيراتها من الدارسات السابقة، إذ أنها الدراسة الأولى – في حدود علم الباحثين- التي تبحث في مساهمة عناصر رأس المال النفسي وقوة الأنا بالتنبؤ بالضغط النفسي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتناولت عوامل تتعلق بشخصية الأم وتأثيرها على الشعور بالتوحد، وأن الضغوط النفسية لدى أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كانت نادرة، وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن غيرها.

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد منهجية وتطوير الدراسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن وجود طفل ذي اضطراب طيف التوحد في الأسرة يسبب لها مشكلات وضغوط نفسية، وعلاقات أسرية أكثر تعقيدًا، وقد يكون له أثر في إحداث تغير في تكيف الأسرة، والتأثير السلبي على الحياة النفسية والاجتماعية لأفرادها بصرف النظر عن درجة تقبل الأسرة لهذا الطفل. فقد أشارت دراسة وانج وميشيل (Wang, Micheals and Day, 2010) إلى أن ثلثي أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد قد وصلن لمستويات متصاعدة ومرتفعة من الضغوط النفسية، وأكدت دراسة دبروسكاوبيسولا (Dabrowska and Pisula, 2010) على أن أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أكثر شعوراً بالضغوط النفسية من أمهات الأطفال ذوي الإعاقات الأخرى، ولا شك أن للضغوط النفسية آثارا عديدة على حياة الأمهات. وقد تتطور هذه الضغوطات لتصبح مشكلات نفسية وقد تصل إلى اضطرابات.

ومن خلال عمل أحد الباحثين بمراكز التربية الخاصة، فقد لاحظت مدى الضيق والشعور بالتوتر والضغط النفسي الذي تعاني منه أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أثناء الحديث معهن عن علاقتهن بأطفالهن، وكذلك لاحظت أن هناك اختلافاً بين الأمهات في حدة الشعور بالضغط النفسي والتوتر، وهذا الاختلاف يستدعي دراسة عوامل وأسباب عديدة ربما ساهمت في اختلاف الأمهات في الشعور بالضغط النفسي، وقد يكون منها عوامل تتعلق بشخصية الأمهات، مثل رأس المال النفسي وقوة الأنا واللذان يعدان مصدرين ذاتيين يساندان الشخص عند التعرض للمشكلات النفسية والمواقف التي تحتاج إلى مواجهته، والتعامل معها بشكل إيجابي، ومن هنا جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى مدى مساهمة عناصر رأس المال النفسي وقوة الأنا بالتنبؤ بالضغط النفسي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وعليه سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى عناصر رأس المال النفسي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟

السؤال الثاني: ما مستوى قوة الأنا لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟

السؤال الثالث: ما مستوى الضغط النفسي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟

السؤال الرابع: ما مدى مساهمة عناصر رأس المال النفسي وقوة الأنا وعمر الأم ومستواها التعليمي وعدد أفراد الأسرة في التنبؤ بالضغط النفسي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟

السؤال الخامس: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في الضغط النفسي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى لمتغيرات: (العمر، والمستوى التعليمي، وعدد أفراد الأسرة)؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة بالآتي:

الأهمية النظرية: يأمل الباحثان أن تضيف هذه الدراسة للمعرفة الإنسانية والمكتبة العربية، معلومات تتعلق بموضوعات عناصر رأس المال النفسي، وقوة الأنا، والضغط النفسي، بحيث توفر بيانات ومعلومات حول مستوى كل من عناصر رأس المال النفسي وقوة الأنا والضغط النفسي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن، والتي يمكن أن يستفيد منها الباحثون وطلبة الدراسات العليا في الجامعات والعاملون مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأسرهم، والاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في إجراء المزيد من الدراسات في مجال عناصر رأس المال النفسي، وقوة الأنا، والضغط النفسي.

الأهمية العملية: تقوم الدراسة بتسليط الضوء على جوانب مهمة في حياة فئة أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك لما لهذه الجوانب من أثر في تخفيف معاناة الأمهات نتيجة ولادة طفل ذي اضطراب طيف التوحد، كذلك قد تساعد هذه الدراسة المرشدين والعاملين مع أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في بناء برامج توجيهية وعلاجية موجهة لأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، إضافة إلى حث الباحثين وطلبة الدراسات العليا في الجامعات العربية لإجراء المزيد من الدراسات في مجال عناصر رأس المال النفسي، وقوة الأنا، والضغط النفسي لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة على الحدود والمحددات التالية:

- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على محافظة العاصمة عمان.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت عينة الدراسة على أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في محافظة العاصمة عمان كونها تتضمن العدد الأكبر من المراكز التي تعنى بالأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- **الحدود الزمانية:** أجريت الدراسة خلال شهر آب / 2020.
- **الحدود الموضوعية:** تتحدد نتائج الدراسة بدقة على إجابة عينة الدراسة على المقاييس وتمثيل العينة للمجتمع.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

رأس المال النفسي: يُقصد به القدرات النفسية المتمايزة الإيجابية التي يمتلكها الفرد، وتتمثل هذه القدرات في أربع قدرات نفسية، وهي: فاعلية الذات، والأمل، والتفاؤل، والصمود النفسي، وهذه القدرات تسهم بتحقيق قدر كبير من رأس المال البشري (Badran and Morgan, 2015). ويُعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي تحصل عليها أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على مقياس رأس المال النفسي بدلالته الكلية وأبعاده الفرعية والذي تم تطويره لأغراض الدراسة الحالية.

قوة الأنا: يقصد بها امتلاك الفرد القدرة على مواجهة أحداث الحياة التي يتعرض لها، وأن باستطاعته التعامل معها بشكل يجنبه الإصابة بالاضطرابات النفسية والأمراض الجسمية (David, 2009). ويُعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي تحصل عليها أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لقوة الأنا كما وردت في فقرات مقياس قوة الأنا الذي استخدمه الباحثان في هذه الدراسة.

الضغط النفسي: يقصد به "نوع من التغيير يسبب الارتباك وعدم الشعور بالأمان فضلا عن اضطراب التكيف نتيجة لمشاكل اجتماعية ودراسية واقتصادية وأسرية وعاطفية تعصف بالفرد وتكون ردة فعله حسب قدرة احتماله للموقف الضاغط" (عسكر، 2013، ص22). ويُعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي حددتها أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد للضغط النفسي كما وردت في فقرات مقياس الضغط النفسي الذي استخدمه الباحثان في هذه الدراسة.

اضطراب طيف التوحد: يعرف الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية (DSM, 2013) اضطراب طيف التوحد بأنه مجموعة من الحالات التي تصنف بأنها أمراض نماء عصبي، ويتميز ذو اضطراب طيف التوحد بالعجز المستمر في التواصل الاجتماعي والتفاعل عبر سياقات متعددة، فضلًا عن أنماط السلوك أو الاهتمامات أو الأنشطة المقيدة المتكررة، وتتواجد حالات العجز هذه في مرحلة الطفولة المبكرة وتؤدي إلى ضعف وظيفي معهم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: تتبع الدراسة الحالية المنهج الوصفي التنبؤي كون هذا المنهج الأنسب لأغراض الدراسة الحالية؛ فالمنهج الوصفي التنبؤي يقوم على وصف الظاهرة والعوامل التي تساهم في تكوينها.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (75) أما من أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في محافظة عمان، اخترن بالطريقة المتيسرة. من مركز التميز الشامل للتوحد، ومركز أطلس للتوحد، ومدرسة البناء التربوي، وهذه المراكز متخصصة بالعناية بالأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، واختيرت محافظة عمان كونها تتضمن العدد الأكبر من المراكز.

أداتا الدراسة:

أولاً: مقياس رأس المال النفسي

طور المقياس من خلال الرجوع للأدب النظري المتعلق برأس المال النفسي وكذلك المقاييس السابقة ذات الصلة، مثل دراسة فاراس وانسينا وسوسوريز(Varas, Encinas and Suárez, 2019)،ودراسة أبو سيف (2018)، وتكون المقياس في صورته الأولية من (4) أبعاد و (20) فقرة، أما أبعاد المقياس فهي:

البعد الأول - الكفاءة الذاتية (الثقة): هي الحالة الإيجابية للفرد تحتاج إلى الشعور بالتفاؤل فيما يرتبط بالكفاءة الذاتية وذلك لأجل تخطي العديد من التحديات التي تواجه الفرد في الوصول للنجاح، ويتكون هذا البعد من (5) فقرات.

البعد الثاني - التفاؤل: هو توقع للمواقف الإيجابية والنتائج الفعالة التي من المتوقع حدوثها مستقبلًا، والابتعاد عن المواقف أو الرؤى السلبية، ويتكون هذا البعد من (5) فقرات.

البعد الثالث - الأمل: هو التوجه والنظر نحو الغايات والأهداف، وأنه اعتقاد الفرد بتنظيم أهدافه التي يستخدمها لمواجهة المشكلات، ويتكون هذا البعد من (5) فقرات.

البعد الرابع - المرونة: هي امتلاك الفرد القدرة للعودة على التعامل مع المستجدات أو التحولات التي يوجهها، ويتكون هذا البعد من (5) فقرات.

صدق المقياس: جرى إيجاد مؤشرات صدق المقياس بطريقتين:

صدق المحتوى: عرض المقياس للتأكد من ثباته على (10) من المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي في الجامعات الأردنية، لإبداء رأيهم في فقرات المقياس من حيث مناسبتها لأغراض المقياس البيئة الأردنية، ووضوح صياغتها، واعتمد اجماع (80%) من المحكمين على صلاحية الفقرة لقبولها في المقياس، وبناءً على رأي المحكمين فقد حذفت فقرة واحدة، وعدلت (12) فقره، وبذلك تكون المقياس من (19) فقرة.

صدق البناء الداخلي: للتحقق من مؤشرات صدق البناء الداخلي، طبق المقياس على (30) أماً من أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وحسبت معاملات ارتباط

بيرسون بين فقرات المقياس وبين الدرجات على كل بعد من أبعاده والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) قيم معاملات الارتباط بين فقرات المقياس وبين درجة كل بعد من أبعاده

البعد	الفقرة	الارتباط مع المقياس	الارتباط مع البعد
الكفاءة الذاتية (الثقة)	1	.687**	.764**
	2	.742**	.872**
	3	.583**	.628**
	4	.654**	.647**
	5	.666**	.777**
التفاؤل	6	.626**	.554**
	7	.555**	.706**
	8	.679**	.651**
	9	.518**	.726**
الأمل	10	.793**	.776**
	11	.613**	.656**
	12	.666**	.707**
	13	.626**	.606**
	14	.698**	.816**
المرونة	15	.674**	.777**
	16	.713**	.773**
	17	.797**	.837**
	18	.622**	.730**
	19	.636**	.509**

** دال عند مستوى دلالة 01.

يلاحظ من الجدول (1) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مع البعد تراوحت ما بين (509.- 872.)، ومع المقياس ما بين (555.- 797.)، وكانت جميعها دالة احصائيًا عند مستوى الدلالة (01.)، وبذلك قبلت جميع فقرات المقياس، وتكون المقياس في صورته النهائية من (19) فقرة.

