مجلة جامعة القدس المفتوحة

للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

مجلة علمية محكمة تصدر كل أربعة أشهر

المجلد (12) ـ العدد (37) ـ كانون الأول 2021 م

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

مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد (12) العدد (36)

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. (37) - December 2021

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

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

Triannual Scientific Refereed Journal
Vol. (12) - No. (37) - December 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 (37) - كانون الأول 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. 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. أحمد بشارات

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 (37)

المحتويات

الأبحـــــاث:

الترقيم	الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحة
1	أ. علوية سعدي وادي د. سمية الخليفة المهدي	المساندة الاجتماعية وعلاقتها بمستوى الاكتئاب النفسي لدى السيدات المعنفات في المحافظات الجنوبية - فلسطين	1
2	أ. محمد يوسف عبابنة أ. د. رافع عقيل الزغول	ذاكرة السيرة الذاتية وعلاقتها بالرفاه النفسي لدى طلبة جامعة اليرموك	18
3	أ. تهاني أحمد اللوزي أ. د. زياد أمين بركات	ضغوط ما بعد الصدمة وعلاقتها بقلق المستقبل لدى أفراد الأسر المهدمة بيوتهم من الاحتلال الإسرائيلي في مدينة القدس	37
4	د. إلهام بنت محمد علي الأحمري	الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية ودورها في جودة البحث التربوي "دراسة ميدانية"	56
5	د. أمنة حكمت خصاونة	الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بخداع الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد	76
6	د. أروى محمد الكفاوين	مصادر الضغط النفسي وعلاقتها بالتنظيم الذاتي لدى معلمي مراكز التربية الخاصة في الاردن	88
7	أ. نهال مجد مسكون د. فايز خليف الحسين د. عبد الله محمد قدور	المناعة النفسية وعلاقتها بالقلق في ظل جائحة كورونا لدى عينة من السوريين داخل سوريا وخارجها	104
8	أ. د. يوسف ذياب عواد	مستوى الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المكفوفين في محافظات الضفة الغربية وعلاقتها ببعض المتغيرات	116

مجلة جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية
المجلد (12) – العدد (37)

الترقيم	الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحة
9	أ. بيان فيصل شياب أ. د. معاوية محمود أبو غزال	القدرة التنبؤية لأسلوب التعلم والدافعية الأكاديمية بالتسويف الأكاديمي في ضوء الكمالية لدى طلبة جامعة اليرموك	130
10	أ. بتول أكرم حموري أ. د. معاوية محمود أبو غزال	القدرة التنبؤية للتوجهات الهدفية واليقظة الذهنية في دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك	146
11	أ. إياد بسام إشتية د. فاطمة عيد العدوان	الأمن النفسي وعلاقته بالمهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز	171
12	د. عمر عطا الله العظامات د. نظمي حسين المعلا	التّصور العقلي وعلاقته بمهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة آل البيت في الأردن	191
13	د. مي أحمد مهيدات	العلاقة بين الدعم الاجتماعي والتمكين النفسي لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في محافظة إربد	204
14	د. أسرار مصبح القبيلات أ. د. أحمد عبد اللطيف أبو أسعد	فاعلية برنامج إرشادي مهني مستند إلى نظرية (سوبر) لاستكشاف وبلورة مفهوم الذات المهنية لدى ذوي الإعاقة العقلية البسيطة	219
15	أ. سامي سعيد أبو حسب الله أ. د. سليمان حسين المزين	درجة توظيف مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة لأدوات التغيير العشر	234
16	د. محمد خالد الزعبي أ. د. حسن أحمد الحياري	وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس بدرجة التزام طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك بأسس التربية الإسلامية	243

المساندة الاجتماعية وعلاقتها بمستوى الاكتئاب النفسي لدى السيدات المعنفات في المحافظات الجنوبية – فلسطين

Social Support and Its Relationship to the Level of Psychological Depression Among Abused Women in the Southern Governorates in Palestine

علوية سعدي وادي
طالبة دكتوراه/ جامعة البطانة/ السودان

سمية الخليفة المهدي
أستاذ مشارك/ جامعة البطانة/ السودان

Elwiya Sa'adi Wadi
PhD Student\ Al-Butana University\ Sudan
Olawadi6@gmail.com

Somaya Al-Khalifa Al-Mahdi
Associate Professor\ Al-Butana University\ Sudan
Drsomaya1020@gmail.com

تاريخ الاستلام: 7/ 10/ 2020م، **تاريخ القبول:** 31/ 3/ 2021م.
Received: 7/ 10/ 2020, **Accepted:** 31/ 3/ 2021.
DOI: 10.33977/1182-012-037-001
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

يهدفُ البحثُ التعرف إلى مستوى المساندة الاجتماعية ومستوى الاكتئاب النفسي لدى السيدات المعنفات في المحافظات الجنوبية، واستكشاف العلاقة بين كل من المساندة الاجتماعية، ومستوى الاكتئاب النفسي من خلال عينة ضمت (363) من السيدات المعنفات في المحافظات الجنوبية المترددات على (15) مركزًا من المراكز التابعة للإدارة العامة للصحة النفسية، تتراوح أعمارهنَّ ما بين (28 – 60) عامًا. ويعتمد البحث على المنهج (الوصفي الارتباطي) . ويستند على مقياسين: المساندة الاجتماعية، ومقياس الاكتئاب النفسي. تشير نتائج البحث إلى أن مستوى المساندة الاجتماعية أكبر من المتوسط، بينما مستوى الاكتئاب متوسطًا، كما يتبين وجود علاقة ارتباطية سالبة (عكسية) بين الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية والأبعاد الفرعية لها مع الدرجة الكلية للاكتئاب النفسي. وتوصي الدراسة بضرورة إنشاء مراكز ووحدات نفسية وإرشادية في كل محافظة، تضم أخصائيين نفسيين واجتماعيين ومتخصصين في التعامل مع المعنفات لمساعدتهنَّ في تنمية المساندة الاجتماعية، وخفض حدة الاكتئاب النفسي لديهنَّ.

الكلمات المفتاحية: المساندة الاجتماعية، الاكتئاب النفسي، السيدات المعنفات.

Abstract:

The study aims to identify the level of social support and the level of psychological depression among abused women in the Gaza Governorates. It also aims to find out the relationship between social support and psychological depression. The study sample consists of 363 targeted abused women aged between 28 and 60 attending 15 centers belonging to the Directorate General of Mental Health. The study is based on the descriptive approach and uses two scales: A social support scale (prepared by the two researchers) , and a depression scale by Beck (1984; Arabization by Gharib, 2000) . The study results indicate that the level of social support is above average, while the level of depression is moderate, and that a negative correlation is found (inverse) between the total degree of social support and its sub - dimensions, with the total degree of psychological depression. The study recommends the necessity of establishing psychological and counseling centers and units in each governorate that include psychologists, social workers, and specialists in dealing with abused women to help them develop social support and reduce their psychological depression.

***Keywords**: social support, psychological depression, abused women.*

المقدمة:

الأسرةُ هي اللبنةُ الأساسيةُ لجميع المجتمعات البشرية على اختلاف الثقافة أو الأيديولوجيات منذ بداية تاريخ البشرية، وهذه هي حكمةُ الله التي شرعَ من خلالها تحقيق وجود الإنسان والخلافة وعمارة الأرض؛ وحدوث عملية التوازن لبقاء الجنس البشري، لكن إنْ تعرضَ هذا الهيكل والبناء لأحداث مؤلمة أو بالتحديد إنْ تعرضت إحدى الركائز الأساسية ألا وهي (الزوجة) لتلك المآسي والعنف؛ فإن ذلك لا محالة سيؤثر بالسلب على أفراد هذه الأسرة عمومًا والزوجة خصوصًا، وبذلك تتفكك الأسرة، وينجم عن ذلك آثار اجتماعيّة واقتصاديَّة خطيرة.

فعالميًا يعدّ العنف ضد المرأة من أقذر الأمراض التي عانى منها المجتمع البشري عامة والمجتمع العربي بشكل خاص، فمعَ مرور الزمن تراجعت نسب هذا العنف تراجعًا ملحوظًا في معظم دول العالم، لكن الدول العربية ودول شرق المتوسط لا تزال متصدرة قوائم البلدان التي مازالت فيها المرأة حتى يومنا هذا تعاني من التعنيف والاضطهاد.

وتُعد النظرة السلبية من المجتمع وعدم توافر الخدمات الرسمية وغير الرسيمة من أبرز المشكلات التي تواجه النساء المعنفات؛ الأمر الذي ربما يتطور لدى العديد منهنَّ إلى حدوث الاكتئاب، وانسحابهنَّ من محيطهنَّ الاجتماعي، وإحساسهنَّ بالنقص، وفقدان المكانة الاجتماعية، ولوم الآخرين ولوم الذات، فيُصَنَّف الاكتئاب باعتباره أحد الاضطرابات الوجدانية التي تتسم بخلل في الحالة المزاجية، كما أن العنف يعوّق أداء الفرد عن دوره الاجتماعي، وتؤثر على توافقه النفسي، ويمتد أثره لجميع جوانب الشخصية الانفعالية والمعرفية والبدنية والاجتماعية، وتتعدد أعراض الاكتئاب لتشمل الحزن، والتشاؤم، وفقدان الاهتمام، والاستمتاع بالأنشطة، واضطرابات النوم، واضطرابات الأكل، وفقدان الطاقة، والشعور بالإجهاد، وربما يتطور إلى التفكير بالانتحار (السيد، 2018) .

ويُشار إلى اضطراب الاكتئاب النفسي كأحد فئات الاضطرابات الوجدانية، والتي تعد بدورها أكثر الاضطرابات النفسية انتشاراً وشيوعًا، وهي بالتالي مسؤولة عن كثير من المعاناة والآلام النفسية بين آلاف من أفراد أي شعب من الشعوب، ويمكن القول بأن من (50 – 70) % من محاولات الانتحار التي تنتهي بالموت بين المجموع العام تكون بسبب الاكتئاب النفسي (عكاشة، 1998) .

ويصنّف اضطراب الاكتئاب النفسي ضمن الاضطرابات النفسية التي تتسم بخلل في المزاج، كما أنه من المشكلات النفسية التي يمكن أن تعوّق الفرد عن أداء دوره الاجتماعي، وعن توافقه وارتقائه.والاكتئاب النفسي اضطراب له جوانب انفعالية ومعرفية وبدنية، ويمكن أن يتمثل الاضطراب الانفعالي في الاكتئاب بعدم القدرة على الحب، وكراهية الذات والتفكير في الانتحار (عكاشة، 1998) .أما الاضطراب المعرفي فيتمثل في انخفاض تقدير الذات، وتشويه المدركات، واضطراب الذاكرة، وتوقع الفشل، وخيبة الأمل في الحياة، وعدم القدرة على التركيز الذهني، هذا فضلاً عن الاضطراب البدني الذي يتمثل في اضطراب الشهية للطعام، واضطراب النوم، والعجز الجنسي، واضطراب الجهاز العصبي المستقل، والصداع والإنهاك، وكثرة البكاء وتناقص الطاقة (غانم، 2002) .

ومع تزايد ضغوط الحياة لدى المعنفات تزداد لديهن نسبة المشكلات، وعليه؛ فليس من المستغرب أن يزداد لديهنَّ الإحساس بالتعب والإرهاق والإجهاد، والتوتر النفسي المستمر يعمل على تغذية المشاعر السلبية، ويقلل من مقاومة الاكتئاب النفسي، كما أن الشعور بقلة الحيلة، والخوف من المستقبل، وتغييرات الحياة، كلها عوامل تسهم في إصابة الكثير من المعنفات بالاكتئاب النفسي. ويأتي هنا دور المساندة الاجتماعية من جميع الأفراد المهمين في حياتهن؛ من أسرة وعائلة وأصدقاء بل وكذلك منظمات المجتمع التي تهتم بهذه الفئة من المجتمع التي تُعد من الوسائل المهمة في حماية المعنفة من الوقوع في براثن الاكتئاب.

كما تمثل المساندة الاجتماعية إحدى الركائز الأساسية التي تحتاجها النساء المعنفات في حياتهن اليومية لمواجهة ما يتعرضن له من خبرات سلبية؛ فمن خلال ما تتلقاه من الدعم والمؤازرة، يدركن أن هناك من الأفراد الذين يقعون في نطاق شبكاتهن الاجتماعية يمكنهم تقديم يد العون لهنَّ عند الحاجة، وبذلك تسهم المساندة الاجتماعية للنساء المعنفات في الحد من شعورهنَّ بالاكتئاب (السيد، 2018) ، ومن ثم يسعى البحث الراهن إلى تقييم طبيعة العلاقة بين المساندة الاجتماعية والاكتئاب لدى النساء المعنفات في قطاع غزة.

أي أن المساندة الاجتماعية تؤدي دورًا مهمًا في وقاية الفرد من الآثار النفسية المصاحبة للاكتئاب، بما يسهم إيجابيًا في صحته النفسية التي تنشأ من هذه الخبرات غير السارة، ويتمثل هذا الدور في خفض أعراض الاكتئاب سواءً أكانت هذه الأعراض مستقرة نسبيًا (سمة) ، أم مؤقتة وعارضة (حالة)، وتبدو هذه النتيجة متسقة مع بعض التصورات والتفسيرات والنماذج النظرية حول دور المساندة الاجتماعية في الصحة النفسية، ومن هذه النماذج نموذج الوقاية من المشقة Stress - Buffering Model، وما يذهب إليه كيسلر و زملاؤه (Kessler, et al., 1985) من أن العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين الأشخاص تقوم بدور مهم في الوقاية من الآثار السلبية لمثيرات المشقة، ومن ثم تعطي هذه النتيجة أهمية كبرى لدور العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين الأشخاص؛ فافتقاد الفرد لعلاقات اجتماعية صحية وداعمة ومؤازرة له في أوقات الأزمات، يجعله عرضة لاضطرابات نفسية تتباين في شدتها وفقًا لدرجة الافتقاد للعلاقات الشخصية المتبادلة، وبناءً على هذا، يمكن أن تنشأ أعراض مرضية كالاكتئاب.أي أن المساندة التي يتلقاها الفرد بأشكالها المختلفة من مصادر متعددة كالأسرة، أو الأصدقاء، أو الأقارب، أو جماعات الأقران، يمكن أن تكون شبكة واقية له من التعرض لأشكال الاضطراب النفسي بدرجاته وأنواعه المختلفة، من خلال أشكال المساندة المختلفة كالمساندة الوجدانية، أو المساعدة الأدائية، أو المعلوماتية الرسمية وغير الرسمية (رضوان وهريدي، 2001) .

تعدّ المساندة الاجتماعية مصدرًا مهمًا من مصادر الدعم النفسي الاجتماعي الفعَّال الذي يحتاجه الإنسان؛ حيث يؤثر حجم المساندة ومستوى الرضا عنها في كيفية إدراك الفرد لأحداث الحياة وأساليب التعامل معها وانعكاساتها على صحته (توني، 2017) .

كما لاقت المساندة الاجتماعية اهتمامًا كبيرًا من الباحثين معتمدين على مسلمة أساسية في مضمونها أن المساندة الاجتماعية التي يتلقاها الفرد من خلال الجماعات التي ينتمي إليها كالأسرة، والأصدقاء، والزملاء، تقوم بدور كبير في خفض الآثار السلبية للأحداث والمواقف الضاغطة التي يتعرض لها الفرد في حياته اليومية، وتحمل المساندة في طياتها معنى المعاضدة والمؤازرة والمساعدة على مواجهة المواقف المختلفة (الخمشي، 2018) .

وتضيف الحربي (2008) ، أن العلوم الإنسانية تناولت مفهوم المساندة الاجتماعية في إطار البحث عن العلاقات الاجتماعية، فظهر مصطلح شبكة العلاقات الاجتماعية باعتباره يمثل البداية الحقيقية لظهور مفهوم المساندة الاجتماعية؛ فإدراك الفرد وتقييمه لدرجة المساندة الاجتماعية تعتمد على إدراكه لشبكة العلاقات الاجتماعية المحيطة به، والتي تمثل الأطر العامة التي تضم مصادر الدعم والثقة لأي شخص.

وعرَّفت حمودة (2019: 10) المساندة الاجتماعية على أنها: "كمية الدعم والمؤازرة والمحبة والمشاركة والنصح والإرشاد التي يحصل عليها الفرد من جميع المحيطين به سواءً كان من داخل الأسرة كالوالدين والأخوة والأخوات والزوج والزوجة والأقارب، أم من خارج الأسرة كالأصدقاء والزملاء والأساتذة، ومدى إشباع حاجاته من خلال تفاعلهم معه".

ورأت إسماعيل (2018، 131) أنها: "سلوك مليء بالدعم والعون والمساندة، حيث تجعل الفرد يشعر بالطمأنينة والثقة بالنفس، وأنه محبوب، ويحظى بالتقدير والاحترام، وأنه موضع رعاية واهتمام المحيطين به، ما يساعده في حل مشكلاته وتعزيز أدائه وتحقيق التوافق والتكيف مع البيئة المحيطة به".

وتعرفها توني (2017، 100) بأنها: "المساعدة والمؤازرة سواء كانت رسمية تقدم من خلال المؤسسات والمنظمات الاجتماعية المختلفة أو غير رسمية التي يتلقاها أولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من الأسرة أو الأصدقاء أو في صورة معلوماتية أو إجرائية مادية".

أشار روسوفا و أوروسوفا (Rosova, and Orosova, 2012) إلى أهمية المساندة الاجتماعية، في أن الأشخاص الذين لديهم نظام قوي من المساندة الاجتماعية تحت تصرفاتهم مجهزون أفضل للتعامل مع التغيرات الخطيرة في الحياة أو المضايقات اليومية، كما أن الأفراد الذين أعلنوا عن رضاهم عن المساندة الاجتماعية التي تلقوها من محيطهم أظهروا مستويات متزايدة من الإحساس المؤقت بالحياة، فضلًا عن البحث طويل الأمد عن معنى شامل في الحياة من الأشخاص الذين أظهروا مستويات متدنية ومتوسطة من الرضا عن المساندة الاجتماعية المدركة.كما تؤدي المساندة دورًا مهمًّا لاستمرار الإنسان وبقائه، فهي تشبه القلب الذي يضخ الدم إلى أعضاء الجسم، وهي التي تؤكد كيان الفرد من خلال إحساسه بالمساندة والدعم من المحيطين به، وبالتقدير والاحترام من الجماعة التي ينتمي إليها، وبالانتماء والتوافق مع المعايير الاجتماعية داخل مجتمعه، والتي تساعده على مواجهة الضغوط النفسية ومواجهتها بأساليب إيجابية فعالة، وتدعم احتفاظ الفرد بالصحة النفسية والعقلية (على، 2008) .

وللمساندة الاجتماعية شروط ومحددات يجب تواجدها، منها: أن يكون مقدمو المساندة ممن يثق بهم الشخص المقدمة

له المساندة، وأن تكون المساندة الاجتماعية المقدمة قادرة على تحقيق الأهداف التي قدمت من أجلها المساندة، أن تكون قادرة على توفير الحماية للشخص المقدمة له، وقادرة على استعادة وتعزيز ثقته بنفسه (سمور، 2015) .ومن خلال عرض المساندة الاجتماعية يبدو أنها ضرورية لكل إنسان، حيث إنها تلعب دورًا فاعلًا وبارزًا في اعتزاز الشخص بنفسه، وتعزز الثقة بقدراته ما ييسر له سبل التناغم مع المجتمع، وبالتالي يعزز شعوره بالألفة والمحبة ويشعره بالرضا عن نفسه، والذي يظهره بالتوافق النفسي في أمور حياته كافة.

ويرى علماء مدرسة التحليل النفسي أن الفرد والمجتمع ليسا منفصلين عن بعضهما، وأنهما قوى متعارضة كما أن حاجات الفرد ورغباته يشكلها المجتمع، إذ يرى « «آدلر» أن الإنسان بطبعه يميل إلى إقامة علاقات مع الآخرين، كما يميل إلى عمل نشاطات اجتماعية متعاونة؛ فالإنسان كائن اجتماعي تحركه الحوافز الاجتماعية، ويفضل المصلحة الاجتماعية على المصلحة الذاتية، كما يعتقد «آدلر» أن الاهتمام الاجتماعي الذي يحرك السلوك البشري فطري، بالإضافة إلى أن الهدف الأول الذي تندرج تحته كل أنماط السلوك الإنساني هو حماية الذات؛ فكل فرد يبدأ حياته ضعيفاً لا حيلة له، ويمتلك الدوافع الفطرية للتغلب على الشعور بالنقص والسيادة على البيئة المحيطة به، كما تظهر أهمية الاهتمام الاجتماعي لتكوين الشخصية السوية؛ حيث إن الفرد يدرك حالته جزءًا من الجماعة الإنسانية.(سلطان، 2009) .

ويرى رواد النظرية السلوكية: من أمثال «واطسن» Watson، و"سكينر" Skinner أن سلوك الإنسان يتكون من صنفين، الأول هو السلوك النفسي الذي يتشكل بناءً على مجموعة من الاستعدادات والأنماط السلوكية والحركية والأفعال الانعكاسية التي يرثها الطفل في تكوينه بالإضافة إلى العناصر البيولوجية كالغدد الصماء والهرمونات التي لها علاقة واضحة في السلوك والعواطف والاستجابات عند الطفل، أما الصنف الثاني فهو السلوك الإنساني، وهو عبارة عن مجموعة من الأنماط السلوكية التي نمت وتكونت نتيجة لعمليات التعلم والتشجيع والمساندة الاجتماعية والاستحسان الذي يتلقاه نتيجة للسلوك الصادر منه في البيئة الاجتماعية والعائلية، كما أشارت تلك النظرية إلى أن سلوك الإنسان يتحدد من خلال ما تعلمه سابقًا سواءً كان في مرحلة الطفولة المبكرة أم عند الكبر (كفافي، 1991) .

ويعدّ الاكتئاب من الاضطرابات الواسعة الانتشار في الوقت الحالي؛ نظرًا لما يعانيه الأفراد من الأوضاع السياسية والاجتماعية السيئة ونظرًا لتوجه العالم إلى التقنيات الإلكترونية الحديثة، التي بدورها أدَّت إلى إهمال الحالة النفسية لدى الأفراد وظهور مسببات جديدة للاكتئاب.

هذا ويمر أغلب البشر بفترات يشعرون فيها بالحزن وعدم الإقبال على الحياة والزهد في بعض ملذاتها استجابة لأحداث حياتية صعبة أو ضغوط عمل متزايدة أو مرورًا بضعف جسمي نتيجة لمرض ما، وهذا شعور طبيعي وينتاب كل البشر، وما داموا يتمتعون بمشاعر تساعدهم على التفاعل الجيد مع مواقف حياتهم المتعددة فليس ثمة مشكلة لديهم، والحزن وضعف الإحساس بالملذات لا يشكلان إنذار خطر بوقوع الفرد فريسة لاضطراب الاكتئاب ما لم يجتمع معها أعراض أخرى، وما لم تتجاوز مدتها أسبوعين من الزمن، ولم تتجاوز شدتها الحد المتعارف عليه بين البشر، والذي يمكن أن يصطلح على تسميته بالحزن العابر أو الاكتئاب (كريزم، 2018) .