ثبات المقياس: لإيجاد مؤشرات ثبات المقياس طبق على (30) اماً من أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وحسبت مؤشرات الاتساق الداخلي باستخدام كرونباخ الفا والتجزئة النصفية، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) معاملات الثبات لأبعاد المقياس

البعد	معامل كرونباخ الفا	معامل التجزئة النصفية	عدد الفقرات
الكفاءة الذاتية	.79	.77	5
التفاؤل	.69	.66	4
الامل	.76	.74	5
المرونة	.78	.75	5
رأس المال النفسي ككل	.93	.88	19

يظهر من الجدول (2) أن معاملات كرونباخ ألفا لمجالات المقياس تراوحت ما بين (69.- 79.)، وكان أعلاها لمجال الكفاءة الذاتية، وأدناها لمجال التفاؤل، كما تبين من الجدول أن قيم معاملات التجزئة النصفية لمجالات المقياس تراوحت ما بين (66.- 77.)، كان أعلاها لمجال الكفاءة الذاتية، وأدناها لمجال التفاؤل.

تصحيح المقياس: تكون المقياس في صورته النهائية من (19) فقرة، وقد تدرجت الإجابة على كل فقرة من فقرات المقياس على سلم إجابات رباعي: (أوافق بدرجة كبيرة، أوافق بدرجة متوسطة، أوافق بدرجة ضعيفة، لا أوافق)، وذلك حسب انطباق محتوى الفقرة على الأم، والمستجيب على هذا المقياس هي الأم نفسها، ويمكن تحويل سلم الإجابات إلى درجات بحيث تأخذ الإجابة أوافق بدرجة كبيرة (أربع درجات)، وأوافق بدرجة متوسطة (ثلاث درجات)، وأوافق بدرجة ضعيفة (درجتين)، ولا أوافق (درجة واحدة)، وللمقياس درجة كلية إضافة إلى درجة لكل بعد، وتشير الدرجة العليا على ارتفاع مستوى رأس المال النفسي، وجميع الفقرات ذات اتجاه إيجابي. ولتحديد مستوى درجات رأس المال النفسي، اعتمدت المعادلة الآتية:

$$1 = \frac{1-4}{3}$$

وبذلك فإن للأداء على المقياس ثلاثة مستويات، وهي على النحو التالي: (1-1.99) منخفض. و(2-2.99) متوسط. و(3-4) مرتفع

ثانياً: مقياس قوة الأنا

طور المقياس من خلال الرجوع للأدب النظري المتعلق برأس المال النفسي، وكذلك المقاييس السابقة ذات الصلة: (ال كدم، 2015)، ومقياس (Barron, 1963) الذي ترجمه (الكفافي، 1982) للعربية مقتبس من اختبار منيسوتا المتعدد الأوجه للشخصية، وتكون المقياس في صورته الأولية من (25) فقرة، وللمقياس درجة كلية وليس له أبعاد فرعية..

صدق المقياس: جرى إيجاد مؤشرات صدق المقياس بطريقتين:

صدق المحتوى: للتأكد من ثبات المقياس، عرض على (10) محكمين من المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي في الجامعات الأردنية، لإبداء رأيهم في فقرات المقياس من حيث مناسبتها لأغراض المقياس البيئة الأردنية، ووضوح صياغتها، واعتمد إجماع (80%) من المحكمين على صلاحية الفقرة لقبولها في المقياس، وبناء على رأي المحكمين فقد حذفت فقرة واحدة، وعدلت (8) فقرات.

صدق البناء الداخلي: للتحقق من مؤشرات صدق البناء الداخلي طبق المقياس على (30) أما من أمهات الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وحسبت معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المقياس والمقياس ككل، والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3) قيم معاملات الارتباط بين فقرات المقياس وبين درجة كل بعد من أبعاده

الفقرة	الارتباط مع المقياس	الفقرة	الارتباط مع المقياس	الفقرة	الارتباط مع المقياس
1	.387*	9	.318*	17	.462**
2	.638**	10	.337*	18	.327*
3	.394*	11	.377*	19	.596**
4	.417**	12	.518**	20	.391*
5	.369**	13	.307*	21	.406*
6	.439**	14	.390*	22	.430*
7	.493**	15	.348*	23	.341*
8	.538**	16	.331*	24	.661*

*دال عند مستوى دلالة 05.

** دال عند مستوى دلالة 01.

يلاحظ من الجدول (3) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (307. – 661.)، وكانت جميعها دالة عند مستوى الدلالة (01.)، وبذلك فقد تكون المقياس في صورته النهائية من (24) فقرة.

ثبات المقياس: لإيجاد مؤشرات ثبات المقياس، طبق على (30) أماً من أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وحسبت مؤشرات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا حيث بلغ (75.)، والتجزئة النصفية (76.).

تصحيح المقياس: تكون المقياس في صورته النهائية من (42) فقرة، وقد تدرجت الإجابة على كل فقرة من فقرات المقياس على سلم إجابات رباعي: (أوافق بدرجة كبيرة، أوافق بدرجة متوسطة، أوافق بدرجة ضعيفة، لا أوافق)، وذلك حسب انطباق محتوى الفقرة على الأم، والمستجيب على هذا المقياس هي الأم نفسها، ويمكن تحويل سلم الإجابات إلى درجات بحيث تأخذ الإجابة أوافق بدرجة كبيرة (أربع درجات)، وأوافق بدرجة متوسطة (ثلاث درجات)، وأوافق بدرجة ضعيفة (درجتين)، ولا أوافق (درجة واحدة)، والمقياس علامة كلية إضافية لكل فقرة من فقرات المقياس تدل على وجود تقبل الواقع وهي في اتجاه واحد إيجابي. وبتالي توزع الدرجات إلى ثلاثة مستويات حسب السلم الآتي: (1- 1.99) منخفض.
(2 – 2.99) متوسط، و (3-4) مرتفع.

ثالثاً: مقياس الضغوط النفسية

طور المقياس من خلال الرجوع للأدب النظري المتعلق برأس المال النفسي، وكذلك المقاييس السابقة ذات الصلة: كدراسة (البغدادي والعشماوي، 2019) وتكون المقياس في صورته الأولية من (37) فقرة، وللمقياس درجة كلية وليس له أبعاد فرعية.

صدق المقياس: تم إيجاد مؤشرات صدق المقياس بطريقتين:

صدق المحتوى: عرض المقياس على (10) محكمين للتأكد من ثبات المقياس من المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي في الجامعات الأردنية لإبداء رأيهم في فقرات المقياس من حيث مناسبتها لأغراض المقياس والبيئة الأردنية، ووضوح صياغتها، واعتمد إجماع (80%) من المحكمين على صلاحية الفقرة لقبولها المقياس، وبناءً على رأي المحكمين عدلت (3) فقرات، وحذفت (6) فقرات، وبذلك تكون المقياس في صورته النهائية من (31) فقرة.

صدق البناء الداخلي: للتحقق من مؤشرات صدق البناء الداخلي طبق المقياس على (30) أما من أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وحسبت معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المقياس وبين الدرجات على كل بعد من أبعاده والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (4) يوضح ذلك.

يلاحظ من الجدول (4) أنّ قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين 45.– 802.)، وكانت جميعها دالة عند مستوى الدلالة (01.)، وبهذا اعتمدت جميع الفقرات.

جدول (4) قيم معاملات الارتباط بين فقرات المقياس وبين درجة كل بعد من أبعاده

الفقرة	الارتباط مع المقياس	الفقرة	الارتباط مع المقياس	الفقرة	الارتباط مع المقياس
1	.579**	11	.589**	21	.450*
2	.682**	12	.643**	22	.643**
3	.572**	13	.644**	23	.691**
4	.684**	14	.535**	24	.747**
5	.606**	15	.541**	25	.570**
6	.526**	16	.615**	26	.682**
7	.572**	17	.729**	27	.624**
8	.639**	18	.668**	28	.616**
9	.737**	19	.455*	29	.666**
10	.802**	20	.681**	30	.647**

*دال عند مستوى دلالة 05.
** دال عند مستوى دلالة 01.

ثبات المقياس: لإيجاد مؤشرات ثبات المقياس تم تطبيقه على (30) أماً من أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وحسبت مؤشرات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا؛ حيث بلغ (.89) والتجزئة النصفية (.78).

تصحيح المقياس: تكون المقياس في صورته النهائية من (31) فقرة، مقياس الضغوط النفسية سلم رباعي هو: أوافق بدرجة كبيرة ولها (4) درجات، أوافق بدرجة متوسطة ولها (3) درجات، وأوافق بدرجة ضعيفة ولها (2) درجتان، ولا أوافق ولها (درجة واحدة)، وكانت جميع فقرات المقياس إيجابية، وللمقياس درجة كلية وليس له أبعاد فرعية، وقسمت مستوياته إلى ثلاثة مستويات، هي: (1-1.99) منخفض. و(2-2099) متوسط. و(3-4) مرتفع.

متغيرات الدراسة: احتوت الدراسة على المتغيرات التالية:

- **المتغيرات المتنبئة:** رأس المال النفسي، وقوة الأنا.
- **المتغير المتنبأ به:** الضغط النفسي.
- **المتغيرات الوسيطية:** عمر الأم، عدد أفراد الأسرة، والمستوى التعليمي للأم.

اجراءات الدراسة: سارت الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

- إعداد مقاييس الدراسة.
- الحصول على الموافقات لجمع بيانات الدراسة.
- جمع البيانات من مصادرها.
- إدخال البيانات حاسوبياً ومعالجتها بإستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS).

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى مدى مساهمة عناصر رأس المال النفسي وقوة الأنا بالتنبؤ بالضغط النفسي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن، وستعرض نتائجها حسب أسئلتها.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها، ونصه "ما مستوى رأس المال النفسي بدرجته الكلية وأبعاده الفرعية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟"

استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمستوى لرأس المال النفسي بدلالته الكلية وأبعاده، والجدول (5) يبين هذه المتوسطات.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى رأس المال النفسي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتبة ترتيباً تنازلياً

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
الكفاءة الذاتية (الثقة)	4.12	0.79	1	مرتفع
التفاؤل	3.70	0.70	3	مرتفع
الأمل	4.01	0.89	2	مرتفع
المرونة	3.07	0.85	4	متوسط
المقياس ككل	3.76	0.63	--	مرتفع

يبين الجدول (5) أن المتوسط الكلي لرأس المال النفسي بلغ (3.76)، وبانحراف معياري (0.63)، وبمستوى مرتفع، في حين تراوحت متوسطات الفقرات لرأس المال النفسي ما بين (3.07 – 4.12)، وجميعها بمستوى مرتفع باستثناء بعد المرونة الذي جاء متوسطاً.

ويمكن تفسير ذلك من خلال معرفة أن أمهات الأطفال يحصلن على الدعم من الآباء أو أفراد الأسرة الآخرين لرعاية أبنائهن، وتحمل المسؤولية معهن، وربما ساهم ذلك في تخفيض عبء المعاناة لديهن، إضافة إلى أن البناء المعرفي المتعلق بالاضطراب وكيفية التعامل معه ساهم في التخلص من الأفكار السلبية المتعلقة بالاضطراب وأبنائهن وإحلال أفكار أكثر عقلانية تساعد على التصرف بطريقة أكثر ملاءمة مع حالة الطفل؛ إذ إنّ إحداث التغيير الذاتي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعمل على تخفيض مستوى القلق والشعور بالخوف، والتفكير بعمق، وزيادة الثقة بالنفس، وزيادة التركيز والانتباه والاستمرار، والتخطيط والتنظيم لمواجهة مثل هذه المشكلات. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Manzano-García and Ayala, 2017)، التي أظهرت أن مستوى عناصر رأس المال النفسي جاء مرتفعاً.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها، ونصه "ما مستوى قوة الأنا لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟"

للإجابة عن هذا السؤال استخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمستوى لقوة الأنا لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وبلغ المتوسط (2.13)، والانحراف المعياري (0.48) وبمستوى متوسط. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أن اضطراب طيف التوحد يعتبر من أكثر الاضطرابات التطورية صعوبة وتعقيداً نظراً لتأثيره الكبير على مظاهر نمو الطفل المختلفة، ولا يتوقف هذا الأثر على الطفل فقط بل يمتد إلى الأم التي تواجه بسبب مرض ابنها وضعيات ومسؤوليات جديدة، وهذا يعود للإدراكات السلبية الموجودة لدى الأمهات حول حالة أبنائهن، وارتفاع مستوى القلق والصعوبات والضغوط التي تواجهها الأمهات، وربما يكون لإصرار الأمهات على مواجهة ما يترتب على ولادة طفل توحدي، وتوافر رسائل مساعدة ودعم نفسي واجتماعي أثر تعزيز الأنا لديهن، واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة محمد (2016)، التي أظهرت أن هناك مستوى مرتفع في قوة الأنا، وقد يعود هذا الاختلاف إلى طبيعة العينة في الدراستين.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها، ونصه "ما مستوى الضغط النفسي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟"

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومستوى الضغط النفسي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وبلغ المتوسط الحسابي (2.44)، والانحراف المعياري (60.)، وبمستوى متوسط. ويمكن تفسير هذه النتيجة، باعتبار أن طبيعة الطفل ذي اضطراب طيف التوحد، طبيعة خاصة حيث يعتمد على الأم في تدبير شؤون حياته كلها، من مأكل، وملبس، ومشرب، كذلك في تنظيم حياته ووضع جداول النشاط ليومه، وتلبية حاجاته الأساسية، ومع وجود خصائص السلوك المعقدة والصعبة، مثل السلوكيات النمطية التكرارية، وسلوكيات إيذاء الذات، ونوبات العنف، أو الغضب الشديد، وغيرها من السلوكيات، تصبح مصدراً لشعور الأم بالضغط النفسي، كذلك فإن حصول الأم على المساعدة في إدارة شؤون ابنها من قبل أفراد الأسرة أو المؤسسات والجمعيات التي تعنى بالأطفال ذوي الإعاقة وأسرهم ربما ساهم في خفض من حدة هذا الضغط عليها. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الرشيد (2018)، التي بينت أن مستويات الضغوط النفسية التي تتعرض لها أمهات ذوي اضطراب طيف التوحد جاءت بدرجة متوسطة.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها، ونصه "ما مدى مساهمة عناصر رأس المال النفسي وقوة الأنا في التنبؤ بالضغط النفسي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟"

للإجابة عن هذا السؤال استخدم تحليل الانحدار الخطي لمعرفة مدى مساهمة هذه العوامل في التنبؤ بالضغط النفسي لدى أمهات الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد في الأردن، والجدول (6) يبين هذه النتائج.

يبين الجدول (6) وجود قدرة تنبؤية لقوة الأنا والمستوى التعليمي وعدد أفراد الأسرة بالضغط النفسي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، فقد تنبأت هذه العوامل مجتمعة بما نسبته (61.9%) من التباين المفسر للتنبؤ في الضغط النفسي لدى أمهات الأطفال ذوي

اضطراب طيف التوحد، وتنبأ قوة الأنا لوحدة بما نسبته (57.8%) من التباين المفسر في التنبؤ بالضغط النفسي لدى الأمهات، وبلغت نسبة التنبؤ للمستوى التعليمي (3.6%) ونسبة التنبؤ لعدد أفراد الأسرة (0.06%)، ولم يدخل متغيري (رأس المال النفسي وعمر الأم) في التنبؤ.

جدول (6) نتائج تحليل الانحدار الخطي لرأس المال النفسي وقوة الأنا وعمر الأم ومستواها التعليمي وعدد أفراد الأسرة في التنبؤ بالضغط النفسي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

النموذج	المتغيرات المتنبئة	معامل الارتباط R	نسبة التباين المفسر التراكمية R^2	معامل الانحدار Q الوزن غير المعياري	قيمة t	الدلالة الإحصائية A
1	قوة الأنا	.760-	.578	.951	9.99	.000*
2	المستوى التعليمي	.187-	.035	.224	1.63	.107
3	عدد أفراد الأسرة	.076	.006	.103	.648	.519

إن تنشئة ورعاية طفل ذوي اضطراب طيف التوحد من بين أكثر المشكلات الضاغطة التي يمكن أن تواجهها الأم، فقد تضع نوبات الصراخ والغضب والهياج الحركي والانفعالي التي غالباً ما تصدر عن مثل هذا الطفل أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على حافة الانهيار العصبي، لكن بعد تقبل الأم لهذا الاضطراب يصبح من السهل مواجهته والاعتناء بطلفها، وذلك من خلال التأقلم مع هذا الاضطراب ومحاولة إيجاد أفضل الطرق والوسائل لعلاجه وتوفير الإمكانات له، وهذا ما يمكن تسميته بقوة الأنا، حيث يمكن أن تفسر النتيجة التي تم التوصل إليها بأنه يمكن التنبؤ بالضغط النفسي من خلال قوة الأنا ويعزى ذلك إلى أن الأمهات اللواتي يتمتعن بقوة الأنا هن أكثر قدرة على السيطرة على أحداث البيئة المحيطة بهن، وأكثر التزاماً بالنشاطات التي يمارسونها، وأكثر إيجابية للاستجابة لأي ضغوط نفسية يوجهنها مقارنة بغيرهن من الأمهات اللواتي يمتلكن قوة الأنا بمستوى منخفض، وتتشابه نتائج هذه الدراسة ببعض نتائج دراسة (رشيد، 2018) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد العينة حول كل من أبعاد مقياس رأس المال النفسي وفقاً لمتغير المستوى التعليمي للأم، ومع دراسة كل من: الزبيدي (2007)، (الشمري، 2007)، (Markistrom, Sabino, Tumer and Berman, 2014).

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ومناقشتها، ونصه "هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) في الضغط النفسي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى لمتغيرات: (العمر، والمستوى التعليمي، وعدد أفراد الأسرة)؟"

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الضغط النفسي في ضوء متغيرات الدراسة، واستخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين المتوسطات الحسابية، والجدول (7) يلخص النتائج.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الضغط النفسي في ضوء متغيرات الدراسة، واستخدم اختبار(ت) للعينات المستقلة

المتغيرات	مستويات المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية α
العمر	أقل من 30 سنة	31	2.41	0.42	-.308	.759
	31 سنة فأكثر	44	2.46	0.70		
المستوى التعليمي	ثانوي فأقل	34	2.32	0.50	-1.63	.107
	جامعي	41	2.54	0.66		
عدد افراد الأسرة	5 فأقل	56	2.41	0.60	-.648	.519
	6 فأكثر	19	2.52	0.59		

يوضح الجدول (7) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمقارنة المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مقياس الضغط النفسي تبعاً لمتغيرات، مثل: (العمر والمستوى التعليمي وعدد أفراد الأسرة)، حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) تعزى لمتغيرات الدراسة (العمر، والمستوى التعليمي، وعدد أفراد الأسرة) عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq .05$) على الدرجة الكلية لمقياس الضغط النفسي.

وتظهر هذه النتيجة أن تأثير ولادة طفل توحدي على الأم قد يكون إلى حد ما متشابهاً بصرف النظر عن عمرها ومستواها التعليمي وعدد أفراد الأسرة، فالمعاناة التي تتركها ولادة طفل توحدي تشمل جميع الأمهات بغض النظر عن الاختلافات بينهما عمراً وتأهيلاً علمياً وعدد أفراد الأسرة، فالمشكلات الموجودة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد هي المشكلات نفسها، وكذلك الحاجات المتعلقة بالرعاية البيتية والتأهيل هي الحاجات نفسها بصرف النظر عن اختلاف الأمهات والأسر. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من الرشيد (2018) والعثمان والبلاوي (2012)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الشعور بالضغط النفسي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد باختلاف العوامل الديمغرافية.

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة، يمكن التوصية بالآتي:

1. توفير خطط وبرامج إرشادية موجهة لأمهات وأسر أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تستهدف تعزيز القدرة على التعامل مع الطفل التوحدي وتوفير الدعم النفسي للأمهات والأسر.
2. متابعة أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من قبل مختص نفسي يكمن دوره في مساعدتهن على إيجاد واستثمار قدراتهن وتزويدهن بالطرق التربوية الملائمة لحالة أطفالهن، ويمكن للمراكز والجمعيات توفير هذه المتابعة.
3. قيام المراكز والجمعيات التي تعنى بأطفال اضطراب طيف التوحد بتنظيم الملتقيات المواجهة لأسر أطفال اضطراب طيف التوحد للتعريف أكثر بهذا الاضطراب والأعراض الخاصة به، لمساعده الأمهات على فهمه، إضافة لتقديم الاقتراحات والإرشادات التربوية والعلاجية لتوطيد العلاقة بين الطفل وأمه.