ويمكن تعريف الاكتئاب بأنه: «مجموعة من الانفعالات والأفكار والسلوكيات والوظائف البدائية، ويتميز المكون الانفعالي بوجود كدر يشتمل على مشاعر الحزن والتوتر واليأس والشعور بالإثم، وتشمل الأعراض البدنية على توهم المرض والأرق وزيادة الوزن أو نقصانه، والإمساك أو الإسهال، والسُبات والخمول وعدم النشـاط والانعزال عن العمل، وتجنب الأنشـطة السـارة» (خضر، 2015) .

كما يمكن القول بأنه: «حالة من الحزن والإحباط والشعور باليأس وفقدان الطاقة وفقدان الاهتمام، ما يؤدي إلى تراجع في المهام والوظائف الأسرية الحياتية المهنية والأكاديمية، وأنه استجابة خارج نطاق السيطرة والتحكم، والناتجة عن تعرض الفرد لضغوط مؤلمة ومستمرة وتسبب تشويه صورة الفرد عن نفسه وعن الآخرين، وتعبر عن فقدان أو تكون نتاج حوادث أليمة أيضًا، ما يقود إلى اضطراب الانفعالات والأفكار والسلوكات والوظائف البدنية، ويكون مصحوبًا بالشعور بالذنب والإثم ومفهومًا سالبًا عن الذات، ويلعب البناء النفسي للفرد دورًا مهمًّا في ذلك، وكذلك الظروف البيئية والاقتصادية والاجتماعية وعوامل التنشئة، ومن العوامل المهمة أيضًا فيما يخص الشعب الفلسطيني الظروف السياسية من حروب متتالية في ظهور الاكتئاب» (الهرباوي، 2016) .

بينما تناوله بشبش (2018) بأنه: «حالة من الشعور بالحزن والضيق، وفقد المتعة في أداء المهام المعتادة، وتصاحب هذه الحالة ظهور بعض المشكلات الجسمية، مثل: فقدان الوزن فقدانًا ملحوظًا، وفقد الشهية، وخلل في نظام النوم، إلى جانب بعض التغيرات السلوكية».

وقد اختلف العلماء في أسباب الاكتئاب؛ فوضعوا النظريات والافتراضات لذلك، يتحدث بعضهم فيها عن أسباب نفسية للاكتئاب، في حين يعزو بعضهم الآخر هذه الظاهرة إلى عوامل وراثية وبيئية واجتماعية، ويتجه المستحدث من هذه النظريات إلى التركيز على العوامل البيولوجية والكيميائية (هندية، 2003) .

ويرجع الميلادي (2004) أسباب الاكتئاب إلى عوامل أساسية منها: الأسباب البيولوجية: أكدَّت الدراسات الحديثة وجود تغيرات كيميائية تتمثل في تغير نسبة الناقلات العصبية أو خلل فيها والتي تنقل الإشارة العصبية بين خلايا الدماغ مثل النورابينيفرين (Norepinephrin) ، والسيروتونين (Serotonin) ، والدوبامين (Dopamine) ، وأستيل كولين (Acetylcholine) وعند تشريح أدمغة بعض مرضى الاكتئاب المتوفين وجد تغير في نسبة مادة الكولين التي يتكون منها الأستيل كولين، وهذا دليل للى تغير نسبة مادة ألفا أمينوبيوتيريك أسيد (Alphaaminobu-tyricacid) الحمض الأميني المسمى بالجلوتامات (Glutamate) ، عندما تتحد الجلوتامات مع المستقبل المسمى بـ NMDA يحدث تسمم في الخلايا العصبية، حيث إن مستقبلات ال NMDA توجد منطقة الدماغ مسؤولة عن الوظائف المعرفية، وتسمى (Hip-pocampus) ، فإن هذا يفسر وجود خلل في الوظائف المعرفية في

مرض الاكتئاب كقلة التركيز والانتباه، ويفترض الباحثون أنه في حالة الاكتئاب تكون المواد الكيميائية العصبية، مثل: السيروتونين Serotonin، والدوبامين Dopamine ناقصة في الدماغ، وهذا النقص يسبب الشعور بالاكتئاب (اليحفوني، 2003) .وبخصوص الأسباب الوراثية، فإن أول ما يلفت الانتباه هو انتقال الاكتئاب عبر الأجيال، وهذا ما نلاحظه عن دراسة الأسر التي تتميز بوجود حالات متعددة لمرضى الاكتئاب، ومن خلال الدراسات النفسية فقد تبين زيادة نسبة الاكتئاب في أقارب الدرجة الأولى للمرضى، وتؤكد الدراسات أن عدد الأفراد الذين يعانون من الاكتئاب في أسرة المريض يزيد بمقدار ثلاثة أضعاف على الأسر العادية، وهذا يؤكد العامل الوراثي في مرض الاكتئاب، ويلاحظ أيضًا وجود ارتباط بين الاكتئاب وبعض الاضطرابات النفسية الأخرى مثل الشخصية الاكتئابية التي لديها استعداد وراثي للإصابة بالاكتئاب، كما أن هناك علاقة بين الاكتئاب وأمراض نفسية أخرى مثل الفصام، والصراع، والإدمان والتخلف العقلي.وقد وجد أن حوالي (50) % من حالات الاضطراب الوجداني (ثنائي القطب) يكون فيها أحد الوالدين مصابًا بالمرض نفسه، فإذا كان الأب أو الأم مصابًا بهذا المرض فإن طفلهما يكون عرضة للإصابة بنسبة ما بين (25 – 30) %، أما إذا كان الوالدان مصابين بالمرض نفسه فإن نسبة إصابة طفلهما ترتفع إلى (60) % (الزعبي، 2005) .

وفسر «فرويد» Freud و"أبراهام" Abraham الاكتئاب على أنه نكوص للمرحلة الفمية السادية في التطور الجنسي للشخصية، وأن المكتئب يحمل شعورًا متناقضًا ناحية موضوع الحب الأول (الأم) ، ونتيجة للإحباط وعدم الإشباع في مراحل نموه الأولى يتولد عنده الإحساس بالحب والكراهية والالتحام والنبذ، وعندما يصاب بفقدان عزيز أو خيبة أمل عند نضوجه فإنه ينكص لحاجته الأولية، وبعمليات دفاعية لاشعورية من الإسقاط والإدماج والنكوص (عكاشة، 2003) .وخلال نمو الشخصية يحاول كبت وتحويل انفعالات الشخص إلى الداخل، ويكون عرضة للاكتئاب أكثر من ذلك النمط الذي يعبر عن هذه الانفعالات، وإن الأطفال الذين مروا بتجربة فقد والديهم أكثر عرضة للاكتئاب من غيرهم في سني رشدهم، حيث تستثير المشاعر المؤلمة الحاضرة مشاعر الفقد القديمة، ولما كان الأنا الأعلى يرفض مثل هذه المشاعر فإنه يحولها إلى الذات، وما الاكتئاب في حقيقته إلا نوع من العدوان الموجه ضد الذات (غانم، 2002) .

يرى أنصار المدرسة السلوكية أن السلوك العصابي يتم تعلمه تبعًا للمبادئ العامة ذاتها والتي تحكم اكتساب كل سلوك يتم تعلمه، ألا وهي مبادئ التشريط سواء لدى «بافلوف» Pavlov في صورتها الكلاسيكية أم لدى «سكينر» في صورتها الإجرائية، كما يؤكد هذا الوضع الأساسي رفض المفاهيم السيكودينامية ومن قبيل مفاهيم الصراع العصابي، الأسباب الكامنة للمرض، ودور الكبت في نشأة الاكتئاب، إلى غير ذلك من المفاهيم.(الحسين، 2002) .وتعتمد أيضًا المفاهيم الأساسية لنظرية التعلم في تفسير السلوك على مفهوم التدعيم (التعزيز) وبخاصة خفض التعزيز الإيجابي، ما من شأنه أن يترك الأثر السلبي نتيجة لعدم وجود أو خفض للمعزز الإيجابي، والذي يكون من نتائجه الأعراض التي حددها «ليونسون» (Lewinsetm, 2001) .ووفقًا لأقوال المدرسة السلوكية، فإن الاكتئاب يمكن النظر إليه على أنه نتيجة للتعزيز الخاطئ أو التعزيز غير الكافي ويمكن حدوث الاكتئاب عند انسحاب التعزيز الكافي، كانسحاب الحب أو العطف والتأييد مع موت أحد الأقارب المقربين (العيسوي، 2001) .

بينما يرى "بيك" Beak أن الاكتئاب هو اضطراب ناجم عن عملية الإدراك والتفكير الخطأ، إذ يعتقد بيك أن الاشخاص المكتئبين هم الذين يخلقون الاكتئاب بأنفسهم عن طريق نزعتهم إلى التفكير السلبي أو ما سماه "باللاعقلانية"، وبالتحديد يرى الأشخاص المعرضين للاكتئاب عادة ما يلجؤون لتبرير أي فشل يواجههم بأسباب شخصية متعلقة بهم أنفسهم، ويهملون أو يقللون من دور الظروف التي أحاطت بهذا الفشل.(عبد اللطيف، 1997) .كما ينتج الاكتئاب من إدراكات تؤدي إلى المعرفة وإلى الانفعال عند الأفراد العاديين والمكتئبين أيضًا، وتكون الإدراكات المعرفية عند الأفراد المكتئبين مسيطرة عليها العمليات المفرطة في الحساسية، وهذه الإدراكات هي التي تحدد طريقة الاستجابة، وباختبار طريقة تفكير المكتئبين، وجد بيك مفاهيم مشوشة وغير واقعية، فهم يميلون إلى تصحيح أخطائهم والعوائق التي تعترض مسارهم (بوقري، 2009) .

وهدفت دراسة كيتا و آخرين (Kita, et al: 2020) إلى التعرف إلى تأثير التعنيف للمرأة (عنف الشريك الحميم) على الصحة النفسية أثناء فترة الحمل لديها ودور المساندة الاجتماعية في الوقاية من الآثار السلبية للتعنيف في مرحلة ما قبل الولادة، تكونت عينة الدراسة من (562) من النساء المعنفات في مرحلة الحمل باليابان، بمتوسط عمري (32.2) عام، وانحراف معياري قدره (4.9) عام، استخدم مقياس الدعم الاجتماعي قبل الولادة Antenatal social support، ومقياس عنف الشريك الحميم Intimate Partner Violence (IVP): أظهرت نتائج الدراسة انخفاض الدعم الاجتماعي الفعلي والمتصور لدى المعنفات عينة الدراسة، كما بينت النتائج وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين الدعم الاجتماعي والتعنيف من قبل الشريك الحميم.

وسعت دراسة ماكيتشيسا، وآخرين (Machisa, et al: 2018) إلى التعرف إلى العلاقة بين المساندة الاجتماعية والمرونة النفسية لدى النساء المعنفات، وكذلك التعرف إلى مستوى الاكتئاب النفسي لديهن في منطقة جوتنغ بجنوب أفريقيا، وتكونت عينة الدراسة من (189) امرأة معنفة، وطبق مقياس المساندة الاجتماعية على عينة الدراسة.ومقياس المرونة النفسية، ومقياس هارفارد للاكتئاب، واستبيان الصدمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى المساندة الاجتماعية لدى عينة الدراسة كان أعلى من المتوسط، وكانت نسبة الشعور بالمساندة الاجتماعية (71.4) %، كما توصلت النتائج إلى أن (42) % من النساء المعنفات يعانين من أعراض الاكتئاب، وبينت النتائج وجود علاقة موجية ذات دلالة إحصائية بين المساندة الاجتماعية والمرونة النفسية لدى المعنفات.

وحاولت دراسة بيتون (Bitton, 2018) التعرف إلى طبيعة العلاقة الارتباطية بين المساندة الاجتماعية واضطراب ما بعد الصدمة (PTS) ، وأساليب مواجهة الضغوط لدى النساء المعنفات (BW) ، اللواتي اخترن الفرار إلى ملجأ.وتكونت عينة الدراسة من (88) امرأة معنفة، تراوحت أعمارهن ما بين (26 – 60) عامًا، طُبِق مقياس المساندة الاجتماعية، إعداد (Milgram and Tou-

biana,1996) ، ومقياس اضطراب ما بعد الصدمة، إعداد (Solo-mon et al.,1993) ، ومقياس استراتيجيات المواجهة، إعداد كارفر و آخرين (Carver, et al., 1990) وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى المساندة الاجتماعية كان فوق المتوسط بنسبة (74) % من عينة الدراسة، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط سالبة دالة إحصائياً بين المساندة الاجتماعية واضطراب ما بعد الصدمة، وعلاقة موجبة دالة إحصائياً بين المساندة الاجتماعية وأساليب مواجهة الضغوط التكيفية لدى النساء المعنفات.

أما دراسة ليلي (Lyle, 2013)، فهدفت إلى التعرف إلى آثار المساندة الاجتماعية على الصحة النفسية لدى عينة من المعنفات وغير المعنفات، تكونت عينة الدراسة من (408) من طالبات جامعة ولاية تينسي؛ (181) من المعنفات، و (227) من غير المعنفات، استخدم مقياس التعرض لعنف الشريك الحميم، مقياس المساندة الاجتماعية، ومقياس اضطراب ما بعد الصدمة، ومقياس الاضطرابات النفسية، أظهرت النتائج أن مستوى المساندة الاجتماعية كان متوسطاً لدى عينة المعنفات، بينما كان مرتفعاً لدى عينة غير المعنفات، كذلك أفادت النتائج بوجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين المساندة الاجتماعية واضطراب ما بعد الصدمة، والاضطرابات النفسية.

وفيما يتعلق بالاكتئاب لدى المعنفات، تناولت دراسة جونكر، وآخرون (Jonker, et al., 2019) التعرف إلى طبيعة العلاقة بين الرفاه والاكتئاب واضطراب ما بعد الصدمة لدى النساء المعنفات، تكونت عينة الدراسة من (183) من المعنفات في (18) مركزاً للنساء المعنفات في هولندا، بمتوسط عمري (32.6) عام، وانحراف معياري (8.8) عام، وطبق مقياس الرفاه، ومقياس الاكتئاب النفسي، ومقياس اضطراب ما بعد الصدمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الاكتئاب الشديد كان بنسبة (31) %، والاكتئاب المتوسط (29) % من عينة الدراسة، كذلك أفادت النتائج بوجود علاقة ارتباط سالبة ذات دلالة إحصائية بين الرفاه والاكتئاب لدى عينة الدراسة، ووجود علاقة ارتباط سالبة بين الرفاه واضطراب ما بعد الصدمة، ووجود علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية بين الاكتئاب واضطراب ما بعد الصدمة.

هدفت دراسة كويليت – مورين، و آخرين" (Ouellet-Morin, et al., 2015) التعرف إلى أثر عنف الشريك الحميم والاكتئاب والصحة النفسية: دراسة طولية للنساء المعنفات، ضمت العينة (1052) مشاركًا من النساء اللواتي ليس لديهنَّ تاريخ من الاكتئاب في بداية الدراسة، تراوحت أعمارهن ما بين (20 – 48) عامًا، بمتوسط عمري (33) عام، واستخدم مقياس عنف الشريك الحميم، ومدى تشخيص اضطرابات الاكتئاب، والذهان باستخدام جدول المقابلة التشخيصية (DIS) ، وفقًا للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM - IV) ، وأفادت نتائج الدراسة أن (33) % من عينة الدراسة تعرضن للعنف من قبل شركائهنَّ في فترة (10) سنوات.وأن نسبة الاكتئاب لدى عينة الدراسة بلغت (51) %.وكانت النساء اللواتي تعرضن للإيذاء في الطفولة والبلوغ أكثر عرضة للإصابة بالاكتئاب بأربع إلى سبع مرات مقارنة بالنساء اللائي لم يتعرضنَّ للإيذاء، كما أفادت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين عنف الشريك الحميم واضطرابات الاكتئاب والذهان لدى النساء المعنفات.

وسعت دراسة ديور (Dwyer, 2010) إلى استكشاف نموذج وسيط للخجل والشعور بالذنب بين اضطراب ما بعد الصدمة والاكتئاب لدى عينة من النساء المعنفات، تكونت عينة الدراسة من (137) معنفة متواجدة بملاجئ استقبال المعنفات أسريًا بمنطقة سانت لويس بالولايات المتحدة؛ تراوحت أعمارهن ما بين (19 – 69) عاماً، بمتوسط عمري (33.9) عاماً، استخدمت مقاييس: الانتحار، وضغوط ما بعد الصدمة، والخجل، والشعور بالذنب.أفادت أهم نتائج الدراسة أن مستوى انتشار الاكتئاب لدى عينة الدراسة كان مرتفعًا بنسبة (90) % من عينة الدراسة، كما أفادت النتائج أن الشعور الخجل والذنب متغير وسيط بين بين اضطراب ما بعد الصدمة والاكتئاب، كذلك وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الخجل والشعور بالذنب والاكتئاب وضغوط ما بعد الصدمة.

أما الدراسات التي تناولت المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالاكتئاب النفسي، فمنها دراسة ليانج " وآخرين (Liang, et al., 2019) ، والتي هدفت التعرف إلى الدور الوسيط للوحدة النفسية والمرونة النفسية على المساندة الاجتماعية والاكتئاب، وتكونت عينة الدراسة من (712) مهاجرة صينية من الريف إلى الحضر من نانجينغ، تراوحت أعمارهنَّ ما بين (18 – 65) عامًا، وطبقت مقياس المساندة الاجتماعية إعداد (Zimet et al.1988) ، ومقياس الوحدة النفسية إعداد (Russell, 1996) ، ومقياس المرونة النفسية إعداد (Connor & Davidson, 2003) ، ومقياس الاكتئاب إعداد (Beck et al., 1988) ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن كلاً من المساندة الاجتماعية والمرونة النفسية ارتبطتا ارتباطاً عكسياً دالاً إحصائيًا بكل من الاكتئاب النفسي والوحدة النفسية، وأن الوحدة النفسية تتنبأ بالاكتئاب، وأن المرونة النفسية والوحدة النفسية تتوسط بشكل جزئي في العلاقة بين المساندة الاجتماعية والاكتئاب.

وسعت دراسة المالكي والقرني (2019) إلى بيان علاقة المساندة الاجتماعية بالعصابية والاكتئاب والعدوانية لدى المتعاطين وغير المتعاطين في دولة الكويت.تكونت عينة الدراسة من (1217) ؛ بواقع (553) طالباً، و (296) طالبة من غير المتعاطين، و (368) من المتعاطين، استخدم مقياس المساندة الاجتماعية، وقائمة بيك للاكتئاب، ومقياس العصابية من اختبار إيزنك للشخصية، ومقياس العدوانية، وأظهرت النتائج بأنه توجد علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين المساندة الاجتماعية والعصابية والاكتئاب والعدوانية، بينما توجد علاقة موجبة بين العصابية الاكتئاب والعدوانية.

وحاولت دراسة سميث، و آخرين (Smith, et al., 2018) التعرف إلى طبيعة العلاقة بين المساندة الاجتماعية والاكتئاب النفسي والنتائج السريرية للمرضى بعد زراعة الرئة، وتكونت عينة الدراسة من (273) مريض رئة، منهم (174) مقيدة، (67) معرقًا، (26) التليف الكيسي، وستة "أخرى"، وطبق مقياس المساندة الاجتماعية، ومقياس الاكتئاب، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط سالبة ذات دلالة إحصائية بين المساندة الاجتماعية والاكتئاب النفسي.

وهدفت دراسة السيد (2018) إلى تقييم العلاقة بين كل من الوصمة والاكتئاب والمساندة الاجتماعية لأمهات الأطفال

ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة، تكونت عينة الدراسة من (63) من الأمهات، بمتوسط عمري (34.13) عامًا، وانحراف معياري (7.89) عامًا، واستخدم مقياس بيك للاكتئاب، ومقياس الوصمة المدركة، ومقياس المساندة الاجتماعية، أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين المساندة الاجتماعية والاكتئاب، وكذلك وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الشعور بالوصمة والاكتئاب.

وحاولت دراسة هيدلي، و آخرين (Hedley, et al., 2017) التعرف إلى طبيعة العلاقة بين المساندة الاجتماعية والاكتئاب والميول الانتحارية لدى عينة من مصابي طيف التوحد، وتكونت عينة الدراسة من (76) بالغًا مصابًا بالتوحد، منهم (69) ذكرًا، تراوحت أعمارهم ما بين (17 – 56) عامًا، وطبق مقياس المساندة الاجتماعية، ومقياس الاكتئاب النفسي، ومقياس الميول الانتحارية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المساندة الاجتماعية والاكتئاب النفسي والميول الانتحارية.

وهدفت دراسة جيونج، وآن (Jeong, , and An, 2017) إلى التعرف إلى الدور الوسيط للمساندة الاجتماعية على العلاقة بين الاكتئاب النفسي والقلق لدى مقدمي الرعاية لمرضى سرطان المعدة، وتكونت عينة الدراسة من (52) مشاركًا، وطبق مقياس المساندة الاجتماعية، ومقياس الاكتئاب النفسي، ومقياس القلق، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المساندة الاجتماعية لعبت دور المتغير الوسيط في العلاقة بين الاكتئاب النفسي والقلق، كذلك توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين المساندة الاجتماعية والاكتئاب.

وسعت دراسة ماكدوجال، و آخرين (McDougall, et al., 2016) للتعرف إلى الدور الوسيط لوسائل التواصل الاجتماعية على العلاقة بين المساندة الاجتماعية والاكتئاب النفسي لدى عينة من المرضى النفسيين، وتكونت عينة الدراسة من (301) ، وطبق مقياس المساندة الاجتماعية، ومقياس الاكتئاب النفسي على عينة الدراسة، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين المساندة الاجتماعية والاكتئاب النفسي، وأن وسائل التواصل الاجتماعي لعبت دور المتغير الوسيط في العلاقة بين المساندة الاجتماعية والاكتئاب النفسي.

وبمراجعة الدراسات السابقة، فإن الدراسات العربية – في حدود علم الباحثتين – التي ركزت على العلاقة بين المساندة الاجتماعية والاكتئاب قليلة (دراستان فقط) ، في حين نجد دراسات عديدة في البيئة الأجنبية؛ ما يشير إلى أهمية متغيرات البحث، ويُظهر الحاجة إلى دراستها في البيئة العربية، كما يتضح من نتائج الدراسات المذكورة، اتفاق معظمها على وجود علاقة سالبة بين المساندة الاجتماعية والاكتئاب النفسي، إلا أن دراسة (Hedley et al., 2017) أوضحت عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المساندة الاجتماعية والاكتئاب النفسي، وسوف يتم تناول نتائج دراسات هذا المحور بالتفصيل في فصل مناقشة النتائج وتفسيرها.