4. إجراء سلسله من الدراسات المستقبلية والأبحاث بغرض التخفيف من حدة الضغط الناتج عن اضطراب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ومواجهته بإستراتيجيات فعالة.
5. إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية تأخذ متغيرات أخرى كالفروق في الاحتياجات لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، تبعا لمستويات الضغوط المختلفة لديهن.
6. ضرورة وجود هيئة شاملة ومنظمة تلبي وتتابع احتياجات أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد من تشخيص مبكر على أسس سليمة، توفر العلاج الطبي، والسلوكي، والدعم المعرفي والتدريبي لأسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- أبو العطا، غادة (2015). الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها لدى أمهات الأطفال الذاتوية: دراسة إكلينيكية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 2(8)، 372 – 454.
- أبو سيف، محمود. (2018). دور جودة حياة العمل في العلاقة بين رأس المال النفسي ومستوى الالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية. المجلة العالمية للأبحاث التربوية والعلمية، 1(4)، 109-181.
- آل كدم، سعيد بن عايض محمد (2015). القدرة التنبؤية للذكاء الوجداني وقوة الأنا والكفاءة الذاتية بأساليب إدارة الصراع لدى مدراء المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية. اطروحة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية.
- امطير، عياد والزليطي، نجاة. (2015). الضغوط النفسية عند أمهات أطفال التوحد. المجلة الجامعة، 17(1): 51-74.
- البحيرى، محمد وعبد اللطيف، فاطمة ومهدي، إيناس (2017). قوة الأنا لدى عينة من المراهقين الصم وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى آبائهم: دراسة ارتباطية مقارنة. مجلة البحث العلمي في الآداب- جامعة عين شمس، 18(1)، 1 – 20.
- البغدادي، مي؛ والعشماوي، إيمان. (2019). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض الضغوط النفسية لدى عينة من أمهات الأطفال المصابين بالتوحد. المجلة الدولية للعلوم الانسانية والاجتماعية، (9)، 1-34.
- الجلبي، سوسن (2015). التوحد الطفولي، أسبابه- خصائصه- تشخيصه- علاجه. دمشق: مؤسسة علاء الدين للطباعة والنشر.
- الحملاوي، منال (2019). أساليب مواجهة الضغوط كمتغير وسيط بين رأس المال النفسي والرفاه النفسي للمعلمين. دراسات نفسية، 29(2)، 217 – 307.
- الرشيد، لولوة (2018). الضغوط النفسية واستراتيجيات مواجهتها لدى أمهات الأطفال التوحديين. المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، 10(1)، 11 – 63.
- الرقاد، هناء (2017). نظريات الشخصية وقياسها. عمان: دار المأمون للنشر.
- الزبيدي، زهير (2007). إدارة الذات: نحو تطوير الشخصية. عمان: دار كنوز المعرفة.
- الشمري، بشرى (2007). علم نفس الشخصية. عمان: دار الفرقان للنشر.
- الظاهر، قحطان. (2016). مدخل إلى التربية الخاصة. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- العثمان، إبراهيم عبد الله والبيلاوي، إيهاب عبد العزيز (2012). المساندة الاجتماعية والتوافق الزواجي وعلاقتهما بالضغوط لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، بحث منشور، كلية التربية. ع.36ج1.
- عثمان، زينب (2014). القلق الاجتماعي وعلاقته بقوة الأنا وتقدير الذات والسلوك التوكيدي والسمات السوية واللاسوية لدى عينة من المراهقين المعاقين بصريًا. مجلة كلية الآداب-جامعة سوهاج، 37(1)، 135 – 200.
- عسكر، علي. (2003). ضغوط الحياة وطرق التعايش معها: الصحة النفسية والقلق في عصر التوتر والقلق، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
- كفافي، علاء الدين (1982). مقياس قوة الأنا. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- محمد، محمد (2016). الإسهام النسبي لكل من السلوك الاجتماعي الإيجابي وهوية الأنا في التنبؤ بجودة الحياة لدى ذوي الإعاقة السمعية. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، 4(1)، 407 – 441.

ثانياً: ترجمة المصادر والمراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية

- *Abu-Alatta, G. (2015). Psychological stress and methods of coping with it in autonomous mothers of children: a clinical study. Journal of Special Education and Rehabilitation Organization (SERO), 2 (8), 372--454.*
- *Abu-Saif, M. (2018). The role of quality of work life in the relationship between psychological capital and the level of organizational commitment of faculty members of the College of Education at Taif University in the Kingdom of Saudi Arabia. The International Journal of Educational and Scientific Research, 1 (4), 109-181.*
- *Alkadam, S. A. M. (2015) The predictive ability of emotional intelligence, ego strength, and self-efficacy in conflict management methods among secondary school principals in the Kingdom of Saudi Arabia. Unpublished PhD thesis. University of Jordan.*
- *Emtar, A. & Azalitni, N. (2015). Psychological stress for mothers of autistic children. University Journal, 17 (1): 51-74.*
- *Al-Buhairy, M., Abdel-Latif, F. & Mahdi, I. (2017). Ego strength in a sample of deaf adolescents and its relationship to psychological burnout in their parents: a comparative correlational study. Journal of Scientific Research in Arts - Ain Shams University, 18 (1), 1-20.*
- *Albaghdadi, M. & Alashmawi, I. (2019). The effectiveness of a cognitive-behavioral counseling program to reduce stress among a sample of mothers of children with autism. International Journal of the Humanities and Social Sciences, (9), 1-34.*
- *Ajalabi, S., (2015), Childhood autism, its causes - characteristics - diagnosis - treatment. Damascus: Aladdin Foundation for Printing and Publishing.*

- *David, F. (2009). The role of ego strength in adolescence. Journal of personality and social psychology, 57(2), 6-24.*
- *DSM, (2013), Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders,(Fifth Edition).*
- *Hendricks, D. (2011). Special education teachers serving students with autism: A descriptive study of the characteristics and self-reported knowledge and practices employed. Journal of Vocational Rehabilitation, 35(1), 37-50.*
- *Kuder, S. (2013). Teaching students with language and communication disabilities. Boston: Allynand Bacon.*
- *Larson, M., Norman, S., Hughes, L., and Avey, J. (2013). Psychological Capital: A New Lens for Understanding Employee Fit and Attitutes. International Journal of Leadership Studies, 8(1), 28-43.*
- *Luthans, F., and Morgan, C. (2017). Psychological Capital: An Evidence-Based Positive Approach. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 4 (17), 1–28.*
- *Manzano-García, G. and Ayala, J. (2017). Relationship between Psychological Capital and Psychological Well-Being of Direct Support Staff of Specialist Autism Services. The Mediator Role of Burnout. Frontiers in Psychology, 8(1), 1-12.*
- *Markistrom, C., Sabino, V., Tumer, A. and Berman, R. (2014). The Psychosocial inventory of ego strengths development and validation of a new Eriksonian measure. Journal of youth and adolescence, 26 (2), 201-223.*
- *Morgan,Y. and Luthans, F. (2014). Psychological Capital and Wellbeing. Journal of Stress and Health, 31(1), 180–188.*
- *Osborne, L. and Reed, P. (2010). Stress and self- Perceived parenting behaviors of parents with autistic spectrum conditions. Research in Autism spectrum Disorders, 22(2), 4405-414.*
- *Sameer, Y., Mohamed, M., and Mohamad, A. (2019). Antecedents of psychological capital: The role of work design. Journal of Economics and Management, 35(1), 123-149.*
- *Stoykova, P. (2013). Developing Psychological Capital: Test of a Training Intervention with Bulgarian Students and Professionals. Unpublished Master. Instituto University, Portugal.*
- *Varas, E., Encinas, F., and Suárez, M., (2019). Psychological capital, work satisfaction and health self-perception as predictors of psychological wellbeing in military personnel. Psicothema, 31, (3), 277-283.*
- *Vidyasagar, N. and Koshy, S. (2010). Stress and coping in mothers of autistic children. Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 36(2), 245-248.*
- *Wang, P., Micheals, C. and Day, M. (2010). Stresses and coping strategies of Chinese families with children with autism and other developmental disabilities. Journal of Autism and Development Disorders, 41(6),783.795.*
- *Elhamalawy, M. (2019). Styles of coping with stress as a mediating variable between psychological capital and teachers' psychological well-being. Psychological Studies, 29 (2), 217--307.*
- *Al-Rasheed, L. (2018). Psychological stress and coping strategies for mothers of autistic children. International Journal of the Science and Rehabilitation of Special Needs, 10 (1), 11-63.*
- *Arraqad, H. (2017). Personality theories and measurement. Amman: Al-Mamoun Publishing House.*
- *Azubaidi, Z. (2007). Self-management: Towards personal development. Amman: House of KONOOZ-ALMAREFA.*
- *Ashammari, B. (2007). Psychology of personality. Amman: Dar Al-Furqan Publishing.*
- *Azahir, Q. (2016). Introduction to special education. Amman: Wael Publishing and Distribution House.*
- *Alothman, I. A. & Albeblawy, I. A. (2012) Social support and marital compatibility and their relationship to stress among mothers of children with autism spectrum disorder, published research, Journal of the College of Education.*
- *Othman, Z. (2014). Social anxiety and its relationship to ego strength, self-esteem, affirmative behavior, normal and non-normal traits in a sample of visually impaired adolescents. College Journal. Arts - Sohag University, 37 (1), 135-200.*
- *Askar. A. (2003). Life Pressures and methods of coping with them: mental health and anxiety in an era of tension and anxiety, Dar Al-kitab Al – Hadith, Cairo.*
- *Kavafy, A. (1982). The Scale of Ego Power. Cairo: The Anglo-Egyptian Library.*
- *Mohamed, M. (2016). The relative contribution of both positive social behavior and the ego identity to predicting the quality of life of the hearing impaired. Journal of Arab research in the fields of specific education. ISSN, 4 (1), 407-441.*

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- *Adil, A. and Kamal, A. (2016). Impact of psychological capital and authentic leadership on work engagement and job related affective well-being. Pakistan Journal of Psychological Research, 31(1), 1-21.*
- *Avey, J., Luthans, F., Smith, R. and Palmer, N. (2010). Impact of positive psychological capital on employee well-being over time. Journal of occupational health psychology, 15(1), 17-28.*
- *Badran, M. and Morgan, C. (2015). Psychological capital and job satisfaction in Egypt. Journal of Managerial Psychology, 30(3), 354-370.*
- *Benson, P. (2012). Network Characteristics, Perceived Social Support, and Psychological Adjustment in Mothers of Children with Autism Spectrum Disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders, 42(12), 2597-2610.*
- *Dabrowska, A. and Pisula, B. (2010). Parenting Stress and Coping Styles in Mother and Fathers of Pre-school Children with Autism and Down Syndrome. Journal of Intellectual Disability Research, 5(3), 266-280.*

in general. Students do great efforts to overcome different challenges in learning English. This means that teachers should integrate humanistic traits in teaching English to facilitate the learning process. Adopting humanistic traits in teaching English as a foreign language can motivate students towards learning EFL. This can also improve their attitudes positively towards learning English. Students need to feel that they are cared for and respected in the classroom. They need to feel that their teachers are ready to provide help and support at any time with love and generosity. To conclude, adopting humanistic traits in EFL has proved its positive effectiveness in improving students' attitudes towards learning in general and EFL in particular. Therefore, the researcher recommends:

- adopting humanistic traits in teacher education programs and teaching EFL at Birzeit University.