مشكلة البحث وأسئلته:

تواجه النساء المعنفات تحديًا كبيرًا ومواقف عصيبة نتيجة تعرضهنَّ للتعنيف والإساءة سواءً النفسية أم الجسدية، مما ينعكس سلبيًا على توافقهنَّ النفسي، وكثيراً من الآثار النفسية التي قد تخبرها المعنفات نتيجة تعرضهنَّ لخبرات الإساءة ومواقف العنف الأسري، الأمر الذي قد يترتب عليه تطور العديد من الاضطرابات النفسية وانخفاض مستوى الصحة العقلية، ومن هذه الاضطرابات الاكتئاب وما يتضمنه من أعراض مختلفة سواءً انفعالية، أم نفسية، أم جسدية، والتي قد تؤثر على طبيعة التفاعلات الاجتماعية والأسرية، كما تُعد المساندة الاجتماعية من المتغيرات المهمة التي قد تؤدي دورًا أساسيًا في التخفيف من المشكلات النفسية لدى النساء المعنفات مثل الاكتئاب، فقد تناولت العديد من الدراسات الأجنبية والعربية العلاقة بين المساندة الاجتماعية والاكتئاب، منها على سبيل المثال: (السيد، 2018) ، (Liang, Teng, and Xu,) 2019، Smith, et al., 2018)) لكن لم يتضح في حدود علم الباحثتين دراسة تناولت متغيري البحث لدى عينة البحث الحالي (النساء المعنفات) ، ولا طُبقت في الحدود الزمانية والمكانية (المحافظات الجنوبية) ، وكذلك تضارب نتائج الدراسات السابقة حول طبيعة العلاقة بين المساندة الاجتماعية والاكتئاب، وحول مستويات كل من المساندة الاجتماعية والاكتئاب لدى عينة البحث؛ مما يُعطي الباحثتين المشروعية العلمية والأدبية في القيام بهذا البحث.ومما يزيد من أهمية البحث، أهمية الوقوف على حجم مشكلة باتت تؤرق المجتمع وصناع القرار، وتوجيه البوصلة نحو فئة مهمة وشريحة لا يمكن بحال الاستغناء عنها لتحديد مدى تأثرها، ومن ثم الانتقال عبر مشاركة المهتمين والباحثين لدراسة الآليات الممكنة لعلاج تلك الظاهرة.

ويمكن تحديد المشكلة في هذا البحث في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- السؤال الأول: ما مستوى المساندة الاجتماعية لدى السيدات المعنفات في المحافظات الجنوبية في فلسطين؟
- السؤال الثاني: ما مستوى الاكتئاب النفسي لدى السيدات المعنفات في المحافظات الجنوبية في فلسطين؟
- السؤال الثالث: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المساندة الاجتماعية ومستوى الاكتئاب النفسي لدى السيدات المعنفات في المحافظات الجنوبية في فلسطين؟

أهداف البحث:

في ضوء ما تقدم، فإن البحث يهدف إلى الآتي:

1. التعرف إلى مستوى المساندة الاجتماعية لدى السيدات المعنفات في المحافظات الجنوبية في فلسطين.
2. التعرف إلى مستوى الاكتئاب النفسي لدى السيدات المعنفات في المحافظات الجنوبية في فلسطين.
3. تقصي العلاقة بين المساندة الاجتماعية والاكتئاب النفسي لدى السيدات المعنفات في المحافظات الجنوبية في فلسطين.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في كون نتائجه تفيد في تحقيق الآتي:

أولًا: الأهمية النظرية:

1. يستمد البحث الحالي أهميته من حيث الموضوع الذي

يهتم بدراسته من الوجهة النظرية، حيث يلقي الضوء على المساندة الاجتماعية والاكتئاب النفسي لدى السيدات المعنفات.

2. يكتسب البحث أهميته في تناوله متغير الاكتئاب النفسي؛ لأهميته النفسية والاجتماعية ومدى تأثيره على استقرار الأسرة وكذلك المجتمع.

3. تأمل الباحثتان من خلال هذا البحث فتح آفاق بحثية جديدة أمام الباحثين والمهتمين باستخدام برامج إرشادية وأساليب نوعية ومتخصصة تهتم بفئة المعنفات.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

1. تصميم مقياس المساندة الاجتماعية وتبني مقياس الاكتئاب النفسي، ومن ثم تطبيقهما على عينة البحث.

2. تطبيق هذا البحث على عينة المعنفات، يقودنا نحو تعميم الفكرة على فئات المعنفات كافة على مستوى الوطن.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

◄ **المساندة الاجتماعية**: عرَّفتها حمودة (2019: 10) على أنها: «كمية الدعم والمؤازرة والمحبة والمشاركة والنصح والإرشاد التي يحصل عليها الفرد من جميع المحيطين به سواء كان من داخل الأسرة كالوالدين والأخوة والأخوات والزوج والزوجة والأقارب، أو من خارج الأسرة كالأصدقاء والزملاء والأساتذة، ومدى إشباع حاجاته من خلال تفاعلهم معه».وتُعرف إجرائيًا بالدرجة الكلية التي تحصل عليها المشاركة على المقياس المستخدم في البحث الحالي.

◄ **الاكتئاب النفسي**: عرَّفه بيك ««Beak الوارد في (Beak et.al, 1979, 29) : على أنه: "الافتقاد للتعزيز الإيجابي؛ إذ يرى أن الاكتئاب يشمل ثلاثة عناصر: الطرق السلبية لإدراك الفرد لذاته، والميل إلى إدراك الخبرات الحالية بطرق سلبية، والنظرة السلبية للمستقبل".ويُعرف إجرائيًا بالدرجة الكلية التي تحصل عليها المشاركة على المقياس المستخدم في البحث الحالي.

◄ **العنف الزواجي**: هو «أي سلوك يصدر في إطار العلاقة الزوجية بين الرجل والمرأة ويسبب معاناة أو آلامًا جسميةً أو نفسيةً أو جنسيةً أو اقتصاديةً للزوجة» (الأطرش، 2010، 20) .

حدود البحث:

♦ **الحد الموضوعي**: تناول البحث الحالي العلاقات بين المساندة الاجتماعية ومستوى الاكتئاب النفسي لدى السيدات المعنفات في المحافظات الجنوبية.

♦ **الحد البشري**: طُبقت أدوات البحث على عينة متاحة من السيدات المعنفات في المحافظات الجنوبية.

♦ **الحد المكاني**: طُبقت أدوات البحث على المراكز والمؤسسات الخاصة بالعينة.

♦ **الحد الزماني**: في مايو/ 2020.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تم تناول الخطوات الإجرائية المتبعة في البحث من حيث المنهجية وانتقاء العينة وبناء الأدوات والتحقق من خصائصها السيكومترية (الصدق والثبات) ، والمعالجات الإحصائية التي اُستخدمت لتحليل البيانات، والإجراءات العملية التي اُتبعت في البحث، وفيما يلي شرح لهذه الإجراءات:

منهجية البحث:

من أجل تحقيق أهداف البحث، استخدم المنهج الوصفي الارتباطي؛ حيث يقوم على دراسة العلاقات المتبادلة (الارتباطية) بين متغيرات البحث.

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من السيدات المعنفات في المحافظات الجنوبية للعام (2019 – 2020) ، وعددهن (3632) معنفة، موزعات على جميع المحافظات (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2019: 40) .

عينة البحث:

أ. العينة الاستطلاعية: اُستخدمت بهدف التحقق من صلاحية أدوات البحث للتطبيق، والتحقق من كفاءتها السيكومترية، واستكشاف مناسبتها وملاءمتها للتطبيق على عينة البحث، وبناءً على هذا الأساس، شرعت الباحثتان في إجراءات الصدق والثبات على عينة بلغت (30) من السيدات المعنفات في المحافظات الجنوبية من المترددات على جمعية عائشة لحماية المرأة والطفل، رُوعي في اختيارهن تغطية كافة متغيرات البحث، وتراوحت أعمارهن ما بين (28 – 60) عامًا.

ب. العينة الكلية: طبقت المقاييس باستخدام العينة القصدية المتوافرة، حيث بلغ عددهن (363) معنفة، من المترددات على (15) مركزاً من المراكز التابعة للإدارة العامة للصحة النفسية في غزة، وتراوحت أعمارهن ما بين (28 – 60) عاماً؛ حيث كانت أقل مدى عمري (28) عامًا، وأكبر مدى عمري (60) عامًا.

أدوات البحث وإجراءات بنائها:

بعد الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث والعينة المستهدفة، لم تتوافر المقاييس التي تتناسب مع ظروف العينة المستهدفة وطبيعتها، لهذا ارتأت الباحثتان أن تبنيا مقياسًا جديدًا؛ وتتبنيا مقياسًا آخرًا لتحقيق أهداف البحث، وتمثلت في المقياسين الآتيين:

أولاً: مقياس المساندة الاجتماعية:

راجعت الباحثتان العديد من المقاييس التي تناولت مفهوم المساندة الاجتماعية، ورأت أنه يمكن الاستفادة منها في بناء مقياس جديد من حيث مناسبة عرض الفقرات في هذه المقاييس لطبيعة العينة، إذ لا يمكن الاعتماد عليها كليًّا؛ لعدم مناسبة فقراتها لطبيعة العينة، ولهذا طوَّرت الباحثتان مقياسهما من خلال الاستعانة بمجموعة من المقاييس على سبيل المثال: دراسات (الأخرس، 2019؛ والكحلوت، 2016؛ والنجار، 2012) ، وعلى الرغم من تنوع مفهوم المساندة الاجتماعية الذي تناولته، إلا أنها

لم تستهدف العينة التي استهدفتها الباحثتان لأغراض بناء مقياس جيد، وأكثر تحقيقًا لها بما يتعلق بدراستها، والخروج بالأبعاد التي ستتناولها الباحثتان، حيث بلغ عدد فقرات مقياس المساندة الاجتماعية في صورته الأولية (29) فقرة موزعة على (3) أبعاد، هي: المساندة الأسرية: يتكون من (10) فقرات.مساندة الأصدقاء: ويتكون من (10) فقرات.مساندة المؤسسات الحكومية: يتكون من (9) فقرات.ومن ثم حُسبت الخصائص السيكومترية للمقياس كالآتي:

صدق مقياس المساندة الاجتماعية:

1. **صدق المحتوى + (الصدق الظاهري)** :

عُرض المقياس على (15) محكمًا من المحكمين وأساتذة الجامعات في الوطن وخارجه من الاختصاصيين في الإرشاد النفسي؛ في ضوئها عُدلت بعض الفقرات واستبعدت فقراتٌ أخرى؛ لعدم توافر صدق المحتوى فيها، وقد أسفرت نتائج التحكيم عن حذف (3) فقرات من فقرات المقياس في صورته الأولية، وإضافة ثلاث فقرات، وبذلك يصبح عدد فقرات المقياس بعد الانتهاء من التحكيم (29) فقرة.

2. **صدق البناء وذلك باستخدام طريقة الاتساق الداخلي**:

طُبق المقياس على عينة استطلاعية عددها (30) من النساء المعنفات، روعي في اختيارهنَّ تمثيلهنَّ لأفراد المجتمع الأصلي، حسبت معاملات الارتباط لكل فقرة بالبعد الذي ينتمي إليه، وكذلك معاملات الارتباط بين الأبعاد مع بعضها بعضًا، وقد حصلت جميع الفقرات على مستوى دلالة (0.01) ، ماعدا الفقرات (12، 18، 22، 24، 27) فقد حصلت على مستوى دلالة (0.05) ، في حين الفقرات (2، 6، 8، 15) لم تكن دالة، لذا حُذفت هذه الفقرات لعدم تمتعها بصدق الاتساق الداخلي.

جدول (1)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات بعد "المساندة الأسرية" والدرجة الكلية للبعد.

م	ارتباطه بالدرجة الكلية	م	ارتباطه بالدرجة الكلية	م	ارتباطه بالدرجة الكلية
1	.738**	2	.095	3	.489**
4	.700**	5	.479**	6	.150
7	.747**	8	.168	9	.551**
10	.591**	11	.534**	12	.435*
13	.545**	14	.589**	15	.297
16	.658**	17	.723**	18	.395*
19	.630**	20	.468**	21	.554**
22	.380*	23	.528**	24	.420*
25	.691**	26	.636**	27	.436*
28	.706**	29	.543**		

جدول (2)

معامل ارتباط الدرجة الكلية "للمساندة الاجتماعية"

م	البعد	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
1	المساندة الأسرية	.872**
2	مساندة الأصدقاء	.658**
3	مساندة المؤسسات الحكومية	.388*

3. **صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي)**:

Discrimination Validity

استخدم نوعًا آخر من أنواع الصدق، وهو صدق المقارنة الطرفية بين المجموعتين العليا والدنيا على مقياس المساندة الاجتماعية، حيث قسمت عينة البحث إلى مجموعتين متساويتين (بعد ترتيب درجات أفراد العينة تصاعديًا على المقياس) ، وتضم المجموعة الدنيا (15) معنفة من أفراد العينة الاستطلاعية حصلنَّ على أقل الدرجات على مقياس المساندة الاجتماعية، وسميت بالمجموعة الدنيا، والمجموعة الثانية تضم (15) معنفة من أفراد العينة الاستطلاعية حصلنَّ على أعلى الدرجات على مقياس المساندة الاجتماعية، وسميت بالمجموعة العليا، واستخدم t - test لعينتين مستقلتين Independent samples غير مرتبطتينَّ، والجدول التالي يوضح نتائج اختبار t - test لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الدنيا والعليا لمقياس المساندة الاجتماعية، (ن= 30) .

جدول (3)

نتائج اختبار t – test لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الدنيا والعليا على مقياس المساندة الاجتماعية (ن = 30)

البيان	مجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t
المساندة الأسرية	الدنيا	15	19.33	5.627	4.109
	العليا	15	27.80	5.659	
مساندة الأصدقاء	الدنيا	15	25.27	2.712	6.307
	العليا	15	31.67	2.845	
مساندة المؤسسات الحكومية	الدنيا	15	25.13	2.850	6.060
	العليا	15	30.27	2.850	
	العليا	15	25.13	1.624	
الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية	الدنيا	15	71.87	4.688	6.589
	العليا	15	87.60	7.971	

يتبين من الجدول (3) أن المقياس استطاع أن يميز بين مرتفعي ومنخفضي السمة على مقياس المساندة الاجتماعية، حيث كانت جميع قيم (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا لمختلف أبعاد المساندة الثلاثة، وكذلك الدرجة الكلية، دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، وهو ما يشير إلى أن مقياس المساندة لديه صدق تمييزي يؤهله للاستخدام

في البحث الحالي.

ثبات مقياس المساندة الاجتماعية: حسبت قيمة الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية، والجدول (4) يوضح هذه المعاملات.

جدول (4)

ثبات أبعاد مقياس المساندة الاجتماعية وللدرجة الكلية للمقياس

العامل	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			قبل التعديل	بعد التعديل×
المساندة الاسرية	10	.757	.934	.938
مساندة الأصدقاء	8	.706	.889	.889
مساندة المؤسسات الحكومية	7	.655	694.	.758
المقياس ككل	25	703	839.	.861

يتضح من الجدول (4) أن قيم معاملات كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية للدرجة الكلية لمقياس المساندة الاجتماعية كانت جيدة، وبذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق والثبات ويمكن استخدامها.

تدرج المقياس وتصحيحه: **تصحيح المقياس**: يجاب على كل فقرة حسب سلم رباعي يتكون من البدائل: دائمًا، غالبًا، أحيانًا، أبدًا

وقد أعطيت لهذا السلم الدرجات الأتية مرتبة (4 – 3 – 2 – 1) في حالة تكون الفقرات موجبة، وأعطيت الدرجات (1 – 2 – 3 – 4) على الترتيب في حال كانت سالبة، والفقرات السالبة هي (6، 13، 20، 21، 22، 26) ، وعليه تكون أعلى درجة على المقياس (100) درجة، وأدنى درجة هي (29) .

مقياس بيك للاكتئاب (Beck, 1984) وتعريب (غريب، 2000) :

يتكون المقياس من (21) فقرة، أمام كل منها أربع عبارات فرعية، وعلى المفحوص أن يحدد مدى انطباق أي من العبارات الفرعية عليه، وذلك بوضع دائرة حول رقم العبارة التي تتفق مع رأيه.

وتتراوح درجة كل عبارة فرعية من عبارات المقياس من صفر إلى 3 درجات، بحيث إذا وضع المفحوص دائرة حول العبارة الأولى فإنه لا يحصل على درجة، وتكون درجته صفرًا، ويحصل على درجة واحدة إذا وضع الدائرة حول رقم العبارة الثانية، في حين إذا وضعها حول رقم العبارة الثالثة فإنه يحصل على درجتين، ويحصل على ثلاث درجات إذا وضع الدائرة حول رقم العبارة الرابعة.

وتتراوح درجات المقياس ما بين (صفر – 39 درجة) ، وتدل الدرجة المنخفضة على أن المفحوص غير مكتئب، في حين الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من الاكتئاب لدى المفحوص.حسبت مصداقية المقياس الداخلية وكان معامل ألفا= (81)، ومعامل الثبات= (82) (Beck,1988) .

صدق مقياس الاكتئاب النفسي:

الخصائص السيكومترية للمقياس:

للتعرف إلى الخصائص السيكومترية للمقياس، حُسبت معاملات الثبات والصدق للمقياس، وستعرض الباحثتان النتائج.

صدق البناء وذلك باستخدام طريقة الاتساق الداخلي:

طُبق المقياس على عينة استطلاعية عددها (30) من أفراد المجتمع الأصلي للبحث، حسب معاملات الارتباط لكل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك معاملات الارتباط بين الأبعاد مع بعضها، وقد حصلت جميع الفقرات على مستوى دلالة (0.01) ، في حين الفقرات (5، 8، 12، 20) ، فكانت دالة عند مستوى (0.05) ، أما الفقرات (7، 15) فكانت غير دالة، وهذا يدل على أن المقياس يتسم بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

جدول (5)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات بعد الاكتئاب النفسي والدرجة الكلية للمقياس.

م	R	م	R
1	.532**	2	.593**
3	.627**	4	.555**
5	.412*	6	.488**
7	.135	8	.393*
9	.565**	10	.621**
11	.514**	12	.368*
13	.663**	14	.523**
15	.353	16	.758**
17	.491**	18	.603**
19	.510**	20	.414*
21	.723**		

** دالة عند (0.01)

* دالة عند (0.05)

صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

Discrimination Validity

أُستخدم نوعًا آخر من أنواع الصدق، وهو صدق المقارنة الطرفية بين المجموعتين العليا والدنيا على مقياس الاكتئاب، حيث قسمت الباحثتان عينة البحث إلى مجموعتين متساويتين (بعد ترتيب درجات أفراد العينة تصاعديًّا أو تنازليًّا على المقياس) حيث تضم المجموعة الدنيا (15) معنفة من أفراد العينة الاستطلاعية حصلن على أقل الدرجات على مقياس الاكتئاب، وسميت بالمجموعة العليا، والمجموعة الثانية تضم (15) معنفة من أفراد العينة الاستطلاعية حصلن على أعلى الدرجات على مقياس المساندة، وسميت بالمجموعة الدنيا، واستخدم t - test للعينات المستقلة Indepen-

dent samples "غير مرتبطتين"، والجدول التالي يوضح نتائج اختبار t - test لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الدنيا والعليا لمقياس الاكتئاب، (ن= 30) .

جدول (6)

نتائج اختبار t – test لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الدنيا والعليا على مقياس الاكتئاب (ن = 30)

البيان	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t
الدرجة الكلية للاكتئاب	العليا	15	34.47	7.308	7.037
	الدنيا	15	16.87	6.357	

يتبين من الجدول (6) أن المقياس استطاع أن يميز بين مرتفعي ومنخفضي القدرة على مقياس الاكتئاب، حيث كانت جميع قيم (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا لمقياس الاكتئاب، دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.01)، ما يشير إلى أن مقياس الاكتئاب لديه صدق تمييزي يؤهله للاستخدام في البحث الحالي.

ثبات مقياس الاكتئاب النفسي:

حسبت قيمة الثبات للعوامل الفرعية باستخدام معامل كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية، بعد حذف الفقرات، وهي درجة جيدة، وبذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق والثبات ويمكن استخدامها.

المحك المعتمد في البحث:

1. المقياس الرباعي المتدرج من (1 – 4)

لتحديد المحك المعتمد في البحث، فقد حدد طول الخلايا في مقياس ليكرت الرباعي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (4 – 1=3) ، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الفئة (4/ 3=0.75) ، لتحديد فئات المستويات، والجدول (7) يوضح فئات المحك المعتمد في البحث.

جدول (7)

يوضح فئات المحك المعتمد في البحث

مدى الوزن النسبي	من 43.75% - 25%	أكثر من 62.5% - 43.75%	أكثر من 81.25% - 62.5%	أكبر من 100% - 81.25
مدى المتوسط الحسابي	من 1 - 1.75 فأقل	أكبر من 1.75 – 2.5	أكبر من 2.5 – 3.25	أكبر من 3.25 – 4
التصنيف	منخفض	أقل من المتوسط	أكثر من المتوسط	مرتفع

تم الاستعانة بفئات محك البحث؛ لتحديد مستوى متغيرات البحث.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

◄ نتائج السؤال الأول، والذي ينص على: »**ما مستوى المساندة الاجتماعية لدى السيدات المعنفات في المحافظات الجنوبية؟**

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للدرجة الكلية ولأبعادها، والجدول (8) يوضح النتائج.

جدول (8)

نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي للمساندة الاجتماعية

البيان	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
المساندة الأسرية	10	2.906	0.621	72.6	1
مساندة الأصدقاء	8	2.849	0.476	71.2	2
مساندة المؤسسات الحكومية	7	2.664	0.672	66.6	3
المقياس ككل	25	2.820	0.368	70.5	

يتبين من الجدول (8) :

– أن متوسط الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية لدى السيدات المعنفات بمحافظات قطاع غزة قد بلغ (2.282) بوزن نسبي (70.5%) ، وهذا يشير إلي أن مستوى المساندة الاجتماعية لدى السيدات المعنفات بمحافظات قطاع غزة قد كان أكثر من المتوسط وفقًا لمحك البحث المعتمد بالبحث.

واتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسات (Machisa, et al., 2018). والتي توصلت إلى أن مستوى المساندة الاجتماعية لدى عينة الدراسة كان (71.4) %، ودراسة (Bitton, 2018) التي توصلت إلى أن مستوى المساندة الاجتماعية كان فوق المتوسط بنسبة (74) % من عينة الدراسة.

بينما اختلفت مع نتائج دراسة (Kita et al., 2020) والتي أفادت انخفاض مستوى المساندة الاجتماعية لدى عينة الدراسة، ودراسة (Lyle, 2013) التي أفادت أن مستوى المساندة الاجتماعية كان في حدود المتوسط (54 %) من عينة الدراسة.