References

- *Abu Ayyash, A. (2015). How to Change Students' Perception of Classroom EFL Learning. Arab World English Journal (AWEJ). 6 (1).*
- *Al Khalidi, N. (2015). The relationship between humanistic teachers' characteristics practices and students' learning. Global Journal of Educational Foundation. 3 (2), 170-174*
- *Aloni, N. (2007). Enhancing humanity. The philosophical foundations of humanistic education. Dordrecht: Springer.*
- *Arifi, Q. (2017). Humanistic Approach in Teaching Foreign Language (from the Teacher Perspective). European Scientific Journal. 13 (35), 194*
- *Arnold, J. (1996). Affect in language learning. Cambridge: Cambridge University Press*
- *Arnold, J. (1998). Towards more humanistic English Teaching. ELT Journal 52 (3), 235-242*
- *Breckler, S. J. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. Journal of Personality and Social Psychology, 47: 1191–1205.*
- *Brockett, R.G. (1998). Humanism as an instructional paradigm. Retrieved from http://roghiemstra.com/romira1.html*
- *Brown H. D. (1994). Principles of Language Learning and Teaching. New Jersey: Prentice Hall.*
- *Brown, H. D. (2007). Principles of language learning and teaching. (5 th, ed.).White Plains, NY: Pearson Education.*
- *De Groot, I. (2011). Why we are not democratic yet: The complexity of developing a democratic attitude. In W. Veugelers (Ed.).Education and humanism: Linking autonomy and humanity (pp. 79{94). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.*
- *Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). Teaching and researching motivation (2nd ed.). New York, NY: Longman.*
- *Fitzgerald, A., V. Dawson, & M. Hackling. (2009). Perceptions and pedagogy: Exploring the beliefs and practices of an effective primary science teacher. Teaching Science 55: 19–22.*
- *Ghaith, G., & Diab, H. (2008). Determinants of EFL achievement among Arab college-bound learners. Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues, 1(4), 278-286.*
- *Gardner, R. C. (1985). Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation. London: Edward Arnold.*
- *Göksel, Ş., & Rakıcıoğlu-Söylemez, A. (2018). Becoming a professional: Exploring EFL pre-service teachers' conceptions of an effective foreign language teacher. Journal of Language and Linguistic Studies, 14(4), 111-135.*

Q4 More learning choices

The first interviewee thinks that it would be a good idea at the beginning of each year or semester to figure out students' needs so that we can adapt the content of the learning material according to students' needs. He believes that giving more learning choices to EFL learners can improve the learning quality.

The second teacher believes that this depends on the objectives, so wherever or whenever we meet the objectives, there is no need to change the learning material. However, if the teacher feels that the objectives were not met properly, he/she should then give more choices concerning the learning material.

The third teacher believes that teachers should teach students to achieve the objectives planned for, which means "Don't teach the book, but rather teach what the book aims at." Teachers can differentiate and can give choices to students as long as they achieve the main objectives wished for. Teachers need to change and give more choices, especially when the learners either increase or lower the level of the book.

According to the fourth teacher, she thinks that teachers need to engage students through varying things and make things different and new every time to make students active, enthusiastic, and feel no boredom, which can create a huge impact in the classroom.

The fifth teacher believes that this should be a central point in any classroom in general and in EFL classroom in particular. Giving more choices and adapting the material according to students' needs and context can humanize learning and make it a part of the learners' lives.

Most answers show a positive tendency towards differentiating and giving more learning choices. For EFL teachers, this can help make the learning material more interesting and can also create an atmosphere that is positive and democratic.

Q5 Personalization (Making the learning material relevant)

The first teacher seemed very motivated when asked about this question; he strongly believes in personalizing the learning material and make it relevant to students' context and lives. He added that from his personal experience once a teacher relates the learning material to the students' lives, he can start eliciting hundreds of ideas from the students themselves in a surprising and interesting way.

The second teacher also agreed strongly that giving examples from students' lives and engaging them to relate their experiences to the learning material can enrich the learning material and make students more motivated in the EFL classroom.

The third teacher perceives this trait as very essential. She asserted that she always follows this strategy in her classroom by changing the task and localizing it, so that students can relate things to their personal experiences and interact better.

The fourth teacher thinks this can make students more attracted to the learning material since it will be more related to their lives and activate their schema to use their own ideas, their own words, and so, interacting actively.

The last teacher does believe that personalization is extremely important as she thinks that when students feel that the learning material is relevant to their personal life, they will get more interested, and when they become interested, they will learn better, and they will even start linking their life experiences with learning outside the classroom. This can lead to more engagement, more active work, and ultimately more academic achievements in terms of language teaching.

The answers to these questions show EFL teachers' total agreement that personalizing and relating the learning material to students' lives can be very effective and can gain positive results concerning active engaging of students and better academic outcomes. Teachers can activate students' schema and include students' personal experiences in the learning process.

This research paper has proved what other studies have already asserted in the field of EFL teaching and learning concerning more integration of humanistic traits in the EFL education process. Lei (2007), Brown (2007), and Ghaith and Diab (2008), as many other researchers, have shown that using humanistic methods in EFL teaching can lead to remarkable results especially concerning students' motivation towards learning EFL.

Conclusion and Recommendations

Learning English as a foreign language adds a further challenge over the difficulties of learning

will not learn and make progress. She thinks that we as teachers need to put ourselves in their spot to understand their challenges and their problems. For her, this can make them accept learning English more effectively.

Answers to the first question have shown very positive tendencies towards handling students' emotions and taking their feelings into high consideration. EFL teachers think that this can have very good effects on students and their attitudes towards English classes.

Q2 Improving EFL teachers' personality

The first teacher started his response to this question by quoting a famous saying in this regard that says that some teachers are born teachers, whereas others need to work on themselves to get professionally and personally improved to approach their students successfully. He thinks that it is very important for an EFL teacher to keep working on his/her personality to achieve his/her work as a teacher successfully.

The second teacher perceives this trait as very important, especially for newcomers, the fresh teachers. For her, she believes that teachers need to adapt their personalities to a certain limit that breaks the ice but does not spoil the students.

The third teacher thinks that it is important for any teacher to be caring, loving, humorous, and warm-hearted since that teachers deal with humans not with machines; but again to the extent that may keep the class management and the class discipline as it should be, especially with university students. She pointed out that teachers always need to adapt their personalities because they need to meet students' different needs and learning styles.

The fourth teacher believes that it is very important for her to be kind, caring, but consistent and firm. She thinks that listening to students' needs and adapting according to their needs and different styles is very important. Students need to see this sometimes more than their need for formal instruction. However, she believes that the teacher should also show consistency to keep discipline and order.

The fifth teacher feels that some may perceive being emotional with students as a weakness that teachers should avoid. However, she believes that this can be a distinguishing trait that can make students relieved in an EFL class rather than being harsh, tough, or following rules literally. It also affects the teacher him/herself by making him/her feel more confident in his/her profession.

Answers to this question have shown positive responses and a kind of general agreement that EFL teachers need to keep changing and modifying their personalities so that they can adapt to students' needs, interests, and styles of learning. However, some of the answers show that a teacher should have consistency in dealing with students to keep class discipline.

Q3 Cultivating support and an inclusive classroom atmosphere

The first teacher responded to this question by expressing his strong beliefs that teachers need to adopt cooperative learning as the main strategy. In addition, changing the way they teach and applying differentiation can help a lot, and above all, teachers need to stand fairly at the same distance to each learner, even the low achievers.

The second teacher thinks that having an environmentally friendly EFL classroom that includes all students is very healthy and essential in regards to efficient EFL learning and teaching.

The third teacher believes that a well-organized and goal-targeted EFL classroom is the inclusive one. She believes that all students should warmly be included so that they will be motivated to learn better even outside the classroom. They will be more motivated to learn English.

The fourth teacher thinks that one of her main goals is not to leave anybody behind. Everybody has the right to be included. Excluding some students can harm the teacher before it can harm the students. Students need to feel that they are all important to be encouraged to learn and participate enthusiastically.

The fifth teacher feels that this can melt the barriers between students and teacher. They will feel that the classroom is a good and secure environment, and this ultimately will lead to more effective language learning.

All EFL teachers' answers were consistent and positive towards creating an inclusive classroom environment. All EFL teachers agree that an EFL classroom needs to be inclusive for everyone. Nobody should be ignored or left behind, especially low achievers. This can motivate all students to work hard since they can feel that they are important.

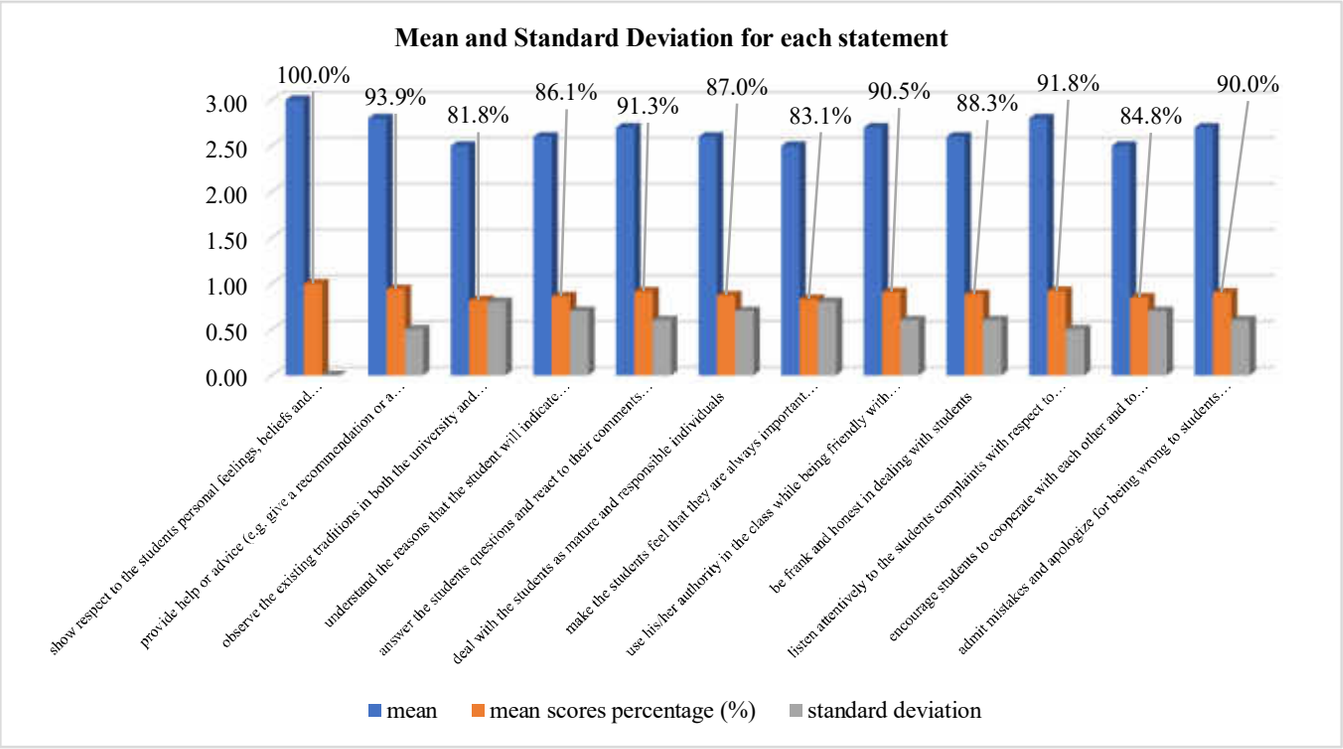


Figure 3 Mean and Standard Deviation for Each Statement

Findings and discussion of the second question:

The second question of the research aimed at investigating EFL teachers' attitudes towards some humanistic traits in teaching EFL. The researcher, as an EFL teacher at the Department of Languages and Translation at Birzeit University, interviewed five of her colleagues and asked them the following questions:

As an EFL teacher, how do you perceive the following humanistic traits in EFL teaching?

1. Handling students' emotions.
2. Improving EFL teachers' personality
3. Cultivating support and an inclusive classroom atmosphere
4. More learning choices
5. Personalization (Making the learning material relevant)

The answers of the interviewees on the questions were as follows:

Q1 Handling students' emotions.

The first interviewee asserted that this is a very important part of the mission of any teacher. He quoted a well-known saying of a scholar who said, "You can't succeed as a professional teacher unless you understand your stuff," referring to students' feelings.

The second teacher responded that for sure, she takes students' feelings and emotions into consideration, especially while working in groups. She understands that there are differences among students, females, and males, which any EFL teacher should consider very well.

The third interviewee thinks that teachers can't stop students' reactions towards the material. For her, one important provocative element in the learning process is trying to create a link between the content and students' emotions and feelings. She believes that students' feelings and emotions are of high importance in the progression of the learning process and can create an interactive atmosphere, and it can make students feel that they are a core part of the educational process.

The fourth EFL teacher believes that caring about how the students feel in general is one of her traits in teaching EFL. For her, this helps her understand the students' attitudes towards the material in general and makes them feel more motivated as motivation is an important factor in learning any foreign language.

The last teacher thinks that she puts her students' emotions into consideration as she strongly believes in the importance of making students feel that their emotions count. She believes the English language is a challenge, and without making them accept you as a person, they

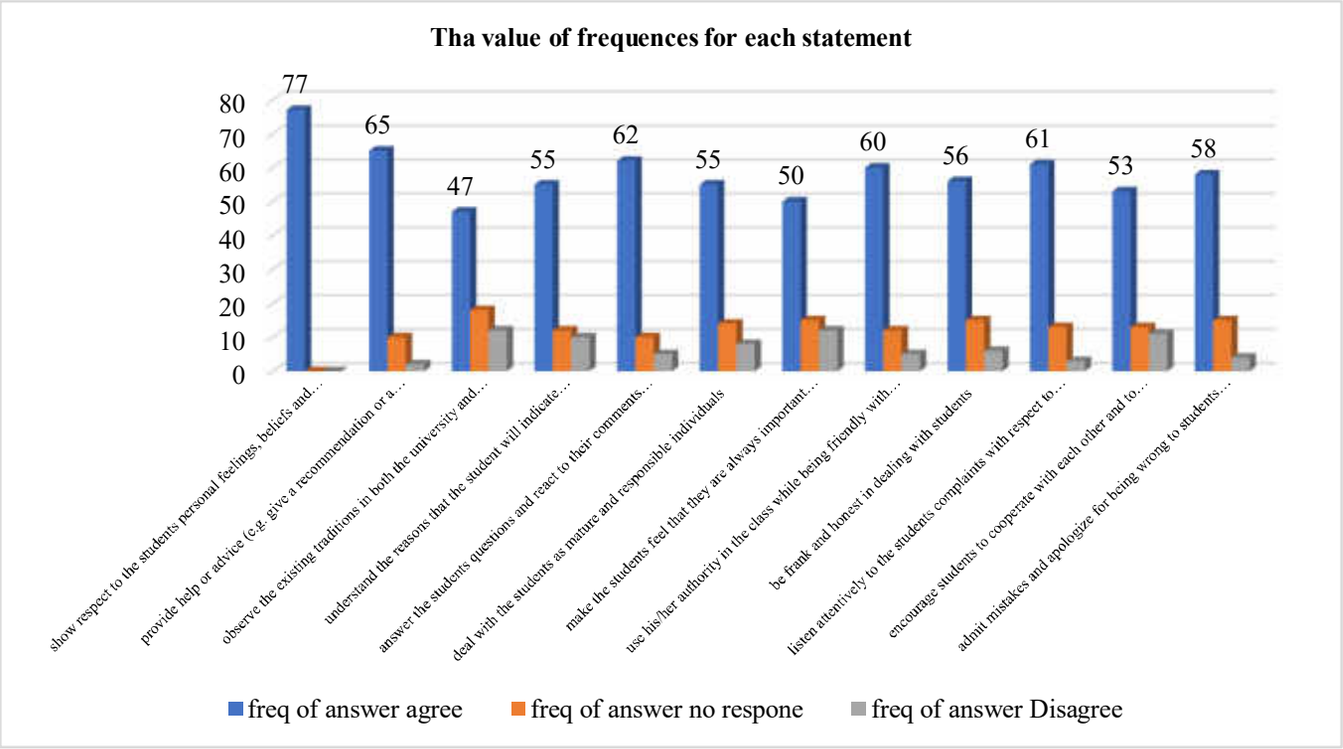


Figure 1 Students' Perceiving Humanistic Traits (the value of frequencies for each statement)

Figure 1 shows the values of frequencies for the categories of answers (Agree, Neutral, and Disagree).

As viewed, the Agree category shows high excellence over other answer categories.

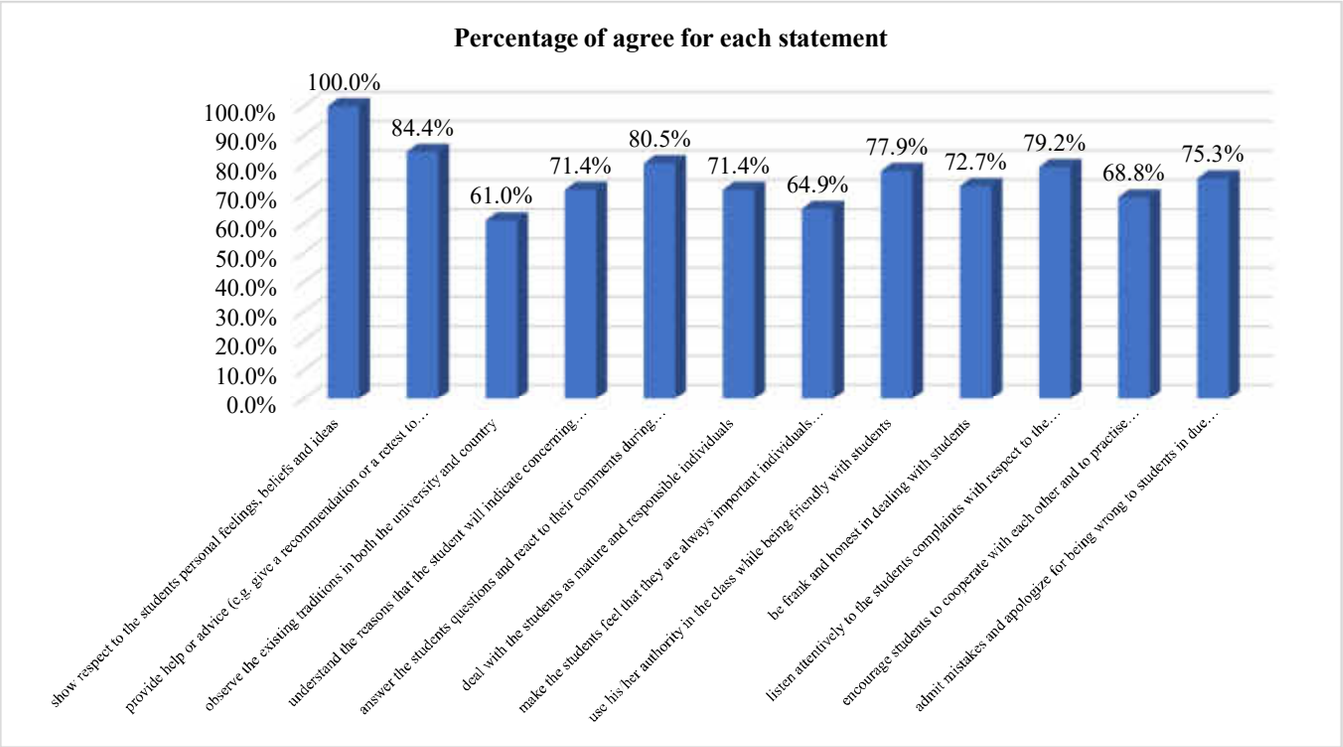


Figure 2 Teachers' Humanistic Perceived Traits

comments during office hours with enthusiasm and generosity gained a percentage of 91.3% and a mean of 2.70. This proves the importance of always answering students' questions and reacting to their comments with enthusiastic generosity. Students need to feel the warmth of sincere help and support from teachers. The students showed a high degree of attention for item 12 *admit mistakes and apologize for being wrong to students in due time* at 90% and a mean of 2.70. This high percentage represents students' preference to feel that their teacher is modest and humble, and ready to admit his/her mistakes.

However, item 3 *observe the existing traditions in both the university and country* received the lowest rank with 81.8% and a mean of 2.50, which illustrates that students do not feel that this is an essential trait of high importance. Other items have gained medium rankings with percentages of 88.3% and a mean of 2.60 for item 9, a percentage of 87.0% and a mean of 2.60 for item 6, a percentage of 86.1% and a mean of 2.60 for item 4, and a percentage of 84.8% and a mean of 2.50 for item 11.