ويمكن القول أن المساندة الاجتماعية تلعب دورًا مهمًا في مساعدة الأفراد على التعامل مع الضغوط وأحداث الحياة، وتتكون المساندة الاجتماعية عمومًا من نوعين: فعلي ومُتصور، وأربعة تصنيفات: عاطفي، ووسيلي، ومعلوماتي، وتقييمي.ويتضح من الدراسة أن انخفاض الدعم الاجتماعي المتصور يرتبط بالاضطرابات النفسية لدى المعنفات (على سبيل المثال: أعراض الاكتئاب قبل الولادة وبعدها) وسوء التكيف مع أدوار الأمهات؛ ومع ذلك تشير هذه النتائج إلى أنه يجب زيادة جودة الدعم الاجتماعي أكثر من الكمية، لمنع النتائج السلبية للصحة النفسية للمرأة المعنفة.وُجد أن الدعم الزوجي الكافي منذ بداية الحمل هو أهم جانب في الوقاية من الضيق النفسي والاكتئاب وتدني احترام الذات خلال فترة ما بعد الولادة..(Kita et al., 2020)

كما تنظر المعنفة إلى كفاية وكفاءة السلوك الاجتماعي الداعم من قبل الاسرة والأصدقاء، مع الرضا عن الدعم المتاح بين المعنفات بشكل عام، كما يبدو أن المعنفات في المجتمع الغزاوي على اتصال بالعديد من الموارد الاجتماعية وخاصة الأسرة

والعاملين في مجال الرعاية الاجتماعية، وتستفيد منها من خلال تقديم الرعاية والمعلومات التي تلبي احتياجاتهنَّ وتساندهنَّ في مواقفهنَّ وتوفير كافة أنواع المساندة، سواء الانفعالية أو المعلوماتية أو توفير الردود والاستجابات لتساؤلاتهنَّ، مع توافر دعم اجتماعي كافٍ في المواقف السلبية التي تقع فيها المعنفة، وزيادة الشعور بعدم لوم الآخرين لهنَّ أو لوم الذات أو انخفاض الشعور بالوحدة.وهذا يسهم بشكل كبير في صحة نفسية جيدة للمعنفة (Machisa, Christofides, & Jewkes, 2018) .

بالإضافة إلى أهمية المساندة الأسرية، فإن أهمية العلاقة بين الفرد ومجتمعه له دور كبير ومؤثر على تخطى الأزمات والمحن.ويبدو أن الأفراد الذين يعيشون في بيئة مجتمعية داعمة يُظهرون تكيفًا أفضل مع الأحداث الصعبة.ومع ذلك، فإن العيش في ظل العنف يؤدي إلى خسائر جسدية وعاطفية.قد يعاني من أعراض بعض الاضطرابات مثل الاكتئاب والقلق والكوابيس (Bitton, 2018) .

وتعزى هذه النتيجة إلى الوسط الذي تعيش فيه السيدات المعنفات في المحافظات الجنوبية، وتسعى دائمًا إلى توفير الجو الملائم للراحة النفسية والاستقرار، وتفسر أيضًا ذلك باحتياج السيدات المعنفات إلى الدعم والمساندة في هذه المرحلة من الوسط الذي يعشنَ فيه، لأنه لا يعكس استقراره بل يعكس استقرار جميع من حوله أيضًا من الأسرة والأصدقاء ومؤسسات المجتمع المحلي، والمساندة الاجتماعية تعدّ أحد مصادر الشعور بالأمن الذي يحتاجه الفرد من بيئته التي يعيش فيها، وخاصة عندما يشعر أن طاقته لا تكفي لمواجهة المواقف الضاغطة والمؤثرة، حيث تعزز ثقة الفرد بقدراته، وتشعره بالرضا عن هذه المساندة المقدمة له والمؤازرة، ما يخفف من الضغوطات التي تقع على كاهله، والمساندة هي واجب ديني وثقافة مجتمعية تتمتع بها جميع فئات مجتمعنا الفلسطيني، وأن السيدات المعنفات لدى مختلف الفئات حدثُ مميزُ، وتحظى باهتمام كبير، وعلى أساسها يقدر الأفراد والأسر وحتى الأسرة تقوم بالاهتمام بهذه الفئة ومساندتها، ويؤكد ذلك (منصور، 1995) .

وحيث أن المجتمع يحرص بمختلف مؤسساته على تقديم المساندة للأفراد وبخاصة في وقت الأزمات والمشكلات؛ للمساعدة في تخفيف آلامهم ومعاناتهم ومشكلاتهم وخفض توتراتهم ودفعهم للنجاح، ودعم الفرد نفسيًّا وماديًّا ومعرفيًّا واجتماعيًّا حسب ما تقتضي المواقف التي يمر بها، ويلبّي احتياجات الفرد ويحميه، ويقدم له خبرات الآخرين في مواقف متشابهة ليشكل سلوكه ومشاعره وأفكاره إزاء ما يمرون به من خبرات جديدة، واتفقت العديد من الدراسات مع البحث الحالي في النسب لمستوى المساندة الاجتماعية كدراسات (الحيلي، 2006) ، و (دياب، 2006) ، وزيادة الوزن النسبي لهذا المتغير منطقي؛ لأن النساء المطلقات بحاجة ماسة للدعم والمساندة على مختلف أنواعها ومستوياتها ليثقن بقدراتهنّ، وتعطيهنّ نوع الأمان نحو حياتهنّ، وقد يعزى ذلك إلى أن السيدات المعنفات عندهنَّ مساندة اجتماعية حيث إنهنَّ يعشن في مجتمع مسلم يعمل أفراده على دعم بعضهم بعضًا امتثالًا لما دعا إليه الرسول صلى الله عليه وسلم من وقوف المسلم بجانب أخيه المسلم في شدائده وكربه وفي حاجاته، وأن يكون مساندًا له بكل ما يستطيع ليخفف عنهن ما يمرّن به من أزمات وما يقع عليهنَّ من ضغوط أو ما يعانينه منهنَّ من كروب، فقد حث الإسلام المسلمين على أن يكونوا سندًا لبعضهم بعضًا، فالمسلم يعين أخاه المسلم ويحميه ويخفف عنه، قال الحق تبارك وتعالى: ﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ﴾ .(الحجرات: 10) .

وقد جعلت الاعتداءات الاحتلالية الاسرائيلية على قطاع غزة المعنفات يمررْن بتجربة مؤلمة ولا تقتصر على العنف الذي يجدْنه من غيرهنّ، إضافةً للقصف المتكرر في الليل والنهار، وقصف المرافق العامة وما يصاحب هذه الخبرة من ألم وحزن وجزع نجد أنهنّ بحاجة إلى من يخفف عنهنَّ آلامهنَّ ويعينهنَّ على تحمل ذلك فيجدنَ حولهنَّ الأهل والصحبة والجيران ليساعدوهنَّ في التخلص من تلك الخبرات الصادمة ويساعدهنّ في حل مشكلاتهن.

إن المساندة الأسرية كانت أكبر أبعاد المساندة الاجتماعية لدى السيدات المعنفات بمحافظات قطاع غزة، حيث بلغ وزنها النسبي (72.6) %، في حين كان بُعد مساندة المؤسسات والمجتمع أقل أبعاد المساندة الاجتماعية لدى السيدات المعنفات بمحافظات قطاع غزة بوزن نسبي (66.6) %، وتعزى هذه النتيجة إلى أن الأسرة هي الحاضن الأول للنساء المعنفات، وهي البناء الأساس في دعمهنَّ ومساندتهنَّ نفسيًّا ومعرفيًّا وماديًّا، وأن احتياجاتها لنجاح الفرد وتميزه حاجة ومتطلب أساسي لها، فالأسرة هي من أهم مصادر المساندة الاجتماعية بالنسبة للفرد وأكثر تأثيرًا في حياته وهي مشتركة في جميع مراحل عمره، وهي التي تساعد في إكساب الفرد مختلف الخبرات وتساعده في تكوين شخصيته وتقديره لذاته، وهو بُعد قوي يمثل جزءًا كبيرًا من مساندة الفرد الاجتماعية. في حين نجد بُعد مساندة المؤسسات والمجتمع أقل الأبعاد، ويعود ذلك إلى عدم تعاون المؤسسات معهنَّ، وعدم التزامهنَّ مع المعنفات، وعدم إعطائهنَّ مساندة كافية، حتى إنهنَّ لا يشعروهنَّ بقيمتهنَّ في المجتمع، ويشعروهنَّ بأنهنَّ أقل قيمةً من غيرهنَّ، ولا يوفرون لهنَّ فرص عمل كافية، ولا يُنَمين قدراتهنَّ بما فيه الكفاية.

◄ نتائج السؤال الثاني، والذي ينص على: **ما مستوى الاكتئاب النفسي لدى السيدات المعنفات في المحافظات الجنوبية؟**

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للدرجة الكلية ولأبعادها، والجدول (9) يوضح النتائج.

جدول (9)

نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل من الدرجة الكلية للمقياس الاكتئاب ومكوناته

البيان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
الحزن	1.616	.939	53.9	2
التشاؤم	1.192	1.142	39.7	10
الفشل السابق	.676	.882	22.5	19
فقدان الاستمتاع	1.503	.997	50.1	4
مشاعر الذنب (تأنيب الضمير)	1.089	1.064	36.3	14
مشاعر العقاب	1.335	1.122	44.5	7
نقد الذات	1.116	1.194	37.2	13

البيان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
الأفكار أو الرغبات الانتحارية	.768	.880	25.6	17
البكاء	1.627	1.199	54.2	1
التهيج أو الاستثارة	1.276	1.033	42.5	8
فقدان الاهتمام	1.481	1.090	49.4	5
التردد	1.246	1.021	41.5	9
انعدام القيمة	.759	.931	25.3	18
تغيرات في نمط النوم	1.035	.975	34.5	15
القابلية للغضب أو الانزعاج	1.143	.965	38.1	12
تغيرات في الشهية	.819	.860	27.3	16
صعوبة التركيز	1.151	1.033	38.4	11
الإرهاق أو الإجهاد الجسدي	1.470	.923	49.0	6
فقدان الاهتمام بالجنس	1.586	1.089	52.9	3
الاكتئاب النفسي	1.205	.594	40.2	

يتبين من الجدول (9) :

- أن متوسط الدرجة الكلية للاكتئاب النفسي لدى السيدات المعنفات بمحافظات قطاع غزة قد بلغ (1.205) بوزن نسبي (40.2) %، وهذا يشير إلى أن مستوى الاكتئاب النفسي لدى السيدات المعنفات بمحافظات قطاع غزة كان متوسطاً وفقًا لمحك البحث المعتمد بالبحث.

واتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسات: (Machisa et al., 2018) ، التي أفادت أن نسبة الاكتئاب كانت أقل من المتوسط لدى المعنفات بنسبة (42) % من عينة الدراسة.ودراسة (Ouel-let-Morin et al., 2015) التي أفادت أن نسبة انتشار الاكتئاب لدى عينة الدراسة كانت (52) %، ودراسة (Bonomi et al., 2009) ، والتي بلغت فيها نسبة انتشار الاكتئاب (44) % من عينة الدراسة، ودراسة (Bargai, et al., 2007) التي أفادت أن حوالي (40%) من عينة الدراسة يعانين من اضطراب الاكتئاب.

بينما اختلفت مع نتائج دراسة (Jonker, et al., 2019) ، والتي أفادت أن نسبة انتشار الاكتئاب كانت أعلى من المتوسط لدى عينة الدراسة حيث بلغت (60) %، ودراسة (Dwyer, 2010) التي أفادت أن نسبة انتشار الاكتئاب كان مرتفعًا للغاية لدى عينة الدراسة، حيث بلغ (90) %.

ويمكن أن تُعزى النتيجة إلى مشاهدة هؤلاء النساء المعنفات مواقف تبعث على الاكتئاب مثل الخلافات الزوجية والمشاحنات والصراعات الأسرية، حيث تشير دراسة (موسى ومحمد، 2005) أنَّ من أكثر العوامل المؤدية لظهور الاكتئاب هو الخلافات الزوجية.

حيث إنه من المعروف أن الاكتئاب يكون بفعل العديد من العوامل، منها الاجتماعية والعوامل الثقافية، وهذا معناه أن هناك أمورًا داخل المجتمع تستثير السيدات المعنفات وتؤثر على سير حياتهنَّ، فضلًا عن ذلك، ترى الباحثتان أنه ينبغي تسليط الضوء على طبيعة المناخ الاجتماعي والاقتصادي والسياسي المهيئ للإصابة بالاكتئاب والمتمثل في ضغوط الحياة اليومية والعنف الملقى عليهنَّ وغياب العدالة التوزيعية والتكافل الاجتماعي وغلاء المعيشة مع شح الموارد وانتشار البطالة وبالتالي الشعور بالإحباط واليأس وانعدام الأمان والأمل في غد أفضل في سياق الوضع السياسي القائم متمثلًا في الانقسام الفلسطيني و المناكفات السياسية والحصار العربي الإسرائيلي والحروب المدمرة والمستمرة التي تجتاح المنطقة من حين لآخر، وهذا كله يؤثر سلبًا على السيدات المعنفات ويشعرهنَّ بالاكتئاب.

ويبدو أن الاكتئاب هو اضطراب شائع بين النساء المعنفات، ففي دراسة مرجعية على (18) دراسة، أوضح (Golding, 1999) أن نسبة انتشارهِ بين النساء المعنفات بلغ (47.6) %، وفي دراسة حديثة نسبيًا أجريت على (200) من النساء المعنفات في المجتمع للصيني أن (75) % منهنَّ يعانين من اكتئاب حاد (Wong, Ti-wari, Fong, Humphreys, and Bullock, 2011) .وفي دراسة أخرى أجريت في الهند، وجدت أن (62) % من النساء المعنفات تم تشخيصهنَّ بالاكتئاب (حقي وفايزي، 2010) ، دفعت هذه الأعداد الهائلة من النساء اللواتي يتعرضنَّ للتعنيف ويعانين من الاكتئاب هذه المراجعة للأدلة التي تصف الاكتئاب لدى النساء المعنفات عبر العديد من الثقافات.

إن البكاء كان أكبر مسببات الاكتئاب النفسي لدى السيدات المعنفات بمحافظات قطاع غزة؛ حيث بلغ بوزنه النسبي (54.2%) ، يليه الحزن بوزن نسبي (53.9) %، في حين كان الفشل السابق أقل مسببات الاكتئاب النفسي لدى النساء المعنفات بمحافظات قطاع غزة بوزن نسبي (22.5) %، وتعزى هذه النتيجة إلي أن السيدات عمومًا و المعنفات خصوصًا تجدهنَّ أكثر حساسية تجاه أنفسهنَّ، حيث نجدهنَّ عندما يتعرضنَّ لأي موقف مقلق أو يصعب عليهن مواجهة المواقف الصعبة يلجأن للبكاء من أجل أن يرحْن أنفسهن والسيدات المعنفات عندما يتعرضنَّ للعنف من أي جهة كانت؛ فإن السبيل الوحيد الذي يعتقدنَ أنه يريحهنَّ هو البكاء، فنجد المعنفة تبكي بسرعة من أقل المواقف التي تتعرض لها، في حين الفشل السابق احتل المركز الأخير؛ فإن ذلك يعود إلى طبيعة السيدة المعنفة تجد نفسها بأنها تستمر إلى الأمام ولا تضع الفشل في مقدمة حياتها بل وتحاول النجاح وتحاول عدة مرات من أجل الوصول إلى الهدف المنشود أو قريب منه فلا تستلم لمواقف الحياة الضاغطة مهما كانت.

◄ نتيجة السؤال الثالث، والذي ينص على: » **هل توجد علاقة بين المساندة الاجتماعية والاكتئاب النفسي لدى السيدات المعنفات في المحافظات الجنوبية؟** استخدم معامل الارتباط بيرسون للتعرف إلى نوع وقوة العلاقة بين المتغيرات، والجدول (10) يوضح النتائج:

جدول (10)

معاملات الارتباط بين المساندة الاجتماعية والاكتئاب النفسي

البيان	الاكتئاب النفسي
	معامل الارتباط
المساندة الاسرية	-.434**
المساندة الأصدقاء	-.219**
مساندة المؤسسات والمجتمع	-.104*
المساندة الاجتماعية	-.437**

**دالة عند (0.01)

*دالة عند (0.05)

يتبين من الجدول (10) أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية وأبعادها من جهة وبين الدرجة الكلية للاكتئاب النفسي من جهة أخرى لدى السيدات المعنفات بمحافظات قطاع غزة كان سالباً، وبمستوى دلالة أقل من (0.05) ، ما يشير بوجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المساندة الاجتماعية والاكتئاب النفسي لدى السيدات المعنفات بالمحافظات الجنوبية.

وقد اتفقت نتائج البحث مع نتائج دراسة (Liang, 2019)، و (المالكي، والقرني، 2019) ، و (Smith, et al., 2018)، و (السيد، 2018) و (An, 2017) & (Jeong، و (McDougall, et al., 2016)، التي أفادت وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين المساندة الاجتماعية والاكتئاب.

بينما اختلفت مع نتائج البحث (Hedley, et al., 2017)، التي أفادت عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المساندة الاجتماعية والاكتئاب.

وتعدّ النتيجة منطقية ومتوقعة، ويمكن تفسير ذلك بأن شعور المعنفات المستمر بالاكتئاب وسيطرته عليهنَّ يفقدهنَّ الإحساس بالمساندة لما يمثله الاكتئاب من ردود فعل انفعالية سلبية عن ذاتهنَّ ومن حولهنَّ، و ما يتركه من تشويه لإدراك الفرد للعلاقات من حوله، ويجعله أكثر تأثيرًا بالإيحاءات السلبية، كما أننا نجد بعض الأفراد يبعدون عن الشخص الذي يعاني مشكلات نفسية مستمرة كالاكتئاب حيث تبدأ مساندتهم قوية في البداية وتقل تدريجيًّا، ما يجعل المعنفات غير قادرات على الإحساس بها، وبالتالي يضعف مستوى المساندة الاجتماعية، كما أن مستوى المساندة الاجتماعية المرتفع يعمل على وقايتهنَّ من الاكتئاب النفسي، والتعامل معه تعاملًا سليمًا، وللمساندة الاجتماعية وظائف متعددة تنعكس على حياة المعنفات بالإيجاب، وتعد مصدرًا مهمًّا من مصادر الدعم الاجتماعي الفعَّال الذي يحتاجه الإنسان، حيث إن التفاعل الاجتماعي المساند يُوَلد درجة من المشاعر الإيجابية التي تحقق الصحة النفسية وتخفف المعاناة من بعض الاضطرابات النفسية كالقلق والتوتر والاكتئاب والوحدة النفسية.

كما إن السعي للحصول على الدعم والمساندة من الأشخاص الداعمين والمتعاطفين يعزز مهارات المواجهة لدى النساء المعنفات، ويخفف من نتائج الصحة النفسية السلبية للتعنيف أو سوء المعاملة، وعلى العكس من ذلك، في كثير من الحالات تتلقى المعنفات، ردود فعل سلبية من الموارد الاجتماعية المحيطة بها، فقد تُشكل رادعًا إضافيًا للمرأة المعنفة التي تطلب المساعدة.كما يرتبط توافر المساندة الاجتماعية الإيجابية بزيادة وصول المرأة المعنفة إلى الخدمات والاستفادة منها، والتعرف على أنظمة الدعم الرسمية الحكومية أو المجتمعية، أو حتى الأسرية المتاحة، مما يعزز شعور المعنفة بتقدير الذات وانخفاض مستوى الاكتئاب لديهن. (Machisa, Christofides, and Jewkes, 2018) .

كما تبرز أهمية دور المساندة الاجتماعية خاصةً من الأسرة، في التخلص من الصراعات النفسية والضغوط الحياتية التي تواجه الأفراد وتساعدهم على تخطي المشكلات بصورة إيجابية وعلى التوافق البناء مع الأحداث الضاغطة وعلى التوافق النفسي والاجتماعي مع الحياة الأسرية والعملية (المالكي والقرني، 2019) .

ويتفق ذلك مع الأطر النظرية التي بينها سارسون وآخرون (Sarson et al., 1983) بأن المساندة الاجتماعية تلعب دورًا بارزًا في تخفيف الإصابة بالاضطرابات النفسية، وتساعد على تعمق التوافق النفسي والاجتماعي للفرد، والتقليل من الآثار السلبية التي يتعرض لها في مواجهة المواقف الضاغطة، كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة مثل دراسة (الحيلي، 2006)، و (دياب، 2006) ، و (عبد الله، 2005) ، و (عودة، 2010) ، وقد توصلت (Cutrona, 1996) في دراستها إلى وجود علاقة ارتباطية بين نقص المساندة الاجتماعية (الحجم – الرضا) ونشأة واستمرار الأعراض الاكتئابية، والشعور باليأس لدى فئات عمرية مختلفة، وأن انخفاض حجم المساندة الاجتماعية وزيادة الأحداث الضاغطة يؤثران في شدة الشعور بالأعراض الاكتئابية للراشدين، فهناك علاقة وثيقة بين المساندة الاجتماعية والصحة النفسية للفرد، حيث تجعله أكثر شعورًا بالأمن والسعادة، وهذا ما يتفق مع هذه النتيجة التي توضح أن ارتفاع المساندة لدى الفرد وشعوره الايجابي به يؤدي إلى انخفاض الاكتئاب النفسي بجميع أبعاده النفسية والمعرفية والفسيولوجية والسلوكية والانفعالية.

فالمساندة الاجتماعية تساهم في إشباع حاجات الفرد للانتماء، والمحافظة على هوية ذاته وتقويمها، وتقوية مفهوم احترام الذات لديه، والوقاية من الآثار النفسية السلبية للاكتئاب النفسي.

التوصيات:

في ضوء إجراءات البحث الحالي وما توصلت إليه من نتائج وتفسيرات لطبيعة العلاقة بين متغيري البحث ومستوياتهما لدى عينة البحث، **يمكن تقديم التوصيات الآتية:**

1. عمل برنامج إرشادي وتدريبي لتنمية المساندة الاجتماعية للسيدات المعنفات وقياس فاعليته.
2. عقد الندوات والمحاضرات من أجل خفض حدة الضغوط النفسية التي يتعرضن لها المعنفات.
3. ضرورة إنشاء مراكز ووحدات نفسية وإرشادية في كل محافظة، تضم أخصائيين نفسيين واجتماعيين ومتخصصين في التعامل مع المعنفات لمساعدتهنَّ في تنمية المساندة الاجتماعية وخفض حدة الاكتئاب النفسي لديهنَّ.
4. عمل مجموعات مساندة وداعمة بين النساء المعنفات، مما يسهم في تقديم الدعم النفسي والاجتماعي لبعضهنَّ البعض، كما يمكن أن تلعب هذه المجموعات دوراً مناصراً لحقوق هذه الفئة من المجتمع.

المقترحات:

1. توفير نشرات إرشادية وحملات توعية لمختلف الأسر للعمل على الحد من مشكلات العنف تجاه النساء عمومًا، والمتزوجات خصوصًا.
2. إجراء مزيد من البحوث عن المساندة الاجتماعية والاكتئاب النفسي بحيث تشمل قطاعًا أكبر من النساء المعنفات.
3. دراسة تجريبية لبيان مدى فاعلية برنامج إرشادي يتم

تصميمه لرفع مستوى المساندة الاجتماعية لدى النساء المعنفات، وفقًا لنتائج البحث.

4. إجراء برامج إرشادية للتخفيف من حدة الاكتئاب النفسي.

المصادر والمراجع العربية:

- القرآن الكريم
- إسماعيل، ريا إبراهيم. (2018) . المساندة الاجتماعية لدى طلبة كلية الإعلام في جامعة بغداد وفقًا لبعض المتغيرات. مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، 28 (9) ، 131 – 132.
- بشبش، صبا منير حسين. (2018) . إدمان الإنترنت وعلاقته بالاكتئاب والوحدة النفسية لدى طلبة الجامعات في قطاع غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- بوقري، مي كامل محمد. (2009) . إساءة المعاملة البدنية والإهمال الوالدي والطمأنينة النفسية والاكتئاب لدى عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية (11 – 12) بمدينة مكة المكرمة. (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- توني، سهير كامل. (2017) . أثر المساندة الاجتماعية على المرونة النفسية لدى أولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة المنيا، 2 (2) ، 90 – 155.
- الحربي، سلمة محمد سليم. (2008) . العنف الموجه ضد المرأة ومساندة المجتمع لها. (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- الحسين، أسماء عبد العزيز. (2003) . معجزات الشفاء بالحجامة وكاسات الهواء، ط1، القاهرة، مكتبة القرآن للطبع والنشر والتوزيع.
- حمودة، رانيا طلعت. (2019) . المساندة الاجتماعية وأحداث الحياة الضاغطة كما تدركها الطالبات المتزوجات بالجامعة وعلاقتهما بالتوافق الدراسي وحل المشكلات. (رسالة ماجستير غير منشورة) ، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- خضر، أزهار خالد. (2015) . الذات المدركة والاكتئاب لدى المترددات على مراكز الإخصاب بمحافظة غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الخمشي، سارة. (2018) . ممارسة الخدمة الاجتماعية في الدفاع الاجتماعي. (د. ط) . عمان: دار روابط للنشر وتقنية المعلومات، ودار الشقري للنشر.
- دياب، مروان عبد الله. (2006) . دور المساندة الاجتماعية كمتغير وسيط بين الأحداث الضاغطة والصحة النفسية للمراهقين الفلسطينيين. (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الزعبي، أحمد محمد. (2005) . العلاقة بين الاكتئاب وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين. مجلة العلوم التربوية، (8) ، 1 – 23.
- سلطان، ابتسام محمود. (2009) . المساندة الاجتماعية وأحداث الحياة الضاغطة. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- سليمان، مهند محمد. (2014) . فاعلية برنامج معرفي سلوكي للتخفيف من أعراض الاكتئاب لدى عينة من المرضى المترددين على العيادة النفسية بمحافظة شمال غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.
- سمور، أماني خليل. (2015) . تقدير الذات وعلاقته بالضغوط النفسية والمساندة الاجتماعية لدى الفتيات المتأخرات في الزواج في المحافظات الجنوبية. (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- السيد، سيد الجارحي. (2018) . الوصمة المُدركة في علاقتها لكل من الاكتئاب والمساندة الاجتماعية لأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة. مجلة دراسات نفسية، 28 (3) ، 499 – 555.
- رضوان، شعبان جاب الله وهريدي، عادل محمد. (2001) العلاقة بين المساندة الاجتماعية وكل من مظاهر الاكتئاب وتقدير الذات والرضا عن الحياة. مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 15 (58) ، 72 – 109.
- عبد اللطيف، إبراهيم. (1997) . الاكتئاب النفسي دراسة الفروق بين الحضارتين وبين النوعين الاجتماعيين. دراسة نفسية، 7 (1) . 73 – 85.
- عكاشة، أحمد. (2003) . الطب النفسي المعاصر. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- العيسوي، عبد الرحمن. (2001) . الجديد في الصحة النفسية. الإسكندرية، منشأة المعارف الإسكندرية.
- غانم، محمد حسن. (2002) . مشكلات النوم وعلاقتها بالقلق الصريح والاكتئاب. مجلة دراسات عربية في علم النفس، 1 (4) . 65 – 110.
- غريب، غريب عبد الفتاح. (2000) . البناء العاملي لمقياس بك الثاني للاكتئاب BDI - II على عينة مصرية من طلاب الجامعة، مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، 10 (3) ، 383 – 397.
- كريزم، أحمد موسي. (2018) . البروفيل النفسي لمرضى الاكتئاب الرئيسي «دراسة اكلينيكية». (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- كفافي، علاء الدين. (1991) . الصحة النفسية. ط3. القاهرة: هجر للطباعة والتوزيع.
- المالكي، سعيد علي، والقرني، محمد سالم» (2109) . المساندة الاجتماعية وعلاقتها بأحداث الحياة الضاغطة والاكتئاب لدى عينة من المرضى. مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، 209، 163 – 189.
- منصور، طلعت. (1995) . الصحة النفسية كسياسة اجتماعية من أجل جودة الحياة. الكويت: مكتبة الإنماء الاجتماعي.
- موسى، إيمان ومحمد، باسمة. (2005) . العوامل الاجتماعية المؤدية لظهور المرض النفسي الاكتئاب نموذجًا. مجلة دراسات موصلية، (10) ، 107 – 140.
- الميلادي، عبد المنعم. (2004) . الأمراض والاضطرابات النفسية. الإسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة.
- الهرباوي، منال موسى. (2016) . فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من أعراض الاكتئاب لدى النساء ذوات البيوت المهدمة. (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- هندية، محمد سعيد سلامة. (2003) . مدى فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي في تخفيف حدة الاكتئاب لدى الأطفال. (اطروحة دكتوراه) ، معهد

الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مصر.

- اليحفوني، نجوى. (2003) . الاكتئاب وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية الديموغرافية لدى طلاب الجامعة اللبنانيين. المجلة التربوية، (18) 69، 120 – 155.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Abdel-Latif, Ibrahim (1997). Psychological depression: A study of the differences between two cultures and two genders. Psychological Study, 7 (1). 73-85.*
- *Al-Essawi, Abd al-Rahman. (2001). The latest in mental health. 1st ed, Alexandria, monchaatalmaref Alexandria.*
- *Al-Harbawi, Manal Musa. (2016). The effect of counseling program in alleviating the symptoms of depression in women with demolished homes. (Unpublished Master Thesis),College of Education, Islamic University, Gaza, Palestine.*
- *Al-Harbi, Salmah Muhammad Salim. (2008). Violence against women and the support of their community. (Unpublished Master Thesis), College of Education,), Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia.*
- *Al-Hussein, Asma Abdul-Aziz. (2003). Miracles of healing with cupping and air cups therapy, 1st ed, Cairo, Quran Library for printing, publishing and distribution.*
- *Al-Khamshi, Sarah. (2018). Social work practice in social defense. Amman: Rawabet for Publishing and Information Technology, and al-Shukry for Publishing.*
- *Al-Maliki, Saeed Ali & al-Qarni, Muhammad Salem. (2109). Social support and its relation with stressful life events and depression in a sample of patients. Journal of Reading and Knowledge, College of Education, Ain Shams University, 209, 163-189.*
- *Al-Milady, Abdel-Moneim. (2004). Illnesses and mental disorders. Alexandria, University Youth Foundation.*
- *Al-Sayed, Syed al-Jarhi. (2018). Stigma in relation to depression and social support among mothers of children with mild intellectual disability. Journal of Psychological Studies, 28 (3), 499-555.*
- *Al-Yahfouni, Najwa. (2003). Depression and its relationship with socio-demographic variables among students of the Lebanese University. The Educational Journal,(18), 69.*
- *Al-Zoubi, Ahmad Muhammad. (2005). The relationship between depression and self-esteem among male and female secondary school students. Journal of Educational Sciences, (8), 1--23.*
- *Bashbash, Saba Munir Hussain. (2018). Internet addiction and its relationship with depression and psychological loneliness among university students in the Gaza Strip. (Unpublished Master Thesis), Faculty of Education, Islamic University, Gaza, Palestine.*
- *Bouqri, Mai Kamel Muhammad. (2009). Physical abuse, parental neglect, psychological reassurance and depression among a sample of elementary school students (11-12) in Makkah Al-Mukarramah. (Unpublished Master Thesis), Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia.*
- *Diab, Marwan Abdullah. (2006). Social Support as a Mediating Factor Between Stressful Events and Mental Health for Palestinian Adolescents. (Un published Master Thesis), College of Education, Islamic University, Gaza, Palestine.*
- *Ghanem, Muhammad Hassan. (2002) Sleep problems and their relationship to Manifest Anxiety and depression. Journal of Arab Studies in Psychology, 1 (4). 65-110.*
- *Gharib, Gharib Abdel-Fattah. (2000). Factorial structure of the BDI-II Beck Scale for Depression on an Egyptian Sample of University Students. Journal of Psychological Studies, Egyptian Psychologists Association, 10 (3), 383-397.*
- *Hammouda, Rania Talaat. (2019). Social support and stressful life events as perceived by married female students at the university and its relationship to academic adjustment and problem solving, (Unpublished Master Thesis). College of Education, Islamic University, Gaza, Palestine.*
- *Hindia, Muhammad Saeed Salameh. (2003). Effectiveness of Cognitive Behavioral Therapeutic Program to Alleviate Children's Depression. (PhD thesis), Institute of Postgraduate Childhood Studies, Ain Shams University, Egypt.*
- *Ismail, Raya Ibrahim. (2018). Social support among students of the College of Mass Communication at the University of Baghdad according to some variables. Journal of the American Arab Academy of Science and Technology.*
- *Kafafi, Alaa al-Deen. (1991). Mental Health (3rd ed). Cairo: Hajer for printing and distribution.*
- *Khader, Azhar Khaled. (2015). Self-perception and depression among women attending the fertility centers in Gaza Strip. (Unpublished Master Thesis), College of Education, Islamic University, Gaza, Palestine.*
- *Krizm, Ahmed Moussa. (2018). The Psychological Profile of patients with major depression: Clinical study. (Unpublished Master Thesis), College of Education, Islamic University, Gaza, Palestine.*
- *Mansour, Talaat. (1995). Mental health as social policy for quality of life (1st ed). Social Development Library, Kuwait.*
- *Musa, Iman & Muhammad, Basimah (2005). Sociological factors that influence psychological diseases: Depression as an example. Journal of Mosul Conductivity Studies, (10), 107-140.*
- *Okasha, Ahmad (2003). Contemporary Psychiatry. Cairo: The Anglo- Egyptian Library.*
- *Radwan, Shaaban Jadallah & Haridi, Adel Muhammad. (2001). The relationship between social support and all aspects of depression, self-esteem, and life satisfaction. Journal of Psychology, Egyptian General Book Authority, 15 (58), 72-109.*
- *Samour, Amani Khalil. (2015). Self-esteem and its relationship to psychological pressures and social support among girls arrears in marriage in Gaza governorates. (Unpublished Master thesis), College of Education, Islamic University, Gaza, Palestine.*
- *Suleiman, Muhannad Muhammad. (2014). The effectiveness of a cognitive-behavioral therapy program in reducing depression symptoms of a sample of patients attending the psychological clinic in North Gaza Governorate, (Unpublished Master Thesis). College of Education, Islamic University, Gaza, Palestine.*
- *Sultan, Ibtisam Mahmoud. (2009). Social support and stressful life events. Amman: Dar Al-Safa for Publishing and Distribution. Technology, 28 (9), 131-132.*
- *Tony, Soheir Kamel (2017). The effect of social support on the psychological resilience of parents of children with special needs. Faculty of Early Childhood Education, Minia University, 2 (2), 90-155.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Bargai, N., Ben-Shakhar, G., & Shalev, A. Y. (2007). Posttraumatic stress disorder and depression in battered women: The mediating role of learned helplessness. Journal of Family Violence, 22(5), 267-275.*
- *Beck, A. T., Rush, A., Shaw, B., & Emery, G. (1979). Cognitive Therapy of Depression. New York: The Guilford Press.*
- *Bitton, M. S. (2018). Battered women in Orthodox communities in Israel: Social support, posttraumatic stress symptoms, and coping styles. Journal of ethnicity in criminal justice, 16(4), 292-308*
- *Bitton, M., Sh.(2018). Battered women in Orthodox communities in Israel: Socialsupport, posttraumatic stress symptoms, and coping styles. Journal of Ethnicity in criminal justice,16(4), 292-308.*
- *Bonomi, A. E., Anderson, M. L., Cannon, E. A., Slesnick, N., & Rodriguez, M. A. (2009). Intimate partner violence in Latina and non-Latina women. American journal of preventive medicine, 36(1), 43-48.*
- *Cutrona, C. (1996). Social Support. Cauples, London; Sage Publication, 1-38.*
- *Dwyer, M. L. (2010). It's all my fault: A mediational model of shame, guilt, posttraumatic stress disorder and depression in a sample of battered women (Doctoral dissertation, Saint Louis University).*
- *Golding, J. M. (1999). Intimate partner violence as a risk factor for mental disorders: A metaanalysis. Journal of Family Violence, 14, 99-132.*
- *Haqqi, S., & Faizi, A. (2010). Prevalence of domestic violence and associated depression in married women at a tertiary care hospital in Karachi. Procedia—Social and Behavioral Sciences, 5, 1090-1097.*
- *Hedley, D., Uljarević, M., Wilmot, M., Richdale, A., & Dissanayake, C. (2017). Brief report: social support, depression and suicidal ideation in adults with autism spectrum disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders, 47(11), 3669-3677.*
- *Jeong, A., & An, J. Y. (2017). The moderating role of social support on depression and anxiety for gastric cancer patients and their family caregivers. PloS one, 12(12), e0189808.*
- *Jonker, I. E., Lako, D. A., Beijersbergen, M. D., Sijbrandij, M., van Hemert, A. M., & Wolf, J. R. (2019). Factors related to depression and post-traumatic stress disorder in shelter-based abused women. Violence against women, 25(4), 401-420.*
- *Kita, S., Haruna, M., Matsuzaki, M., & Kamibeppu, K. (2020). Does Antenatal Social Support Affect the Relationships Between Intimate Partner Violence During Pregnancy And Perinatal Mental Health?. Violence Against Women, 26(6-7), 573-589.*
- *knaus ,W. J. (2006). The cognitive behavioral workbook for depression – a step by step program. Oakland: new harbinger publications.*
- *Lewinsetm , S. (2001). A search for meaning: Making sense of depression. Journal of Mental Health, 4(4) 369-382.*
- *Liang, D., Teng, M., & Xu, D. (2019). Impact of perceived social support on depression in Chinese rural to urban migrants: The mediating effects of loneliness and resilience. Journal of Community Psychology, 47(7), 1603-1613.*
- *Lyle, P. (2013). Comparing Abused and Non-Abused Women: The Effects of Social Support on Mental Health (Doctoral dissertation, Middle Tennessee State University).*
- *Machisa, M. T., Christofides, N., & Jewkes, R. (2018). Social support factors associated with psychological resilience among women survivors of intimate partner violence in Gauteng, South Africa. Global health action, 11, 1-9.*
- *McDougall, M., Walsh, M., Wattier, K., Knigge, R., Miller, L., Stevermer, M., & Fogas, B. (2016). The effect of social networking sites on the relationship between perceived social support and depression. Psychiatry research, 246, 223-229.*
- *Neilson, J. Endro, R. & Ellington, B. (2009). The impact of marital problems and violence on the attributes and irrational thoughts: A research Report.*
- *Ouellet Morin, I., Fisher, H. L., York Smith, M., Fincham Campbell, S., Moffitt, T. E., & Arseneault, L. (2015). Intimate partner violence and new-onset depression: A longitudinal study of women's childhood and adult histories of abuse. Depression and anxiety, 32(5), 316-324.*
- *Rosova, D., & ORosova, O., (2012). The Meaning of Life, Self Esteem, And Social Support of Homeless People. (np). 234-243.*
- *Sarason, l. G., & Sarason, B. R., (2009), Social Support: Mapping the construct. Journal of Social and Personal Relationships. 6(1),113-120.*
- *Smith, P. Snyder, L., Palmer, S., Hoffman, B., Stonerock, G., Ingle, K., ... & Blumenthal, J. (2018). Depression, social support, and clinical outcomes following lung transplantation: a single center cohort study. Transplant International, 31(5), 495-502.*
- *Weingourt, R., Maruyama, T., Sawada, I., & Yoshino, J. (2001). Domestic violence and women's mental health in Japan. International Nursing Review, 48, 102-108.*
- *Wong, J., Tiwari, A., Fong, D., Humphreys, J., & Bullock, L. (2011). Depression among women experiencing intimate partner violence in a Chinese community. Nursing Research, 60, 58-65.*

ذاكرة السيرة الذاتية وعلاقتها بالرفاه النفسي لدى طلبة جامعة اليرموك

Autobiographical Memory and Its Relationship with Psychological Well - Being Among Yarmouk University Students

محمد يوسف عبابنة
طالب دكتوراه/ جامعة اليرموك/ الأردن

رافع عقيل الزغول
أستاذ دكتور/ جامعة اليرموك/ الأردن

Mohammed Yousof Ababneh
PhD. Student\Yarmouk University\ Jordan
Myousof900@gmail.com

Rafe Aqeel Zghoul
Professor\Yarmouk University\ Jordan
rzghoul@yu.edu.jo

تاريخ الاستلام: 9/ 12/ 2020م، **تاريخ القبول:** 29/ 3/ 2021م.
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 9/ 12/ 2020, **Accepted:** 29/ 3/ 2021.
DOI: 10.33977/1182-012-037-002
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت هذه الدراسة الكشف عن ذاكرة السيرة الذاتية، وعلاقتها بالرفاه النفسي لدى طلبة جامعة اليرموك. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت استبانة خبرات الذاكرة ومقياس الرفاه النفسي، وتكونت العينة من (651) طالباً وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، حسب المستوى الدراسي (بكالوريوس، دراسات عليا). أظهرت نتائج الدراسة أنَّ مستوى أبعاد ذاكرة السيرة الذاتية (الحيوية، ومنظور الوقت، والشدة العاطفية، وإمكانية الوصول، والتماسك) لدى الطلبة كان مرتفعاً، وبقية الأبعاد في مستوى متوسط. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى ذاكرة السيرة الذاتية لدى الطلبة تعزى إلى: الجنس، لأبعاد ذاكرة السيرة الذاتية: (الحيوية، وإمكانية الوصول، والتفاصيل الحسية، والشدة العاطفية، ومنظور الوقت، والمشاركة) لصالح الإناث، وبُعد (التكافؤ) لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة بين المتوسطات الحسابية لأبعاد التماسك، والمنظور البصري، والابتعاد تعزى إلى متغير الجنس، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا لأبعاد (إمكانية الوصول، والتفاصيل الحسية، والشدة العاطفية، والمنظور البصري، والمشاركة، والابتعاد، والتكافؤ) تعزى للمستوى الدراسي. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين ذاكرة السيرة الذاتية والرفاه النفسي لدى الطلبة على أبعاد: (الحيوية، والتماسك، والتفاصيل الحسية، والشدة العاطفية، ومنظور الوقت، والمشاركة) ، بينما كانت الأبعاد (إمكانية الوصول، والمنظر البصري، والابتعاد، والتكافؤ) ليست دالة إحصائيا.

الكلمات المفتاحية: ذاكرة السيرة الذاتية، الرفاه النفسي.

Abstract:

This study aims to reveal autobiographical memory and its relation to psychological well - being among Yarmouk University students. To achieve the objectives of the study, the researcher uses the Memory Experiences Questionnaire (MEQ) , and the psychological well - being scale. The sample of the study consists of 651 male and female students of Yarmouk University in the bachelor and postgraduate academic levels. The result of the study showed that the dimensions of autobiographical memory (vividness, time perspective, emotional intensity, accessibility, and coherence) among the students were high, and the remaining dimensions were at a moderate level. The results also revealed statistically significant differences in autobiographical memory due to gender, for the autobiographical memory dimensions (vitality, accessibility, sensory details, emotional intensity, time perspective, and sharing) in favor of females, and the valence dimension in favor of males. Moreover, there were no differences between the means of the responses of students on coherence, visual perspective, distancing due to gender. There were no statistically significant differences for the dimensions of accessibility, sensory details, emotional intensity, visual perspective, participation, distancing, vividness due to academic level. The results also showed a statistically significant correlation between autobiographical memory and students› psychological well - being on the dimensions of vividness, coherence, sensory detail, emotional intensity, time perspective, and sharing. In contrast, the dimensions of accessibility, visual perspective, distancing, and valence were not statistically significant.

***Keyword**: Autobiographical Memory, Psychological Well - being.*

المقدمة:

تعد الذاكرة ركناً أساسياً في العمليات المعرفية، ومن أبرز العوامل المؤثرة في سلوك الفرد، فهي التي تمكّن الفرد من تخزين، واحتفاظ بالمعلومات، واستدعائها، واستخدامها في السلوكات المختلفة، فمن خلالها نتذكر حلقات الأحداث في الماضي، والتخطيط للمستقبل بناءً على الخبرات، والمعلومات المخزنة في الذاكرة، فذكريات التجارب الشخصية السابقة سواء هدفت لفهم الذات أو التعلم تعطينا سبباً لاستمرار الذكريات، مما تؤثر بشكل مباشر على تنظيم ذاكرتنا الذاتية.

وللذاكرة دور مهم في حياة الفرد، وذلك من خلال استخدامها في سلوكات متعددة في المواقف التي يواجهها ويعمل على تطويرها، ولها دور أساس في مساعدة الفرد على القيام بالعمليات المعرفية المختلفة من معالجة وترميز واحتفاظ (العلي والزغول، 2016) . وتعرف قدرات تخزين المهارات والخبرات وإعادة استخدامها باسم نظام الذاكرة البشرية، ولهذه الذاكرة نوعان مختلفان: الذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة طويلة المدى (Amin & Malik, 2015) .

وتقوم الذاكرة العاملة على استخدام المعلومات المخزنة مؤقتاً في أداء المهام المعرفية المعقدة، وتشتمل على مساحة لتخزين المعلومات قيد المعالجة، ومساحة لمعالجتها على ضوء التمثيلات العقلية التي تم تنشيطها واستدعاؤها من الذاكرة طويلة المدىّ (Dehn, 2008) . أما الذاكرة طويلة المدى، فهي بمثابة المستودع الثالث في نظام معالجة المعلومات تستقر فيه الذكريات والخبرات بصورتها النهائية، ويجري فيها تخزين المعلومات على شكل تمثيلات عقلية بصورة دائمة بعد ترميزها ومعالجتها في الذاكرة العاملة، وتمتاز هذه الذاكرة بأنها دائمة، وذات قدرة هائلة على التخزين (الزغول والزغول، 2014) .

وقد ميز تولفنج (Tulving) 1983، بين نوعين من الذاكرة طويلة المدى، هما: الذاكرة الدلالية (SemanticMemory) ، وذاكرة الأحداث (Episodic Memory) . فالذاكرة الدلالية هي نظام نمطي منفصل عن ذاكرة الأحداث، حيث توفر أساساً مفيداً لدراسة وفهم تمثيل الدلالات البشرية، وهي نطاق أوسع كجزء من نظام ذاكرة متكامل، يرتكز على النظم الحسية، وتوزيعه عبر مناطق الدماغ الرئيسة (Mcrae & Jones, 2011) ، وتشير إلى معرفة الفرد بشكل عام بمختلف الأحداث والمعلومات حول العالم، أي أنها بمثابة

قاعدة معلومات عامة يشترك الجميع بها، وتكون متاحة للجميع ويمكن التأكد منها (النملة، 2017) . وذاكرة الأحداث والذاكرة الدلالية هما نظامان يختلفان فيما يتعلق بنوع المعلومات المعالجة، وخصائص عملهما بالإضافة إلى تطبيقها في الحياة الواقعية والمختبر (Gray & Tulving, 1983) .