Table (2) View the Values of Frequencies and Percentage for Each Statement

No	Statement	freq of answer agree	freq %	freq of answer no response	freq %	freq of answer Disagree	freq %	all freq
1	show respect to the students personal feelings, beliefs and ideas	77	100.0	0	0.0	0	0.0	100.0
2	provide help or advice (e.g., give a recommendation or a retest to the student) to the students who need it without hesitation or delay	65	84.4	10	13.0	2	2.6	100.0
3	observe the existing traditions in both the university and country	47	61.0	18	23.4	12	15.6	100.0
4	understand the reasons that the student will indicate concerning his/her absence or non-submission of works in due time	55	71.4	12	15.6	10	13.0	100.0
5	answer the students questions and react to their comments during office hours with enthusiasm and generosity	62	80.5	10	13.0	5	6.5	100.0
6	deal with the students as mature and responsible individuals	55	71.4	14	18.2	8	10.4	100.0
7	make the students feel that they are always important individuals in the classroom	50	64.9	15	19.5	12	15.6	100.0
8	use his/her authority in the class while being friendly with students	60	77.9	12	15.6	5	6.5	100.0
9	be frank and honest in dealing with students	56	72.7	15	19.5	6	7.8	100.0
10	listen attentively to the students' complaints with respect to the difficulty of the course content or the exam or test questions	61	79.2	13	16.9	3	3.9	100.0
11	encourage students to cooperate with each other and to practice constructive group work in the classroom	53	68.8	13	16.9	11	14.3	100.0
12	admit mistakes and apologize for being wrong to students in due time	58	75.3	15	19.5	4	5.2	100.0

Table 2 shows the values of frequencies and percentages for each statement, which corresponds with the results shown in Table 1.

method of data collection. The semi-structured interviews implied mutual interactions, which enabled the instructors interviewed and the researcher to express their opinions towards humanistic traits in EFL teaching.

Data Analysis and Discussion

The statistical tools that were implemented to reach the inferences of the research were the following:

Findings and discussion

The research aimed to determine the attitudes of students and learners concerning adopting humanistic traits in EFL learning and teaching. Two main questions were posed:

3. What are the learners' attitudes towards teachers' using of humanistic traits in EFL teaching?
4. What are the EFL teachers' attitudes towards adopting the humanistic approach in EFL teaching?

Findings and discussion of the first question

The first question of the research aimed to identify students' attitudes towards teachers using and adopting humanistic traits in EFL teaching. To answer the question, means and standard deviations were calculated and displayed in the tables below:

Analysis of the data:

Table (1) shows the humanistic traits, as follows.

As seen in Table 1, EFL learners' attitudes towards teachers' humanistic traits in EFL teaching were positive. The values of mean, mean scores percentage, and standard deviation for each statement were shown. It appeared that item 1 *show respect to the students personal feelings, beliefs and ideas* received the highest rank with a percentage of 100% and a mean of 3, which indicates that students perceive respect for their feelings and emotions as the most important humanistic trait that every teacher should adopt.

Table (1) The Values of Mean, Mean Scores Percentage, and Standard Deviation for Each Statement

No	Statement	mean	mean scores percentage (%)	standard deviation
1	Show respect to the students personal feelings, beliefs and ideas	3.00	100.0%	0.00
2	Provide help or advice (e.g. give a recommendation or a retest to the student) to the students who need it without hesitation or delay	2.80	93.9%	0.50
3	Observe the existing traditions in both the university and country	2.50	81.8%	0.80
4	Understand the reasons that the student will indicate concerning his/her absence or non-submission of works in due time	2.60	86.1%	0.70
5	Answer the students' questions and react to their comments during office hours with enthusiasm and generosity	2.70	91.3%	0.60
6	Deal with the students as mature and responsible individuals	2.60	87.0%	0.70
7	Make the students feel that they are always important individuals in the classroom	2.50	83.1%	0.80
8	Use his/her authority in the class while being friendly with students	2.70	90.5%	0.60
9	Be frank and honest in dealing with students	2.60	88.3%	0.60
10	Listen attentively to the students complaints with respect to the difficulty of the course content or the exam or test questions	2.80	91.8%	0.50
11	Encourage students to cooperate with each other and to practice constructive group work in the classroom	2.50	84.8%	0.70
12	Admit mistakes and apologize for being wrong to students in due time	2.70	90.0%	0.60

Another item that has shown high ranking was item 2 *provide help or advice (e.g., give a recommendation or a retest to the student) to the students who need it without hesitation or delay* with a percentage of 93.9% and a mean of 2.80. This proves that this humanistic trait has a high position that can affect students positively. Students prefer teachers who provide help and advice to their students. Item 10 *listen attentively to the student' complaints with respect to the difficulty of the course content or the exam or test questions* received a percentage of 91.8% and a mean of 2.80. This illustrates the importance of giving enough attention to students' complaints showing respect to their concerns related to the learning material or other tasks or tests. Item 5 *answer the students' questions and react to their*

Significance of the study

This study is concerned with investigating students' attitudes towards using the humanistic approach in teaching the English language at Birzeit University and its prospective positiveness on enhancing students' motivation towards learning the language and using it. Abu Ayyash (2015) highlights EFL learners' need for introducing new ways and adopting new traits that can change EFL learners' attitudes towards EFL learning. The researcher hopes that the results of this study may give some important insights on the importance of adopting more humanistic strategies in teaching the English language.

It is worth mentioning that, to the best of the researcher's knowledge, this study may be one of the few that investigated the humanistic traits in the context of EFL teaching in the Palestinian universities.

Limitations of the study

This study is limited to instructors at the Department of Languages and Translation at Birzeit University. It is also limited to intermediate A2/1 students at Birzeit University. Furthermore, the study is carried out during the second semester of 2018/ 2019. Finally, the instruments are limited to the attitudinal questionnaire and the instructors' interview.

Methods and procedures

In this section, the procedures and methods that the researcher used to conduct this research are presented. This section also consists of full descriptions of the participants of the study, research instruments, the validity and reliability of the instruments, as well as, the design and administration of the instruments.

The participants of the study

This study was conducted at the Department of Languages and Translation at Birzeit University during the second semester of the academic year 2018/ 2019. The participants of the study consisted of 77 students from intermediate 1 level, 1201 (A2- 1). These students were placed in this level after sitting for the language placement exam held by the university. Some of them have reached this level after finishing A1/ remedial courses. They ranged between the first and second years at the university. Consequently, their age vacillated between 18 and 19. As for their major specializations, they also vary in that they are from different faculties and major courses.

Instruments of the study

For the purpose of this study, two instruments were used, student's questionnaire and instructors' structured interviews.

As for the student's questionnaire, the questionnaire was taken and adapted from al-Musawi and Karam (2014), a similar study conducted for almost the same purpose at Kuwaiti and Bahraini universities. The questionnaire consisted of 12 items. English was the language of the questionnaire. However, the researcher was keen to simplify the language so that all students can read and understand it before they respond. The purpose of the study was presented for the students, and they were asked to give their responses frankly.

Instructors' interviews

A semi-structured interview was prepared to scrutinize the instructors' attitudes towards adopting humanistic traits in EFL and its prospective effect on enhancing their motivation and changing their attitudes towards EFL. The interview, which represented the qualitative aspect in this study, was based on five open questions on the teachers' awareness and attitudes towards adopting humanistic traits in EFL teaching.

Validity and reliability

As the questionnaire was tested by previous researchers for validity and reliability, there was no need to go through this process again.

Data Collection

Being a faculty member at the Department of Languages and Translation at Birzeit University, the researcher was able to start her research easily without any need for official or formal procedures. The distribution of the questionnaire was conducted during the second semester of the academic year 2018l/ 2019. The researcher asked for help from three of her colleagues at the department to distribute it. Their sections were 1201/ 1. The total number of students who answered the questionnaire was 77.

Semi-structured interviews were arranged and conducted with the instructors as another

Kwangsawad (2017) conducted a quantitative study on stakeholders' perceptions of effective EFL teachers. The researcher surveyed the perceptions of 472 students, 34 EFL pre-service teachers, and 70 school administrators through completing a questionnaire designed purposefully for that aim at Mahasarakham University, Thailand. The results showed a significant state of the teacher-student relationship in effective EFL teaching according to the students who participated in the study.

Similarly, Göksel and Rakıcıoğlu-Söylemez (2018), in their study that aimed at exploring EFL pre-service teachers' conceptions of the characteristics related with effective EFL teachers, the researchers collected the data through concept maps and focus group interviews with 20 pre-service teachers. Among the most important characteristics of an effective EFL teacher is the personality of the EFL teacher as having traits of patience, help, humor, and good relationship with students.

Another significant study in this field of research was conducted by Kalay (2017) on what makes an effective EFL teacher. The study had 132 elementary and pre-intermediate students, in addition to 16 EFL instructors at a state university school of foreign languages in Turkey. The researcher adopted a questionnaire to survey both students' and teachers' perceptions on personal traits and qualities that can affect EFL learning. The results showed a significant relationship between adopting humanistic qualities in EFL and having a conducive and effective learning environment.

Hashim, Alam, and Yusoff (2014) carried out a study to investigate the relationship between teacher's personality, monitoring, leading environment, and students' EFL performance. The researchers used a sample of college students in 12 different campus locations across Malaysia. Among the results of the study, it was revealed that the teacher's personality and the way he deals with students is an important determinant of student proficiency in English.

All the previous studies that were made and conducted the humanistic approach in teaching and learning have placed this approach in a significant location as being conducive, motivating, enhancing, and gearing towards more progression in EFL. Taking this to mind, the researcher found out that little research was done on humanism in teaching EFL in the Palestinian context. Therefore, this study will investigate students' perceptions of adopting more humanistic traits in EFL and investigate EFL teachers' views on following more humanistic techniques and their personal experiences regarding this trend in Birzeit University.

Statement of the problem

All through her work as an EFL teacher, the researcher has experienced how effective it is to use the humanistic approach in teaching English. She has witnessed the remarkable change this can leave on students' motivation towards learning the language and using it freely and spontaneously. However, many other instructors of the English language are still obsessed with the idea of intensity and rigor in teaching the language. They believe that the more strictness and firmness they show, the better learning outcomes they will achieve. This has created a sense of sadness and frustration, and a turning point to conduct this research so that she can make changes in the teachers' attitudes towards adopting humanistic traits.

Purposes of the study

This study aims at investigating Birzeit University students' attitudes towards the humanistic traits adopted by EFL teachers and their effects on enhancing learners' motivation towards learning the English language. It is also directed towards exploring some EFL instructors' attitudes towards using the humanistic approach in EFL teaching and surveying some of their personal experiences in this area.

Research questions

The study aims to answer the following questions:

1. What are the EFL students' attitudes towards adopting humanistic traits by EFL instructors at Birzeit University?

2. What are the EFL teachers' attitudes towards adopting the humanistic approach in teaching and its impacts on increasing students' motivation?

related to applying the humanistic approach in teaching EFL? Motivation is defined as the energy or drive that enhances and moves individuals to carry out something in their nature (Dörnyei & Ushioda, 2011). Despite being one of the hottest key terms in psychology and education, there is no consensus on this term's main definition.

In this research, motivation refers to stimulating EFL students and encouraging them to learn the language with enough inducement and prompting.