وتتكون ذاكرة الأحداث من تجارب الفرد الخاصة واسترجاعه لذكريات الماضي، حيث يؤكد العتوم (2004) أن ذاكرة الأحداث تقوم على الأحداث والعلاقات والمواعيد وأي حدث مهم بالنسبة للفرد كزواج أو أعياد ميلاد. وتحتوي هذه الذاكرة على أحداث خاصة محددة في الزمان والمكان (أبو غزال، 2014) . وتسجل الانطباعات والخبرات الحسية في ذاكرة الأحداث على نحو مباشر حسب تسلسل حدوثها، ويكون الاسترجاع فيها مقصوداً، ويحدث بشكل شعوري، بعكس الذاكرة الدلالية التي تخزن فيها المعلومات على نحو تنظيمي مفاهيمي غير مرتبط بالزمن، ويكون فيها الاسترجاع أتوماتيكياً لا شعورياً (الزغول والزغول، 2014) .

وبناءً عليه، تُعدّ ذاكرة الأحداث ذاكرة شخصية، تتوصل إلى نظام للتذكر يتفرع من ذاكرة الأحداث سمي ذاكرة السيرة الذاتية (Autobiographical Memory) . ويعرّف بأنه تمثيل عقلي لأحداث الماضي، والتي تحتوي على ذكريات حدثيّة ومعلومات دلالية مرجعية ذاتية (Ros, Romero, Ricarte, Serrano, Nieto & latorre, 2018) أو هي الشكل الإنساني الفريد للذاكرة الذي يتعدى استدعاء الأحداث ذات الخبرة لدمج المنظور والتفسير والتقييم عبر الذات والوقت لإنشاء تاريخ شخصي، وهي تفاعل ذاتي مع الآخرين في خدمة الأهداف قصيرة المدى وطويلة المدى التي تحدد الهوية والهدف في وجودنا في العالم (Fivush, 2011) . وتعتبر ذكريات السيرة الذاتية هي الأساس لشعورنا بالذات (Rathbone, Moulin & Conway, 2009) .

كما حدد بروير (Brewer, 1986) أربع فئات فرعية من ذاكرة السيرة الذاتية: الذاكرة الشخصية، حقائق السيرة الذاتية، الذاكرة الشخصية العامة، والذكريات التي تشكل مخططًا شخصيًا للفرد (Semegon, 2006) . وذكرت تشيلي وستوبا (Çili & Stopa, 2019) الوظائف الرئيسة لذاكرة السيرة الذاتية، وهي:

- وظيفة توجيهية: وهي توجيه السلوك والإدراك والعاطفة، وذلك من خلال استخدام الأفراد الخبرات السابقة والدروس المستفادة منها في حل المشكلات واتخاذ القرارات وتخطيط السلوك في المستقبل.

- الوظيفة الذاتية: تتعلق بدور ذاكرة السيرة الذاتية في التطوير والمحافظة على شعور مستمر ومتماسك وإيجابي بشكل مثالي عن الذات.

- الوظيفة الاجتماعية: ترتبط هذه الوظيفة باستخدام ذاكرة السيرة الذاتية في تطوير ورعاية العلاقات الشخصية والمحافظة عليها، وهذا يساعد على تبادل الخبرات.

يعتبر منظور الظواهر (Phenomenology) أن الوعي هو أهم نوعية حياة تتعايش مع الجسد، وهو التحقيق في الوعي من خلال فحص أفعاله على الأشياء التي يأخذها دون افتراض أصول الأشياء، (أي ما تمثله هذه الظاهرة في خبرتنا الواعية، وهي الطرق التي نختبر بها الأشياء من خلال منظورنا الشخصي) (Broomé، 2011) . وفي علم النفس، يتم البحث في الخصائص الظاهرية للذكريات لفهم الاختلافات في عمليات الذاكرة مثل الذكريات الحقيقية أو الخاطئة (Boyacioglu & Akfirat, 2014) .

وقد أشار سوتين و روبن (Sutin & Robins, 2007) أن لذاكرة السيرة الذاتية خصائص حسب ظواهرها، هي:

- الحيوية: (Vividness) تشير إلى الوضوح البصري والشدة البصرية للذكرى التي تم استدعاؤها، حيث تميل ذكريات الأحداث المهمة والعاطفية إلى البقاء حية.

- التماسك: (Coherence) المدى الذي تتضمنه الذكرى المسترجعة من حيث الانسيابية والتسلسل المنطقي في وقت ومكان معينين مثل فترة حياة عامة (الجامعة) ، وفترة زمنية (فصل الشتاء) ، فتصبح الذكرى فترة تذكر أول سنة جامعية في فصل الشتاء.

- إمكانية الوصول (Accessibility) : سهولة استرجاع الذكرى.

- المنظور الزمني (Time Perspective) : يشير إلى وضوح وقت حدوث الخبرة في الذاكرة، ويتضمن ذلك يوم وشهر وسنة حدوث الخبرة، والشعور الشخصي بكمية الوقت الذي انقضى منذ وقوع الحدث.

- التفاصيل الحسية (Sensory Detail) : وهي استعادة التفاصيل الحسية أثناء استدعاء الذكرى، ويستثنى البصر لأنه ضمن المجال الحيوي، ويرتبط هذا البعد بالأحداث الحقيقية أكثر من المتخيلة.

- الشدة العاطفية (Emotional Intensity) : هي شدة العواطف التي مرت بها في وقت الترميز وفي وقت الاسترجاع، واستخدام هذا البعد للتمييز بين الأحداث المتخيلة والمدركة، والذكريات الحقيقية والكاذبة.

- المنظور البصري (Visual Perspective) : وهي استدعاء المشاهد البصرية للحدث من خلال ما شاهده الفرد، ففي ذكريات الشخص الأول، يرى الأفراد التجربة في ذاكرتهم من خلال أعينهم، كما لو كانوا يسترجعونها، بينما في ذكريات الشخص الثالث يرى الأفراد أنفسهم في الذاكرة كما لو كانوا مراقبين يشاهدونها.

- المشاركة (Sharing) : تشير إلى مدى مشاركة الذكرى مع أشخاص آخرين.

- الابتعاد (Distancing) : وهي الدرجة التي يحاول الفرد من خلالها أن ينأى بنفسه عن التجربة الموصوفة في ذاكرته، قد يؤدي عدم التوافق بين السلوك الماضي والمفاهيم الحالية للذات إلى تحفيز الأفراد على الابتعاد عن الذات السابقة في الذاكرة.

- التكافؤ (Valence) : ويشير إلى تكافؤ التجربة العاطفية سواءٌ إيجابية أم سلبية في وقت الحدث، وتكافؤ التجربة العاطفية في وقت الاستدعاء.

والذاكرة أساسية في الإدراك، وذات أهمية يعتمد عليها في الماضي والمستقبل، وتنمو وتتطور بسرعة خلال مرحلة الطفولة، وللذاكرة ركائز عصبية مهمة تُسهم في نمو ذاكرة السيرة الذاتية

(Bauer, 2007) . حيث أكد بياجيه (Piaget) أن ذاكرة السيرة الذاتية للأطفال لا تكون عادة ذات قيمة علمية، وأن محتوى الذكريات المبكرة التي «تبقى نفسها» يعود إلى نقص النضج العقلي للطفل (Ross, 1991) .

ويشير فيفيش (Fivush, 2011) إلى أنه في نهاية مرحلة ما قبل المدرسة، يكون الأطفال قادرين على الإفصاح عن تجاربهم الشخصية السابقة من خلال رواية القصص عن ماضيهم الشخصي، ويكون أكثر تماسكا وتفصيلا للأطفال الذين أمهاتهم أكثر تفصيلاً للأحداث، مثل مناقشة الأحداث معهم، واستخدام الأسئلة المفتوحة أيضا، ويشير أيضا إلى أن الإناث أكثر تفصيلاً للأحداث، وأكثر حيوية وعاطفية حول ذاكرة السيرة الذاتية. وأن تذكر أطفال ما قبل المدرسة للأحداث ما هو إلا خطوة مبكرة لتطور ذاكرة السيرة الذاتية، بعكس الأطفال الذين قاموا بدراستهم في عمر (7 – 9) سنوات والذين أظهروا تشابهًا مع ذاكرة الراشدين، ولكن بشكل أضعف، والراشدون يتذكرون الأحداث القديمة بترميز الحدث بشكل مطابق له، ولكن يكون من الصعب على الأطفال تحديد مصدر العناصر المدروسة (Pathman, Samson, Dugas, Cabeza,& Bauer, 2011) .

وأشار بيرنتسن وروبين (Berntsen & Rubin, 2012) في دراسة أجراها (Bauer et al, 2007) إلى أن توزيع ذكريات السيرة الذاتية للأطفال، بعمر 11 عامًا لا يشبه توزيع ذكريات البالغين، فالأطفال تحت عمر 11 عاما يعانون من معدل متسارع لنسيان ذكريات طفولتهم، وأقل كفاءة وفعالية للذكريات في هذه الفترة من الحياة، أي كلما كان الطفل أصغر سنًا في وقت الحدث زاد فقدان الذاكرة، على عكس الفئة العمرية (19) و (35) عاما. وأشار فوينتيس وديروشر (Fuentes & Desrocher, 2012) في دراسة أجريت على فئة عمرية تراوحت بين (18 – 25) عاما على وضوح مفهوم الذات وعلاقته باستدعاء الأحداث في ذاكرة السيرة الذاتية التي تتضمن تفاعلات اجتماعية تعاونية.

وتتغير خصائص الذاكرة حسب ظواهرها عبر مرحلة البلوغ، خاصة في عمر (21 – 34) عاما حيث تتغير ذكريات السيرة الذاتية والقصص الشخصية التي يرويها الأفراد مع مرور الوقت، وتتكون مرحلة البلوغ المبكر على وجه الخصوص من العديد من التجارب التي تحدث لأول مرة ولحظات فهم ذاته، أي هدفه في الحياة التي يمكن أن يكون لها تأثير طويل المدى على الهوية، وبالتالي تظل حية في ذاكرته، حيث يبقى الحفاظ على هذه الذكريات مهماً لأن الذكريات ذات المعنى تُسهم في إحساس الأفراد بالاستمرارية والرفاهية بشكل عام، وتعتبر التجربة الذاتية للذكريات ذات البعد الشخصي أقوى مع تقدم العمر، على الرغم من أن ذوي الأعمار الكبيرة يكون فيها استعادة التفاصيل أقل تحديدًا للذاكرة (Luchetti & Sutin, 2018) ، ويميل الأفراد الذين يعانون من القلق إلى استعادة الذكريات من منظور الشخص الثالث، وخاصة الذكريات التي تتوافق مع قلقهم، وتذّكر الصور المرئية للذات من منظور مراقب (الشخص الثالث) أثناء التواجد في موقف اجتماعي يزيد من القلق، ويزيد من سوء الأداء أثناء هذه الحالة (D'Argembeau, Linden, d'Acremont, & Mayers، 2006). وأشار بايفك و فنك (Piefke & Fink, 2005) إلى أن بعض وظائف نظام ذاكرة السيرة الذاتية ليست ناضجة بشكل كامل حتى مرحلة المراهقة المتأخرة، أي فترة العمر "Lifetime Period"، التي تصل خلال هذه المرحلة الهوية الشخصية إلى الاستقرار النسبي.

ويميل كبار السن إلى استرجاع ذكريات عامة بشكل أكبر بالنسبة للراشدين الأصغر سنا، فهم يذكرون ذكريات لا تقتصر على حدث واحد يقع في زمان ومكان، ولكن يميلون إلى أن يكون ملخصا لعدة أحداث أو فترات زمنية (Luchetti & Sutin, 2018)، ويبدو دور ذاكرة السيرة الذاتية بشكل واضح لدى الأفراد من فئات عمرية مختلفة، وبخاصة لدى المتقدمين في السن، حيث أشار (Mather & Carstensen، 2005) إلى أن تذكر كبار السن للأحداث الإيجابية كان بشكل أكبر من المراهقين مقارنة مع تذكر الأحداث السلبية. حيث يكون تكافؤ ذكريات السيرة الذاتية الإيجابية والسلبية، والتحيز العاطفي فيها بناءً على تقدير الذات؛ حيث يتحيز الذين لديهم رؤية إيجابية للذات، أي تقدير مرتفع للذات للأحداث الإيجابية ويستمرون بالحفاظ عليها (D'Argembeau & Linden, 2008) .

ويقدم كبار السن والمراهقون كميات مختلفة من المعلومات الأساسية عند استدعاء ذاكرة السيرة الذاتية، حيث تحتوي ذكريات الأكبر سناً على أحداث الحياة الواقعية، وتتضمن بيانات أكثر تفصيلاً تتعلق بالأفكار أو المشاعر الشخصية من تلك الموجودة لدى المراهقين (Levine, Svoboda, Hay, Winocur & Mosco-vitch, 2002) . وأكد ريباش (Rybash, 1999) ما أشار إليه (Jansari & Parkin,1996) من أن كبار السن لديهم عدد كبير من الذكريات في السنوات العشر الأخيرة من حياتهم، وأن لديهم مجموعة صغيرة نسبياً من الذكريات الحديثة المفصلة جيدًا بسبب عدم القدرة على دمج المعلومات الجديدة وترميزها واستعادتها.

ولدى الإناث ذكريات سيرة ذاتية أكثر حيوية وتفصيلاً وعاطفية من الذكور، حيث إن الإناث ينخرطن بأفكار ومحادثات أكثر تفصيلاً وتركيزاً عاطفياً حول التجارب السابقة، ويظهر ذلك من خلال التصوير الدماغي، حيث يُظهر منطقة الدماغ الأيسر أكثر قوة أثناء استدعاء حدث مثير العاطفة، على عكس الذكور الذين تكون منطقة الدماغ الأيمن أكثر قوة عند استدعاء المثيرات العاطفية، وأيضاً تظهر الاختلافات بين الجنسين في روايات ذاكرة السيرة الذاتية عند الأطفال بنهاية سنوات ما قبل المدرسة، وتظل مستقرة خلال الطفولة والبلوغ (Fivush & Zaman, 2014) . وهذا ما أكدت عليه جيليجان (Gilligan, 1982) بأن النساء يركزن أكثر على القضايا الاجتماعية، مثل الانتماء، والمسؤولية الاجتماعية، والمشاعر الذاتية، وأن الرجال يركزون أكثر على قضايا مثل النجاح والمهارات والوعي الذاتي.

وتشير ذاكرة السيرة الذاتية إلى تذكر الأحداث في جميع المراحل العمرية، وتعتبر أساسية في الرفاه النفسي الاجتماعي والعاطفي لدى كبار السن، وتعتبر ذاكرة السيرة الذاتية جزءاً من للوظائف الاجتماعية مثل الآلفة والتعاطف وتعليم الآخرين (Mc-Fadden & Siedlecki, 2020) . وذكر ليهي و ريدوت وهولاند (Lea-hy, Ridout & Holland, 2018) أن ذاكرة السيرة الذاتية تشير إلى تذكر الأحداث التي يتعرضون لها أو يشهدونها خلال فترات العمر، وتعتبر أساسية للرفاهية الاجتماعية والعاطفية لدى كبار السن، وهي جزء لا يتجزأ من الوظائف الاجتماعية، مثل الألفة والتعاطف والتعليم،

رغم وجود مؤشرات على أن كبار السن يجدون صعوبة في تذكر الذكريات التفصيلية لأحداث محددة. وترتبط ذاكرة السيرة الذاتية بالرفاهية؛ لأنها تسهل السلوك التكيفي ونمو الشخصية، وتعتبر آلية للحماية العاطفية والمعرفية، خاصة في حالات الأمراض التي تهدد حياة الفرد الجسدية والنفسية (Nieto et al, 2019) .

ركّز علماء النفس في السنوات الأخيرة، على الجوانب الإيجابية في الشخصية الإنسانية بدلاً من التركيز على المشكلات، إذ قام علم النفس الإيجابي بالعمل على تزويد الأفراد بالصفات الإيجابية بدلاً من التركيز على تغيير الجوانب السلبية (Saricaoğlu & Arslan, 2013) . وتزايد الاهتمام بالتدخل في المجالات ذات العلاقة بالصحة على الحد من الألم والمعاناة والحالات النفسية الإيجابية التي اعتبرت عوامل تحمي الصحة الجسدية والعقلية، وخاصة العلاقة الموجودة بين هذه الحالات النفسية الإيجابية وتداعياتها على تطور الأمراض (Vazquez, Hervas, Rahona & Gomez - Baya, 2009) ، وقد أشارت خرنوب (2016) إلى أن من المهم التركيز على الإنسان الذي يتمتع بالصحة النفسية، وليس الذي يعاني من المرض؛ لأن الصحة هي الأصل، فالإنسان قادر على أن يتكيف إذا ركز على الجوانب الإيجابية في حياته مثل التفاؤل والسعادة والرضا وغيرها. وهذا ما أكده علم النفس الإيجابي الذي كان أحد مفاهيمه مفهوم «الرفاه النفسي».

وقد عرّف ديفيس (Davis, 2019) الرفاه النفسي بأنه خبرة من الصحة والسعادة والرخاء، وتشمل الحصول على صحة عقلية جيدة، ومستوى عالٍ من الرضا عن الحياة، وإحساس بالمعنى أو الهدف، والقدرة علىَ التحكم في التوتر، كما عُرِّفت أنها مصطلح عام لحالة فرد أو جماعة، من النواحي الاجتماعية والاقتصادية والنفسية والروحية والطبية، حيث يكون هناك مستوى عال من الرفاهية، وهذا يعني أن أحوال الفرد أو الجماعة إيجابية، بينما ررتبط انخفاض الرفاه مع الأحداث السلبية (Sfeatcu, Miţariu, Io-nescu, Roman, Coldea, Bota & Burcea, 2014)

وقد يكون هناك تناقض بين الرفاهية النفسية للفرد ووضعه الراهن، لأن مشاعر الفرد وعواطفه وانفعالاته تتأثر بالمشكلات والمصاعب والأحداث التي يتعرض لها، وتحدد الجانب الوجداني لديه، وبالتالي تؤثر في رفاهه النفسي، ويجب أن يكون هناك توازن بين الحاجات الإيجابية والسلبية؛ حيث إن الأفراد ذوي الرفاهية العالية يتمتعون بمستويات عالية من الإبداع والتنظيم والتفاؤل والثقة، وهم أقل عرضة للمرض (محفوظ، 2018) . والعلاقات الإيجابية مع الآخرين تسهم بشكل هام في الرفاه النفسي للفرد، وهي من أهم عناصر الصحة النفسية؛ لأنها تعد معياراً للنضج والتوافق والقدرة عل تحقيق الذات، وتقاسم الوقت مع الآخرين والثقة والدفء مع الآخرين (الجمال، 2013) .

وتركز الرفاهية على الأنشطة الفاعلة ومعنى الحياة، فالرفاهية تتجه نحو حياة سعيدة أكثر من كونها مجرد متعة فقط، وأن الناس يطورون أفضل صفاتهم ويستخدمون مهاراتهم ومواهبهم لخدمة الصالح العام، وترتبط رفاهية الآخرين والبشرية بشكل عام بتحقيق الذات الشخصية والالتزام بالأهداف الاجتماعية، وتحقيقها، وتتطلب العمل الجاد إذا كان الشخص على دراية بنقاط قوته وكان قادرًا على تطبيقها على مهمة معينة، فمعنى الحياة يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بالعديد من مؤشرات الرفاهية، مثل: (التأثير الإيجابي، واحترام الذات، والتفاؤل، والرضا عن الحياة، والأمل، والفرح، والفضول، والتفاعلات الاجتماعية الإيجابية اليومية، والتجارب الإيجابية في العمل، والرضا الوظيفي) . (Góngora & Solano, 2014)

وأشار رايف (Ryff, 1995) إلى ستة أبعاد للرفاه النفسي؛ حيث ذكر هذه الأبعاد وخصائص الأفراد بناءً على نقاطهم العالية والمنخفضة في الرفاه النفسي، وهي: (قبول الذات، والعلاقات الإيجابية، والاستقلال الذاتي، والإتقان البيئي، والهدف في الحياة، والشعور بالنمو الشخصي) .

وللرفاهية دور مهم في شتى مجالات الحياة كالصحة والتعليم؛ حيث تعتبر الرفاهية نتيجة مباشرة لاتخاذ الأفراد خيارات هادفة بشأن أسلوب حياتهم الخاص، إذ يكون وقتهم في الجامعة أول تجربة حقيقية للاستقلال الذاتي، والذي اعتبروه حرية وإيجابية لرفاهيتهم، والعلاقات الإيجابية والداعمة في المحاضرات لها تأثير قوي على تحفيز الطلبة ورفع طاقتهم، كما أن اختيار المهنة والخوف من البطالة يسبب ضغوطًا شديدة لطلبة الجامعات، وبالتالي يعكس تأثيرات سلبية على رفاههم النفسي (Botha, Mostert & Jacobs, 2019) . وأشار ويلسون وستريفنز (Wilson & Strevens, 2018) إلى أن الطلبة الجامعيين الذين لديهم مستويات عالية من التوتر، كان الإتقان البيئي والقبول الذاتي لديهم أقل بشكل ملحوظ. وعلاقات الإناث الاجتماعية تعزز من دور الرفاهية النفسية، والإناث يكرسن جهدًا أكبر من الذكور للحفاظ على العلاقات مع الآخرين، والحياة العاطفية في الزواج وعمل المرأة لهما تأثير في رفاهها النفسي (Fuller, Edwards, Vorakitphokatorn & Sermsr, 2004) .

وأجرى ألينا ودوييل وروش (Allena, Doyleb & Roche, 2020) دراسة في إيرلندا، هدفت إلى كشف أثر تداخل الذكريات على ذاكرة السيرة الذاتية والرفاهية النفسية، حيث تكونت العينة من (36) مشاركاً من المراحل العمرية المختلفة وكبار السن الأصحاء، وذلك على خمس فترات عمرية، وهي: (0 – 15 عاماً، 15 – 30 عاماً، 31 – 45 عاماً، 46 – 60 عاماً، أكثر من 65 عاماً) . وأظهرت النتائج أن تداخل الذكريات لم يكن له تأثير في ذاكرة السيرة الذاتية والرفاهية النفسية.

كما أكد ستوجيو (Sotgiu, 2019) في دراسة أجراها في إيطاليا، حول الفروق بين الجنسين في ذاكرة السيرة الذاتية للأحداث التي توحي بالسعادة، وقد تكونت العينة من (186) شخصاً، حيث طلب منهم أن يكتبوا قصصاً شخصية عن تجارب الحياة الهادفة التي مكنتهم من تطوير أفضل إمكاناتهم، وأظهرت النتائج أن الجنس لم يكن له تأثير كبير على أي من خصائص الذاكرة التي تم تقييمها؛ أي أنه كانت هناك أوجه تشابه كبيرة في كيفية سرد القصص من قبل المشاركين الذكور والإناث لذكرياتهم وتقييمها.

وأجرى لوتشي وسوتين (Luchetti & Sutin, 2018) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، هدفت إلى دراسة الفروق العمرية في ظواهر أو خصائص (التجربة الذاتية التي تعكس الجوانب الهامة للأداء النفسي للأفراد) ذكريات السيرة الذاتية، وفق ثلاثة عوامل زمنية تؤثر في هذه الخصائص، وهي: عمر المشارك، وعمره وقت

حدوث الحدث، وعمر الذكرى (حداثتها) ، على عينة مكونة من (1120) من الجنسين تراوحت أعمارهم ما بين (20 – 87) عاماً، وأظهرت النتائج أن كبار السن مقارنة بمن هم أقل سناً أظهروا بشكل أعلى الذكريات السلبية والإيجابية، وكانت الذكريات الحديثة أقوى من الذكريات البعيدة، وأظهرت النتائج أن ذكريات كبار السن أكثر وضوحًا وتماسكاً، ويمكن الوصول إليها بسهولة باعتبارها أكثر كثافة عاطفيًا.

مما أجرى سيدليكي وفالزارانو (Siedlecki & Falzara-no, 2016) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، اختبار ثبات خصائص ذاكرة السيرة الذاتية من خلال الجنس، على عينة مكونة من (279) من الذكور والإناث تراوحت أعمارهم ما بين (18 – 94) عاماً، حيث كان التوزيع: (119) ذكوراً و (160) إناثاً، واستخدام مقياس (استبانة خبرات الذاكرة) لسوتن وروبن (Sutin & Robins, 2007) ، وقد أظهرت النتائج وجود فروق لصالح الإناث؛ حيث كانت الأبعاد (التفاصيل الحسية، الشدة العاطفية، الحيوية، منظور الوقت) أكثر لدى الإناث من الذكور.

وفي دراسة بوياجقلو (Boyacioglu, 2015) الذي أجراها في تركيا، هدفت إلى اختبار الاختلافات المرتبطة بالجنس في سمات ذاكرة السيرة الذاتية، على عينة مكونة من (602) من الأفراد (282 أنثى، 320 ذكرًا) ، تتراوح أعمارهم ما بين (16 – 64) عاماً، االستخدم (استبانة خبرات الذاكرة) لسوتن وروبن (Sutin & Rob-ins, 2007) ، وقد أظهرت النتائج أن أبعاد (الحيوية، الشدة العاطفية، إمكانية الوصول) أكثر عند الإناث من الذكور، وكذلك القيمة العاطفية كانت أكثر عند الإناث.

مما أجرى مانزانيرو ولوبيز وأروزتيغي والأسطل (El - Man-zanero , López , Aróztegui , Astal, 2015) دراسة في فلسطين «قطاع غزة»، هدفت التعرف إلى صفات خصائص ذاكرة السيرة الذاتية: الذكريات السلبية والإيجابية، وقد استخدم استبيان خصائص ذاكرة السيرة الذاتية (Manzanero & López, 2007) ، على عينة مكونة من (114) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات، تراوحت أعمارهم ما بين (17 – 36) عاماً، وأظهرت النتائج أن الذكريات السلبية أكثر اضطراباً وأكثر تعقيدًا، وتتضاءل بمرور الوقت أكثر من الذكريات الإيجابية، ولم يُعثر على فروق بين الذكريات الإيجابية والسلبية حول التفاصيل الحسية والموقع المكاني والوضوح، والتحديد وإمكانية الوصول ومنظور الاسترجاع والشكوك حول دقة الذاكرة.

وقد أجرى راثبون وهولمز ومورفي ووإيليس (Rathbone, Holmes, Murphy ,& Ellis, 2015) دراسة في المملكة المتحدة، عن علاقة ذاكرة السيرة الذاتية مع الرفاه النفسي على عينة مكونة من (32) من كبار السن و (32) من الشباب، باستخدام مقياس لقياس الرفاه النفسي والتكافؤ العاطفي لنوعين من ذاكرة السيرة الذاتية: ذكريات السيرة الذاتية الحدثيّة والصور الذاتية الدلالية. أظهرت النتائج أن التكافؤ العاطفي للصور الذاتية الدلالية يرتبط ارتباطاً كبيراً بالرفاه النفسي، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الرفاه النفسي بين الفئات العمرية والجنس.

ولمعرفة الفروق في درجات أبعاد ذاكرة السيرة الذاتية وفق مستويات الرفاه النفسي، أجرى جارسيا (Garcia, 2014) دراسة في السويد، هدفت إلى معرفة الفروق في درجات أبعاد ذاكرة السيرة الذاتية وفق مستويات الرفاه النفسي، أي التحقق من الاختلافات في تفسير المراهقين السعداء وغير السعداء للأحداث المتعلقة بذاكرة السيرة الذاتية الإيجابية والسلبية، حيث تكونت العينة من (687) من طلبة المدارس الثانوية الذكور والإناث، تراوحت أعمارهم ما بين (16 – 17) عاماً. أظهرت النتائج أن الأفراد ذوي الرفاهية العالية استدعوا الأحداث الإيجابية أكثر من الأحداث السلبية، فالمراهقون السعداء ذوو الرفاهية العالية أكثر ميلاً لتذكر المثيرات الإيجابية.

وأجرى مونتيباروتشي ولوتشيتي وسوتين (Montebarocci & Luchetti & Sutin, 2013) دراسة في جامعة بولونيا في إيطاليا، هدفت إلى كشف الاختلافات في خصائص ذاكرة السيرة الذاتية وفق العمر، وتناولت نوعين من الذكريات: ذكريات عامة ذاتية التحديد وذكريات الطفولة المبكرة، تكونت العينة من (76) مشاركاً على فئتين عمريتين: (20 – 30) عاماً، و (31 – 40) عاماً، واستخدمت (استبانة خبرات الذاكرة) لسوتن وروبن (Sutin & Robins, 2007) ، أظهرت النتائج وجود فروق في ذاكرة السيرة الذاتية تبعاً للمستوى العمري، إذ كانت درجات أبعاد ذاكرة السيرة الذاتية (الحيوية، الشدة العاطفية، إمكانية الوصول) لدى الفئة العمرية (31 – 40) أعلى منها لدى الفئة العمرية (20 – 30) عاماً.

كما أجرى سيميجون (Semegon, 2006) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، هدفت إلى كشف العلاقة بين مفهوم الذات وذاكرة السيرة الذاتية (بُعد التكافؤ) والرفاه النفسي، حيث تكونت العينة من (123) فرداً موزعة على مجموعتين تراوحت أعمارهم ما بين (18 – 39) عاماً للمجموعة الأولى و (60 – 87) عاماً للمجموعة الثانية، أظهرت النتائج أن الأفراد ذوي العواطف الإيجابية المرتبطة بذكريات السيرة الذاتية (التكافؤ الإيجابي) أظهروا مستوى أعلى من الرفاه النفسي، وأظهرت النتائج أيضاً أنه كلما ارتفع مستوى مفهوم الذات ارتفع مستوى الرفاه النفسي.

بعد استعراض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، يلاحظ ندرة الدراسات المحلية والعربية التي تناولت موضوع ذاكرة السيرة الذاتية وعلاقتها بالرفاه النفسي، ونجد أن دراسة (Semegon, 2006) أشارت إلى ارتباط ذاكرة السيرة الذاتية العواطف الإيجابية بالرفاه النفسي، إذ ارتبطت المستويات المرتفعة لدرجات ذاكرة السيرة الذاتية بالدرجات المرتفعة للرفاه النفسي، وهذا ما أكدته دراسة (Manzanero, López, Aróztegui & El - Astal, 2015) من تضاؤل الذكريات السلبية أكثر من الذكريات الإيجابية مع مرور الوقت، وتتفق نتائج دراسة (Montebarocci & Luchetti & Sutin, 2013) مع دراسة (Luchetti & Sutin, 2018) حول الفئة العُمرية على أبعاد ذاكرة السيرة الذاتية، وتتفق نتائج رراسة (Boyacioglu, 2015) مع نتائج دراسة (Siedlecki & Fal-zarano, 2016) بأن أبعاد ذاكرة السيرة الذاتية كان في معظمها لصالح الإناث على الذكور، وهذه النتائج تتناقض مع نتائج دراسة (Sotgiu, 2019) بأنه لا يوجد فروق بين الجنس، وأكدت نتائج دراسة وهولمز ومورفي ووإيليس (Rathbone, Holmes, Murphy & Ellis, 2015) أنه لا يوجد فروق بين الذكور والإناث. ولعدم وجود تناسق واضح بين نتائج الدراسات السابقة، سعت هذه الدراسة بدراسة خصائص أبعاد ذاكرة السيرة الذاتية، وكشف علاقة ذاكرة السيرة الذاتية مع الرفاه النفسي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لكل فرد سيرة ذاتية ممتلئة بالعديد من الأحداث، وشريط هائل من الذكريات من مواقف وأحداث في الماضي، ومنها ما نتذكره وبعضها لا نتذكره، وهذا ما تشير إليه ذاكرة السيرة الذاتية التي حظيت باهتمام الباحثين، ولذاكرة السيرة الذاتية دور مهم في بناء هوياتنا، ولها مهمة تطورية مميزة ومهمة للتكيف النفسي، وأثر قوي في الإدراك الذاتي الإيجابي الذي يعد سمة مهمة للرفاهية النفسية (Waters, 2013). وقد تبين من خلال مراجعة الأدب التربوي السابق ندرة الدراسات التي تناولت ذاكرة السيرة الذاتية على المستوى المحلي والعربي، والتناقض الواضح في نتائج الدراسات السابقة التي تناولت الفروق بين الجنسين في مستوى ذاكرة السيرة الذاتية، علاوة على عدم وضوح علاقة الجنس والعمر في مستوى ذاكرة السيرة الذاتية، وأيضاً عدم إبراز دور الرفاه النفسي وعلاقته بذاكرة السيرة الذاتية، مثل دراسة جارسيا (Garcia, 2014) ، ودراسة راثبون وهولمز ومورفي ووإيليس (Rathbone, Holmes, Murphy & Ellis, 2015) . وتظهر الحاجة الماسة لإجراء دراسة عربية تسلط الضوء على دور ذاكرة السيرة الذاتية من حيث التعرف إلى مدى ارتباطها بالرفاه النفسي، لعلها تُسهم في إزالة اللبس والغموض الذي كشفت عنه نتائج الدراسات السابقة. وبالتحديد حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- السؤال الأول: ما مستوى ذاكرة السيرة الذاتية لدى طلبة جامعة اليرموك؟
- السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ذاكرة السيرة الذاتية لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى إلى (الجنس، المستوى الدراسي) ؟
- السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين ذاكرة السيرة الذاتية والرفاه النفسي لدى طلبة جامعة اليرموك؟

أهمية الدراسة

- أولاً – الأهمية النظرية: تعد ذاكرة السيرة الذاتية أساسية في بناء الهوية، والحفاظ على الشعور بالذات مع مرور الوقت، وتسمح لنا بتطوير العلاقات الشخصية، والحفاظ عليها وتحسينها، وتساعد في حل المشكلات وتوجيه السلوك المستقبلي، وتتسم الأهمية النظرية للدراسة بأنها سوف تتناول جانبا حيويا في أثر ذاكرة السيرة الذاتية وفق الجنس والمستوى الدراسي لدى الفرد، والرفاه النفسي، وطريقة فهم الأفراد لفهم الأحداث من خلال تذكر الأحداث الإيجابية، وتجنب الأحداث السلبية للحفاظ على رؤية إيجابية للذات، وهذا يؤثر في رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة، وتُسهم هذه الدراسة في تطوير الجانب النظري الخاص بموضوع ذاكرة السيرة الذاتية، وذلك نظراً لندرة البحوث والدراسات التي أجريت على هذا النوع من الدراسات في البلاد العربية، كما تسهم برفد البحوث التربوية بدراسة تزيد من تقدم هذه البحوث وتطورها، وتكمن أهمية هذه الدراسة كذلك بأنها ستكشف عن علاقة الجنس والمستوى الدراسي بأبعاد ذاكرة السيرة الذاتية والرفاه النفسي.

- ثانياً – الأهمية التطبيقية: تظهر الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة من خلال الاستفادة منها بفهم علاقة ذاكرة السيرة الذاتية والرفاه النفسي ومدى انعكاسها على الطلبة في مختلف المراحل الدراسية وتوجيههم على ملاحظة الأحداث الحياتية بدقة وموضوعية وحياد واستثمار آثارها الإيجابية في تعزيز الشعور بالذات، والرفاه النفسي، وفهم وإدراك التحديات النفسية والاجتماعية التي يواجهونها من خلال النظر في آثارها المحتملة على الهوية، وقد تؤدي الدراسة الحالية إلى نتائج ذات أهمية كبرى في لفت انتباه المربيين والمعلمين إلى الاهتمام بالتدريب على تحسين ذاكرة السيرة الذاتية، لما لها من دور ينعكس على حياة الطلبة، وعملية التعلم، ونظرتهم لتحسين مشاعره نحو الحياة والرضا عنها، وستكون للدراسة أهمية في تعزيز وجهة نظر الطالب اعتماداً على ذاكرة السيرة الذاتية، والمحاولة في تطوير الاستراتيجيات المناسبة لتطوير هذه الذاكرة في المؤسسات والقطاعات التعليمية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

◄ **ذاكرة السيرة الذاتية**: هي نظام يشفر معلومات عن الأحداث الشخصية ويخزنها ويسترجعها، وتشمل المعلومات الشخصية ذات الطابع الشخصي، والأحداث التي مر بها الفرد في الماضي سواء، أكانت أحداثا مفرحة أم حزينة (Konrad, 2012) ، وله عشرة أبعاد (الحيوية، والتماسك، وإمكانية الوصول، والمنظور الزمني، والتفاصيل الحسية، والشدة العاطفية، والمنظور البصري، والمشاركة، والابتعاد، والتكافؤ) . وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس استبانة خبرات الذاكرة.

◄ **الرفاه النفسي**: هي بنية متعددة الأبعاد التي تعكس تقييمات الأفراد لأنفسهم ونوعية حياتهم (Ryff et al, 1999)، وله ستة أبعاد للرفاه النفسي (قبول الذات، والعلاقات الإيجابية، والاستقلال الذاتي، والإتقان البيئي، والهدف في الحياة، والشعور بالنمو الشخصي) . ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس الرفاه النفسي.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت عينة الدراسة على طلاب جامعة اليرموك (بكالوريوس ودراسات عليا) ، وأجريت هذه الدراسة في الفصل الصيفي 2019/ 2020، علاوة على ذلك تحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة بمدى صدق أداة الدراسة وثباتها، كذلك استخدام الإنترنت في توزيع الاستبيانات الإلكترونية عبر البريد الإلكتروني لطلبة جامعة اليرموك.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

استخدم المنهج الوصفي الارتباطي في هذا البحث.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة اليرموك في مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا المسجلين في الفصل الصيفي للعام الدراسي 2019/ 2020م، والبالغ عددهم

(28187) وفق إحصائيات دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك، واختير منهم (651) طالباً وطالبة بالطريقة المتيسرة، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات (الجنس، المستوى الدراسي)

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	أنثى	486	74.65
	ذكر	165	25.35
المستوى الدراسي	بكالوريوس	392	60.22
	دراسات عليا	259	39.78
المجموع		651	100.00

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الأدوات الآتية:

أولاً: استبانة خبرات الذاكرة:

استخدمت الدراسة مقياس خصائص ذاكرة السيرة الذاتية لسوتين وروبينز (Sutin & Robins, 2007) ، بعد ترجمة المقياس وإعادة ترتيب الفقرات حسب الأبعاد، وإعادة صياغة الفقرات، حيث يتكون المقياس من (10) أبعاد، ولكل بُعد عدد من الفقرات، وهذه الأبعاد منفصلة، وكل بعد له نمط مميز من الارتباطات، وكانت الفقرات موزعة على الأبعاد كالتالي: الحيوية ولها (6) فقرات، التماسك وله (8) فقرات، وإمكانية الوصول ولها (5) فقرات، والتفاصيل الحسية ولها (8) فقرات، والشدة العاطفية ولها (6) فقرات، والمنظور البصري وله (6) فقرات، ومنظور الوقت وله (6) فقرات، والمشاركة ولها (6) فقرات، والتباعد وله (6) فقرات، والتكافؤ وله (6) فقرات. وكان مجموع عدد الفقرات (63) فقرة. وقد تمتع المقياس بصورته الأصلية بمؤشرات صدق وثبات جيدة، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لكل بُعد بين (0.72 – 0.97) بمتوسط (0.87) ، وكانت الارتباطات بين الأبعاد بمتوسط (0.40 – 0.71) ، وتراوحت قيم معامل ثبات ألفا للأبعاد (0.70 – 0.91) .

◄ **صدق وثبات المقياس بصورته الحالية:**

- الصدق الظاهري:

جرى التحقق من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على مجموعة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، في جامعة اليرموك، والبالغ عددهم (10) محكمين، وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين أصبح عدد فقرات المقياس (62) فقرة موزعة على عشرة أبعاد: الحيوية وتقيسه الفقرات (1 – 6) ، التماسك وتقيسه الفقرات (7 – 14) ، إمكانية الوصول وتقيسه الفقرات (15 – 19) ، التفاصيل الحسية وتقيسه الفقرات من (20 – 27) ، الشدة العاطفية وتقيسه الفقرات (28 – 33) ، المنظور البصري وتقيسه الفقرات من (34 – 38) ، منظور الوقت وتقيسه الفقرات من (39 – 44) المشاركة وتقيسه الفقرات (45 – 50) ، الابتعاد وتقيسه الفقرات من (51 – 56) ، التكافؤ وتقيسه الفقرات من (57 – 62) .

- صدق البناء:

تحقق الباحث من مؤشرات صدق البناء، من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وحساب قيم معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين الفقرة والدرجة الكلية على البُعد، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد الحيوية مع بُعدها بين (0.535 – 0.691) ، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد التماسك مع بُعدها ما بين (0.412 – 0.614) ، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد إمكانية الوصول مع بُعدها ما بين (0.423 – 0.751) ، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد التفاصيل الحسية مع بُعدها ما بين (0.562 – 0.778) ، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد الشدة العاطفية مع بُعدها ما بين (0.623 – 0.768) ، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد المنظور البصري مع بُعدها ما بين (0.579 – 0.689)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد منظور الوقت مع بُعدها ما بين (0.517 – 0.767) مع بُعدها، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد المشاركة قد تراوحت بين (0.717 – 0.583) ، وأنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد الابتعاد ما بين (0.514 – 0.786) ، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد التكافؤ ما بين (0.629 – 0.798) . وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائيا، وكما هو مبين في الجدول (2) .

الجدول (2)

قيم معاملات الارتباط بين فقرات استبانة خبرات الذاكرة من جهة والمجالات التي تتبع لها من جهة أخرى

رقم الفقرة	الارتباط مع البُعد	رقم الفقرة	الارتباط مع البُعد	رقم الفقرة	الارتباط مع البُعد
1	.684 (**)	20	.562 (**)	39	.568 (**)
2	.535 (**)	21	.778 (**)	40	.767 (**)
3	.590 (**)	22	.759 (**)	41	.575 (**)
4	.564 (**)	23	.640 (**)	42	.517 (**)
5	.691 (**)	24	.590 (**)	43	.610 (**)
6	.688 (**)	25	.569 (**)	44	.673 (**)
7	.528 (**)	26	.696 (**)	45	.583 (**)
8	.568 (**)	27	.569 (**)	46	.684 (**)
9	.602 (**)	28	.719 (**)	47	.648 (**)
10	.412 (**)	29	.768 (**)	48	.599 (**)
11	.614 (**)	30	.623 (**)	49	.717 (**)
12	.596 (**)	31	.768 (**)	50	.644 (**)
13	.605 (**)	32	.724 (**)	51	.634 (**)
14	.547 (**)	33	.657 (**)	52	.731 (**)

رقم الفقرة	الارتباط مع البُعد	رقم الفقرة	الارتباط مع البُعد	رقم الفقرة	الارتباط مع البُعد
15	.585 (**)	34	.674 (**)	53	.670 (**)
16	.673 (**)	35	.644 (*)	54	.514 (**)
17	.622 (**)	36	.670 (**)	55	.786 (**)
18	.751 (**)	37	.579 (**)	56	.640 (**)
19	.423 (**)	38	.689 (**)	57	.798 (**)
				58	.669 (**)
				59	.629 (**)
				60	.693 (**)
				61	.764 (**)
				62	.735 (**)

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)

- **ثبات استبانة خبرات الذاكرة**

لتقدير ثبات الاتساق الداخلي لاستبانة خصائص ذاكرة السيرة الذاتية وأبعادها، استخدم الباحث معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) ، على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والبالغ عددها (30) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، حيث بلغت قيمة ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة ككل (0.803) ، وتراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعادها ما بين (0.682 – 0.786) ، كما جرى التحقق من ثبات الإعادة للمقياس؛ من خلال إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية السابقة، باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest) ، وذلك بفارق زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، ثم حُسب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية، حيث بلغت قيمة ثبات الإعادة للاستبانة ككل بلغ (0.831) ، وتراوحت قيم ثبات الإعادة لأبعادها ما بين (0.745 – 0.813) ، وذلك كما هو موضح في الجدول (3) .

الجدول (3)

قيم معاملات ثبات الإعادة وثبات الاتساق الداخلي لمجالات استبانة خصائص ذاكرة السيرة الذاتية

المجال	ثبات الإعادة	ثبات الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
الحيوية	.813	.786	6
التماسك	.754	.713	8
إمكانية الوصول	.807	.775	5
التفاصيل الحسية	.775	.742	8
الشدة العاطفية	.781	.720	6
المنظور البصري	.796	.740	5
منظور الوقت	.745	.682	6
المشاركة	.787	.738	6
الابتعاد	.768	.724	6
التكافؤ	.793	.730	6
الاستبانة (ككل)	.831	.803	62

- **تصحيح استبانة خبرات الذاكرة**

تكونت (استبانة خبرات الذاكرة) لذاكرة السيرة الذاتية بصورتها النهائية من (62) موزعة على عشرة أبعاد يُستجاب عليها وفق تدريج خماسي يشتمل البدائل التالية: (أوافق بدرجة قوية، وتعطى عند تصحيح المقياس 5 درجات، أوافق وتعطى 4 درجات، محايد وتعطى 3 درجات، لا أوافق وتعطى درجتين، لا أوافق بدرجة قوية وتعطى درجة واحدة) ، وهذه الدرجات تطبق على جميع الفقرات ذات الاتجاه الموجب، في حين يعكس التدريج في الفقرات ذات الاتجاه السالب، وهي: (4 – 5 – 6 – 11 – 12 – 13 – 14 – 17 – 18 – 19 – 24 – 25 – 26 – 27 – 31 – 32 – 33 – 36 – 37 – 38 42 – 43 – 44 – 48 – 49 – 50 – 54 – 55 – 56 – 60 – 61 – 62) . وللوصول إلى حكم موضوعي على متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، حُسب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى (5 – 1 = 4) ، ثم تقسيمه على (3) (4 ÷ 3 = 1.33) ، وبعد ذلك أضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في الاستبانة (1) ؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وبذلك أصبحت فئات مستويات الإجابة وفقاً للمتوسط الحسابي: منخفض (أقل من 2.34) ، متوسط بين (2.34 – 3.66) ، مرتفع (أكبر من 3.66) .