The humanistic approach: A historical background

After the Second World War and during the 1950s, several social and political movements started their enthusiastic work towards a reform that can bring more stability, security, and peace to the American and European societies (Richards & Combs, 1992). These movements took their first steady steps in the American society. Education was one field not away from these changes (Samuels, 2019). Philosophical theories have influenced several philosophers and educators to create their own new visions for leading societies and education towards prosperity and success. Carl Rogers and Abraham Maslow had a deep influence on educators who recognized the importance of introducing humanism in the classroom. They believe that free will should be part of the individuals' practice. This means giving more choices for the way of living. They also suggest personal growth and fulfillment as the most effective motivation in life (McLeod, 2007).

This new trend met the American society's passion and needs, which demanded more harmony, understanding, sympathy, and trust. In the same way, educators recognized the need to meet students' interests, satisfy their needs, and understand their emotions (Fitzgerald, Dawson, and Hackling 2009).

As a result, more attention was paid not only to the intellectual but also to the personal dimension of learners. More tendencies appeared towards self-actualization. Gertrude Moskowitz was a pioneer in humanism in education; she describes this period: "There seems to be a shift in our society's focus from one of academic achievement to one of self-actualization, achieving one's potential, sharing oneself, and giving and receiving support are all parts of this new area of emphasis." (Moskowitz 1978, 10)

Arnold (1998) argued for the integration of humanism in students' work and tasks. In the same way Moskowitz(1978) asserted the importance of using humanistic strategies in teaching a foreign language. He thinks that the justification for that includes more positiveness, higher self-esteem, and self-confidence. Proponents of humanism believe that students with self-actualization will have internal strength and security that will enhance their willingness to use the foreign language with no hesitation or fear (Simon, 1993). The result will definitely be more effective learners of any foreign language, including English.

In addition to taking into consideration students' needs and interests, the humanistic approach also considers the role of the educators and teachers highly. Teachers should be affective. That is to say, how an experience or an action or a situation suits students' needs and can positively affect their feelings and emotions (Arnold, 1999). Jain (2011) asserts that teachers should play their role as friends who are easy and available to be approached at any time. This can spare more freedom in the classroom and make it possible for students to learn according to their abilities and interests rather than to be forced to follow their teacher's style or preferences.

This leads to the result that students' needs or feelings should be the first priority even before the acquisition of knowledge. Students should be granted more freedom in the classroom by allowing them to decide which topic to choose for discussion, or how to approach a particular situation. A democratic and open environment is a key factor in humanistic classrooms, where students get more enhanced and motivated, and henceforth meaningful learning occurs. The outcomes related to having more meaningful learning can be seen through more engaging of personal life, better understanding of the meaning of things, and reaching true self-actualization (Pattrson, 1977).

Several empirical studies were conducted to find out more about the importance of adopting humanistic traits by teachers, and the vital role of the teacher-student relationship on enhancing learning in general and EFL in particular.

outside it. These qualities are based on love, care, and respect. They also include being able to accept students' opinions and give priority to their interests and concerns. Strong (2002) points out that effective teachers are those who succeed to engage their students in the classroom environment, who never leave any student behind neglected or unseen. They are the educators who believe in the true meaning of inclusiveness for every learner. De Groot (2011) asserts that humanistic teachers should also let learners have control over their learning. Through this way, they can improve personal development and sense of social justice, which will help them grow in well-being and have a positive influence on the whole society.

McKenna (1995) states that teachers with humanistic traits should work to guide their learners towards self-actualization, to be able to grow and develop emotionally as well as intellectually to achieve the main goal of education. Veugelers (2011) argues that humanistic teaching should occur through personal experiences as projects, peer teaching, and service-learning. This important stage needs to make sure that students have all the necessary resources to achieve their objectives. Aloni (2007) states that a humanistic teacher's role as a facilitator is a fundamental part of humanistic teaching. Teachers should encourage learners to discover their interests and improve their interests to develop more awareness of social issues.

In this research, humanistic traits are the qualities adopted by EFL teachers in Birzeit University while teaching students or dealing with students. These traits are mainly based on showing respect, love, care, and trust.

Humanism in TEFL

Teaching English as a foreign language is dominant in all educational levels, from kindergarten to university instruction. However, being a foreign language means that students have very few opportunities to use them outside the classroom. This leads to making language learning and acquisition quite challenging. Such a situation may motivate EFL educators to search eagerly for ways and methods to make language learning more approachable to learners. Arifi (2017) points out that the humanistic approach with all the suggested traits and qualities it recommends can serve as a best way to make students feel secure, relaxed, and well-integrated in the EFL classroom. This way, they can learn the language with more flexibility and attainability.

The humanistic approach has contributed to significant changes in the way EFL is taught. McLeod (2007) argues that many new methodologies were associated with new language teaching and learning theories, such as Communicative Language Learning, Suggestopedia, and the Silent Way, which appeared in the late '70s. Of course, it is not meant here that the cognitive part should be neglected in teaching and learning. On the contrary, there is a strong need to add an effective role to the cognitive to foster the work of the mind and enhance L2 learning. Stevick (1996) has greatly asserted the significance of the effectiveness on the cognitive process in the efficient work of memory.

Attitude

Attitude has been defined as an "evaluative reaction to some referent or attitude object, inferred on the basis of the individual's beliefs or opinions about the referent" (Gardner, 1985: 9). Brown defines attitude saying, "attitudes, like all aspects of the development of cognition and affect in human beings, develop early in childhood and are the result of parents' and peers' attitudes, contact with people who are different in any number of ways, and interacting affective factors in the human experience" (1994: 168). Some scholars like Breckler (1984) have broken this term into three main components; the affective, the behavioral, and the cognitive components (ABC model) to point out the importance and high complexity of this term.

In this paper, attitude is a way of thinking or a tendency to react or respond either positively or negatively towards a certain idea, person, or situation. In this study, students' attitudes towards humanistic traits in EFL teaching are measured by an attitudinal questionnaire.

Motivation in EFL

If motivation has a significant role in education, its role is actually furthermore important in learning English as a foreign language. Motivation has been the main talk of many experts in the field of education. Thus, what does motivation mean, and how important is it

Abstract

This study aimed at investigating Birzeit University EFL instructors' and students' attitudes towards adopting humanistic traits in teaching English as a foreign language TEFL. A 12-item questionnaire was administered to a random sample of 77 intermediate students enrolled in different specializations and colleges. In addition to the questionnaire, structured interviews with five open-ended questions were conducted with EFL instructors from the Department of Languages and Translation. The data were collected and analyzed to find out the means, percentages, and standard deviations for the elements presented in the questionnaire. The answers of the EFL instructors were also analyzed qualitatively. The results showed positive attitudes towards adopting humanistic traits in teaching EFL from both students and instructors. The results also showed that having these traits in teaching EFL has very good impacts on learning English as a foreign language in general.

Keywords: Humanism in TEFL, Humanistic Traits, EFL Instructors' Attitudes, EFL Learners' and teachers' Attitudes.

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء آراء وتوجهات طلاب ومدرسي اللغة الانجليزية كلغة أجنبية في جامعة بيرزيت حول تبني السمات الإنسانية في تدريس اللغة الانجليزية كلغة أجنبية. للحصول على المعلومات المطلوبة، قامت الباحثة باستخدام استبانة مكونة من 12 فقرة مختلفة، وقد تم توزيع الاستبانة على 77 طالبا وطالبة من تخصصات وكليات مختلفة، تم اختيار الطلاب من ضمن المستوى المتوسط في تعلم اللغة الانجليزية. بالإضافة للاستبانة فقد عمدت الباحثة إلى عقد مقابلات مع مجموعة من مدرسي اللغة الانجليزية في دائرة اللغات والترجمة لاستقصاء آرائهم حول استخدام السمات والسلوكيات الإنسانية في تدريس اللغة الانجليزية. لهذا الغرض قامت الباحثة بإعداد خمسة أسئلة مفتوحة الإجابة. تم جمع البيانات وتحليلها باستخدام الطرق والأساليب الكمية والنوعية الملائمة لهذا الغرض. أظهرت النتائج وبشكل واضح التوجه الإيجابي للطلبة والمدرسين نحو أهمية استخدام وتبني مدرسي اللغة الانجليزية للمنهج الإنساني. كما أظهرت كذلك أن تبني المنهج الإنساني له آثار إيجابية في تعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية بشكل عام.

الكلمات المفتاحية: المنهج الإنساني في تعليم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية، السمات الإنساني، توجهات طلاب ومدرسي اللغة الانجليزية لاستخدام السمات الإنساني في تعليم اللغة الانجليزية.

Introduction

Teaching English as a foreign language has its remarkable status in Palestine as one important necessity to improve students' learning and progression in various domains and fields. It has been related strongly to public and private education. Similar to other countries in the region, Palestine has been following and tracing the developmental methods, approaches and theories in education, especially those trends related to teaching and learning English as a foreign language (TEFL). As a matter of fact, TEFL has undergone reforms concerning pedagogy, curricula, syllabi, materials, etc., to correspond with learners' recent needs. Of particular interest, one important approach that has attracted educators is the humanistic approach. This approach is mainly concerned with giving rights for learners to select what matches their needs in the learning process. It gives a great deal of attention to learners' feelings, emotions, and perspectives. This pedagogical concept tends towards less teacher dominance and more student-centeredness. Actually, it is the shift from making learners recognize and absorb academic books' content to cater to students' learning needs; thereby, they can perceive learning as a lifelong process. In this paper, the researcher presents an analysis of Birzeit University English intermediate students' perspectives on humanistic traits in TEFL and teachers' perceptions on some suggested developmental humanism-based strategies to be integrated into TEFL.

Humanistic Traits

Humanism takes dignity, integrity, autonomy equity, freedom, and learner's potential as its main pillars (Brockett, 1998). Aloni (2007) points out that learners need a zone of respect, love, care, and trust inside the classroom. This means that educators must give more opportunities for learners to decide and trust their decisions.

According to al-Khalidi (2015), humanistic traits are mainly related to all humanistic traits teachers should have and show when dealing with or teaching learners, either in the classroom or

Birzeit University Intermediate Students' Attitudes Towards Humanistic Traits Used by EFL Teachers in TEFL: Analytical Study

السمات الإنسانية في تدريس اللغة الانجليزية كلغة أجنبية من وجهة نظر طلاب ومدرسي اللغة الانجليزية في جامعة بيرزيت: دراسة تحليلية

Haya Abdurahman Abu Hussein
PhD. Student/ Birzeit University/ Palestine
haya_fayyad@yahoo.com

هيا عبد الرحمن أبو حسين
طالبة دكتوراه/جامعة بيرزيت/ فلسطين

Received: 18/08/2019, **Accepted**: 10/12/2019
DOI: 10.33977/1182-012-034-021
https: //journals.qou.edu/index.php/nafsia

تاريخ الاستلام: 2021/08/18، تاريخ القبول: 2019/12/10
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

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. Jamal Rabah

EDITOR FOR ENGLISH LANGUAGE RESEARCHES

Adel Z'aiter Translation & Languages Center