ثانياً: مقياس الرفاه النفسي

أُستخدم مقياس الرفاه النفسي الذي قام الباحث بتطويره بعد الاطلاع على مقياس الرفاه النفسي لرايف (Ryff, 1989) ، وتجدر الإشارة إلى أن تطوير المقياس جرى استناداً إلى تصور (Abbott et al, 2006) ؛ حيث قام بإدراج (42) فقرة بناءً على توصية رايف (Ryff) في مؤتمر استبيان صحة المرأة في سن (52) ، حيث يحتوي المقياس على فقرات موجبة وسالبة ل 6 أبعاد، (7) فقرات لكل بُعد، وهذه الأبعاد هي: الاستقلال الذاتي (Autonomy) ، الإتقان البيئي (Environmental mastery) ، الشعور بالنمو الشخصي (Personal Growth) ، العلاقات الإيجابية (Positive Relations) ، الهدف في الحياة (Purpose in life) ، القبول الذاتي (Self - acceptance) .

وقد تمتع المقياس بصورته الأصلية بمؤشرات صدق وثبات جيدة، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الستة (0.32 – 0.76)، وتراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي للأبعاد الستة بين (0.86 – 0.93) .

◄ **صدق وثبات المقياس بصورته الحالية:**

- الصدق الظاهري:

جرى التحقق من الصدق الظاهري للمقياس؛ من خلال عرضه على مجموعة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، في جامعة اليرموك، والبالغ

عددهم (10) محكمين، وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين أصبح عدد فقرات المقياس بعد التحكيم (42) فقرة موزعة على ستة أبعاد: الاستقلال الذاتي وتقيسه الفقرات (1 – 7) ، الإتقان البيئي وتقيسه الفقرات (8 – 14) ، الشعور بالنمو الشخصي وتقيسه الفقرات (15 – 21) ، العلاقات الإيجابية وتقيسه الفقرات من (22 – 28) الهدف في الحياة وتقيسه الفقرات (29 – 35) ، القبول الذاتي وتقيسه الفقرات من (36 – 42) .

- صدق البناء:

تحقق الباحث من مؤشرات صدق البناء، من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وحساب قيم معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين الفقرة والبعد والدرجة الكلية للمقياس، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد الاستقلال الذاتي بين (0.576 – 0.842) مع بُعدها، وبين (0.450 – 0.630) مع الدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد الإتقان البيئي بين (0.495 – 0.684) مع بُعدها، وبين (0.350 – 0.591) مع الدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد الشعور بالنمو الشخصي بين (0.513 – 0.769) مع بُعدها، وبين (0.401 – 0.688) مع الدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد العلاقات الإيجابية بين (0.487 – 0.761) مع بُعدها، وبين (0.354 – 0.592) مع الدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد الهدف في الحياة بين (0.516 – 0.750) مع بُعدها، وبين (0.419 – 0.578) مع الدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد القبول الذاتي بين (0.548 – 0.798) مع بُعدها، وبين (0.423 – 0.568) مع الدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) .

كما تراوحت قيم معاملات الارتباط البينية بين أبعاد مقياس الرفاه النفسي بين (0.373 – 0.666)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد والمقياس ككل بين (0.674 – 0.844)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يعد مؤشراً على صدق البناء للمقياس، كما يتضح في الجدول (4) .

الجدول (4)

قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس الرفاه النفسي من جهة وبين الدرجة الكلية للمقياس والمجالات التي تتبع له من جهة أخرى

رقم الفقرة	الارتباط مع:		رقم الفقرة	الارتباط مع:		رقم الفقرة	الارتباط مع:		رقم الفقرة	الارتباط مع:	
	البُعد	الكلي		البُعد	الكلي		البُعد	الكلي		البُعد	الكلي
1	.819 (**)	.630 (**)	12	.573 (**)	.350 (**)	23	.757 (**)	.530 (**)	34	.516 (**)	.463 (**)
2	.744 (**)	.594 (**)	13	.644 (**)	.486 (**)	24	.487 (**)	.354 (**)	35	.630 (**)	.473 (**)
3	.638 (**)	.469 (**)	14	.604 (**)	.559 (**)	25	.521 (**)	.419 (**)	36	.548 (**)	.474 (**)
4	.630 (**)	.477 (**)	15	.637 (**)	.486 (**)	26	.620 (**)	.427 (**)	37	.584 (**)	.527 (**)
5	.731 (**)	.531 (**)	16	.586 (**)	.470 (**)	27	.704 (**)	.558 (**)	38	.727 (**)	.548 (**)
6	.576 (**)	.450 (**)	17	.604 (**)	.577 (**)	28	.761 (**)	.592 (**)	39	.589 (**)	.423 (**)
7	.842 (**)	.454 (**)	18	.769 (**)	.688 (**)	29	.614 (**)	.419 (**)	40	.798 (**)	.481 (**)
8	.495 (**)	.367 (**)	19	.693 (**)	.563 (**)	30	.637 (**)	.432 (**)	41	.787 (**)	.568 (**)
9	.670 (**)	.532 (**)	20	.513 (**)	.401 (**)	31	.750 (**)	.578 (**)	42	.629 (**)	.494 (**)
10	.684 (**)	.591 (**)	21	.584 (**)	.415 (**)	32	.611 (**)	.540 (**)			
11	.628 (**)	.547 (**)	22	.667 (**)	.452 (**)	33	.693 (**)	.507 (**)			

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) .

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) .

- ثبات مقياس الرفاه النفسي

لتقدير ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الرفاه النفسي وأبعاده، استخدم الباحث معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، والبالغ عددها (30) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، حيث بلغت قيمة ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.814) ، وتراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاده ما بين (0.678 – 0.791) ، كما تحقق من ثبات الإعادة للمقياس من خلال إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية السابقة، باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest)، وذلك بفارق زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، ثم حسب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية، حيث بلغت قيمة ثبات الإعادة للمقياس ككل (0.846) ، وتراوحت قيم ثبات الإعادة لأبعاده ما بين (0.724 – 0.806) ،

وكما هو مبين في الجدول (5) .

الجدول (5)

قيم معاملات ثبات الإعادة وثبات الاتساق الداخلي لمقياس الرفاه النفسي ومجالاته

المقياس ومجالاته	ثبات الإعادة	ثبات الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
الاستقلال الذاتي	.806	.791	7
الإتقان البيئي	.737	.678	7
الشعور بالنمو الشخصي	.724	.684	5
العلاقات الإيجابية	.763	.710	7
الهدف في الحياة	.785	.736	7
القبول الذاتي	.798	.754	7
المقياس (ككل)	.846	.814	42

- تصحيح مقياس الرفاه النفسي

تكون مقياس الرفاه النفسي بصورته النهائية من (42) فقرة موزعة على ستة أبعاد يُستجاب عليها وفق تدريج سداسي يشتمل البدائل الآتية: (أوافق بدرجة قوية، وتعطى عند تصحيح المقياس 6 درجات، أوافق بدرجة متوسطة وتعطى 5 درجات، أوافق بدرجة قليلة وتعطى 4 درجات، أرفض بدرجة قليلة وتعطى 3 درجات، أرفض بدرجة متوسطة وتعطى درجتين، أرفض بدرجة قوية وتعطى درجة واحدة) ، وهذه الدرجات تطبق على جميع الفقرات ذات الاتجاه الموجب، في حين يعكس التدريج في الفقرات ذات الاتجاه السالب وهي: (3 – 4 – 6 – 10 – 12 – 13 – 15 – 17 – 19 – 21 – 23 – 24 – 27 – 29 – 31 – 32 – 35 – 38 – 40 – 41) .

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، أُتبعت الخطوات والإجراءات الآتية:

1. توزيع أداة الدراسة على الطلبة داخل القاعة الدراسية في الجامعة ورقياً وإلكترونياً، وتوضيح التعليمات الخاصة بها، إذ وضحت أهداف الدراسة وأهميتها.
2. التأكيد على سرية المعلومات التي يقدمها الطلبة، إذ لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.
3. قراءة التعليمات الخاصة باستبانة خبرات الذاكرة لذاكرة السيرة الذاتية، ومقياس الرفاه النفسي، وتقديم تعريف مختصر له، وقد تراوحت مدة تطبيق المقياس ما بين (15 – 20) دقيقة.
4. بعد التأكد من إكمال جميع الطلبة الإجابة عن (استبانة خبرات الذاكرة) لذاكرة السيرة الذاتية، ومقياس الرفاه النفسي، أُستبعدت الاستبانات التي لم تحقق الشروط، إما لعدم العمر أو الجنس أو إكمال الفقرات، وقد بلغ عددها (30) استبانة، وبذلك بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (651) طالباً وطالبة.
5. جمع البيانات بهدف إجراء التحليل المناسب لها للخروج بالنتائج والتوصيات.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة والتابعة في السؤال الأول والثاني من الدراسة:

- المتغيرات المستقلة، وهي:
  - الجنس وله فئتان: ذكر، أنثى.
  - المستوى الدراسي، وله فئتان: بكالوريوس، دراسات عليا.
- المتغيرات التابعة، وهي:
  - ذاكرة السيرة الذاتية لدى طلبة جامعة اليرموك.
  - الرفاه النفسي لدى طلبة جامعة اليرموك.

وفي السؤال الثالث الارتباطي (التنبؤي) كان المتغير المستقل هو خصائص ذاكرة السيرة الذاتية لدى طلبة جامعة اليرموك (متنبئ) والمتغير التابع هو الرفاه النفسي لدى طلبة جامعة اليرموك (متنبئ به) .

المعالجات الإحصائية:

- للإجابة عن السؤال الأول للدراسة، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأبعاد (استبانة خبرات الذاكرة) لذاكرة السيرة الذاتية لدى طلبة جامعة اليرموك.

- للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأبعاد (استبانة خبرات الذاكرة) لذاكرة السيرة الذاتية لدى طلبة جامعة اليرموك وفقاً لمتغيرات (الجنس، المستوى الدراسي) ، واستخدم تحليل التباين الثنائي المتعدد (2 - way MANOVA) (دون تفاعل) لدراسة أثر متغيرات الدراسة على أبعاد (استبانة خبرات الذاكرة) لذاكرة السيرة الذاتية لدى طلبة جامعة اليرموك.

- للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة، حُسبت قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين خصائص ذاكرة السيرة الذاتية والرفاه النفسي لدى طلبة جامعة اليرموك.

نتائج الدراسة ومناقشتها

◄ أولاً. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول الذي نصَّ على: «**ما مستوى ذاكرة السيرة الذاتية لدى طلبة جامعة اليرموك؟** »

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد ذاكرة السيرة الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة، مع مراعاة ترتيب أبعاد ذاكرة السيرة الذاتية لدى عينة الدراسة تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، وذلك كما هو مبين في الجدول (6) .

الجدول (6)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد ذاكرة السيرة الذاتية لدى طلبة جامعة اليرموك مرتبة تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية.

الرتبة	الرقم	أبعاد ذاكرة السيرة الذاتية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	الحيوية	4.10	0.67	مرتفع
2	7	منظور الوقت	3.93	0.79	مرتفع
3	5	الشدة العاطفية	3.80	0.92	مرتفع

الرتبة	الرقم	أبعاد ذاكرة السيرة الذاتية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
4	3	إمكانية الوصول	3.71	0.70	مرتفع
5	2	التماسك	3.68	0.60	مرتفع
6	4	التفاصيل الحسية	3.54	0.71	متوسط
7	8	المشاركة	3.29	0.59	متوسط
8	6	المنظور البصري	3.28	0.47	متوسط
9	9	الابتعاد	2.76	0.83	متوسط
10	10	التكافؤ	2.40	1.27	متوسط

يتضح من الجدول (6) ؛ أنَّ مستوى أبعاد ذاكرة السيرة الذاتية: (الحيوية، ومنظور الوقت، والشدة العاطفية، وإمكانية الوصول، والتماسك) لدى عينة طلبة جامعة اليرموك كان مرتفعا، في حين وقعت أبعاد: (التفاصيل الحسية، والمشاركة، والمنظور البصري، والابتعاد، والتكافؤ) في المستوى المتوسط لوجود السمة، بعد تصنيف الأوساط الحسابية العائدة عليها وفقًا للمعيار المذكور في أداة الدراسة (استبانة خبرات الذاكرة) ؛ حيث جاءت الأبعاد على الترتيب الآتي: الحيوية في المرتبة الأولى، تلاه منظور الوقت في المرتبة الثانية، تلاه الشدة العاطفية في المرتبة الثالثة، تلاه إمكانية الوصول في المرتبة الرابعة، تلاه التماسك في المرتبة الخامسة، تلاه التفاصيل الحسية في المرتبة السادسة، تلاه المشاركة في المرتبة السابعة، تلاه المنظور البصري في المرتبة الثامنة، تلاه الابتعاد في المرتبة التاسعة، تلاه التكافؤ في المرتبة العاشرة والأخيرة.

يُلاحظ ارتفاع مستوى بعض أبعاد ذاكرة السيرة الذاتية لدى طلاب جامعة اليرموك، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن ارتفاع مستوى ذاكرة السيرة الذاتية والمحافظة على تذكر الأحداث المهمة والمنتظمة والتوفيق بين الحياة الماضية والحالية للفرد يعزز الشعور بالاستمرارية والتماسك (Luchetti & Sutin, 2018) ، وجاءت هذه النتيجة متوافقة مع دراسة (Manzanero , López , Aróztegui , El - Astal, 2015) ، الذين أكدوا على عدم وجود فروق بين خصائص ذاكرة السيرة الذاتية، فارتفاع مستوى بُعد التماسك يدل على تماسك ذكريات الفرد بشكل جيد، وأن الفرد يربط تجارب مهمة قد مرّ بها بشكل هادف، ويستخدم هذه التجارب لفهم الذات؛ مما ينعكس على الفرد أن يكون ذا ثقة أكثر، وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة (Luchetti & Sutin, 2018) ، وذلك يعود للفئة العمرية كلما تقدم العمر ارتفع مستوى التماسك فيها أكثر، لكن في المقابل جاءت أبعاد من ذاكرة السيرة الذاتية على مقياس (استبانة خبرات الذاكرة) في مستوى متوسط، فبعد (التفاصيل الحسية) جاء بمستوى متوسط؛ فقد تكونَ الذكريات المرتبطة بإعادة التجربة والاعتقاد بأن الحدث كان حقيقيا مثل (أصوات، روائح، تذوق) والمزيد من التفاصيل الحسية قد أثر فيها عمر الحدث أو تداخل الذكريات أو لطبيعة الحدث. كما ظهر بُعد التكافؤ بمستوى متوسط؛ حيث تعتمد تكافؤ ذكريات السيرة الذاتية الإيجابية والسلبية على تقدير الذات، حيث يكون التحيز الإيجابي للأحداث الإيجابية بناءً على رؤية الفرد الإيجابية للذات والاستمرار بالمحافظ عليها، وهذا ذكر في الأدب النظري سابقاً (D'Argembeau &Linden, 2008) . وكان بُعد المنظور البصري من ضمن الأبعاد ذات المستوى المتوسط في نتائج الدراسة، وهذا يدلل على تأثر المنظور البصري بعوامل عدة منها: الاكتئاب والقلق الذي يعمل على تقليل استعادة الذكريات من منظوره الخاص، ويتركز الاستدعاء فقط من المنظور الشخص الثالث بناء على دراسة قام بها (D'Argembeau, Van der Linden, d'Acremont,& Mayers, 2006) . كما أظهرت النتائج وجود بُعد (المشاركة) في مستوى متوسط أيضاً، فمشاركة التفاصيل العاطفية مع الآخرين يزيد من التفاعل معهم والتقرب الاجتماعي أكثر، لكن انخفاض هذه المشاركة يزيد من العزلة الاجتماعية والتفاعل بينها، وهذا يبين لنا وجود بُعد (الابتعاد) في مستوى متوسط قد يكون نتيجة محاولة الابتعاد عن التجربة السابقة في حياته، وعدم توافقها مع المفهوم الحالي للذات.

◄ ثانيا. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني الذي نصَّ على: »**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ذاكرة السيرة الذاتية لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى إلى (الجنس، المستوى الدراسي)** ؟ «

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد ذاكرة السيرة الذاتية لدى عينة طلبة جامعة اليرموك وفقًا لمتغيرات (الجنس، المستوى الدراسي) ، وذلك كما في الجدول (7) .

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد لذاكرة السيرة الذاتية لدى عينة طلبة جامعة اليرموك وفقًا لمتغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	الإحصائي	أبعاد ذاكرة السيرة الذاتية								
			الحيوية	التماسك	إمكانية الوصول	التفاصيل الحسية	الشدة العاطفية	المنظور البصري	منظور الوقت	المشاركة	الابتعاد	التكافؤ
الجنس	أنثى	المتوسط الحسابي	4.14	3.70	3.77	3.61	3.84	3.29	3.98	3.39	2.72	2.33
		الانحراف المعياري	0.59	0.61	0.69	0.68	0.93	0.46	0.76	0.56	0.83	1.32
	ذكر	المتوسط الحسابي	3.99	3.59	3.53	3.33	3.68	3.25	3.77	2.99	2.86	2.60
		الانحراف المعياري	0.87	0.56	0.73	0.76	0.86	0.49	0.86	0.58	0.82	1.09
المستوى الدراسي	بكالوريس	المتوسط الحسابي	4.16	3.62	3.73	3.53	3.79	3.28	3.84	3.24	2.74	2.45
		الانحراف المعياري	0.62	0.58	0.65	0.71	0.87	0.47	0.77	0.58	0.75	1.21
	دراسات عليا	المتوسط الحسابي	4.01	3.74	3.67	3.56	3.82	3.28	4.06	3.36	2.78	2.33
		الانحراف المعياري	0.73	0.62	0.78	0.71	0.98	0.47	0.82	0.60	0.93	1.35

يلاحظ من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأبعاد ذاكرة السيرة الذاتية لدى طلبة جامعة اليرموك عند اختلاف مستويات المتغيرات، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، حُسبت معاملات الارتباط بين أبعاد ذاكرة السيرة الذاتية لدى طلبة جامعة اليرموك متبوعة بإجراء اختبار (Bartlett) للكروية وفقًا للمتغيرات؛ لتحديد أنسب تحليل تباين (تحليل تباين ثنائي متعدد، أم تحليل تباين ثنائي) توجب استخدامه، وذلك كما في الجدول (8) .

الجدول (8)

نتائج اختبار (Bartlett) للكروية لأبعاد ذاكرة السيرة الذاتية لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا للمتغيرات

العلاقة وفقاً للمتغيرات	الحيوية	التماسك	إمكانية الوصول	التفاصيل الحسية	الشدة العاطفية	المنظور البصري	منظور الوقت	المشاركة	الابتعاد
التماسك	0.525								
إمكانية الوصول	0.514	0.455							
التفاصيل الحسية	0.454	0.261	0.251						
الشدة العاطفية	0.391	0.161	0.319	0.555					
المنظور البصري	0.259	0.191	0.202	0.114	0.134				
منظور الوقت	0.553	0.363	0.338	0.504	0.513	0.189			
المشاركة	0.153	0.061	0.219	0.097	0.219	0.349	0.306		
الابتعاد	- 0.121	- 0.136	- 0.160	- 0.075	- .0142	- 0.058	- 0.125	- 0.319	
التكافؤ	- 0.195	- 0.087	- 0.008	- 0.248	- 0.192	0.132	- 0.124	0.066	- 0.217

اختبار Bartlett للكروية

الدلالة الإحصائية	درجة الحرية	كا^2 التقريبية
0.000	45	1683.924

يلاحظ من الجدول (8) ، وجود علاقة دالة إحصائياً ين أبعاد ذاكرة السيرة الذاتية لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى للمتغيرات؛ مما يستوجب استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد (دون تفاعل) لأبعاد ذاكرة السيرة الذاتية لدى طلبة جامعة اليرموك مجتمعة وفقًا للمتغيرات، وذلك كما في الجدول (9) .

الجدول (9)

نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد (دون تفاعل) لأبعاد ذاكرة السيرة الذاتية لدى طلبة جامعة اليرموك مجتمعة وفقًا للمتغيرات

الأثر	نوع الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة ف الكلية المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
الجنس	Hotelling's Trace	0.150	9.498	10	635	.000*
المستوى الدراسي	Hotelling's Trace	0.116	7.389	10	635	.000*

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) .

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) .

يتبين من الجدول (9) ، وجود أثر دال إحصائيًا لمتغيرات (الجنس، المستوى الدراسي) على أبعاد ذاكرة السيرة الذاتية لدى طلبة جامعة اليرموك مجتمعة، ولتحديد أيٍّ من أبعاد ذاكرة السيرة الذاتية لدى طلبة جامعة اليرموك كان أثرُ متغيرات (الجنس، المستوى الدراسي) ، فقد أجري تحليل التباين الثنائي المتعدد (دون تفاعل) لأبعاد ذاكرة السيرة الذاتية لدى طلبة جامعة اليرموك كلّ على حدة وفقًا للمتغيرات، وذلك كما في الجدول (10) .

الجدول (10)

نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد (دون تفاعل) لأبعاد ذاكرة السيرة الذاتية لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة لإحصائية	حجم الأثر
الجنس	الحيوية	3.53	1	3.53	7.96	*.00	.012
	التماسك	0.97	1	0.97	2.74	.10	.004
	إمكانية الوصول	7.06	1	7.06	14.52	*.00	.022
	التفاصيل الحسية	10.07	1	10.07	20.47	*.00	.031
	الشدة العاطفية	3.13	1	3.13	3.73	*.05	.006
	المنظور البصري	0.16	1	0.16	0.72	.40	.001
	منظور الوقت	2.73	1	2.73	4.42	*.04	.007
	المشاركة	17.09	1	17.09	53.64	*.00	.077
	الابتعاد	1.89	1	1.89	2.78	.10	.004
	التكافؤ	7.41	1	7.41	4.61	*.03	.007
المستوى الدراسي	الحيوية	4.91	1	4.91	11.07	*.00	.017
	التماسك	1.71	1	1.71	4.82	*.03	.007
	إمكانية الوصول	1.52	1	1.52	3.13	.08	.005
	التفاصيل الحسية	0.05	1	0.05	0.10	.75	.000
	الشدة العاطفية	0.00	1	0.00	0.00	.97	.000
	المنظور البصري	0.02	1	0.02	0.08	.78	.000
	منظور الوقت	5.78	1	5.78	9.35	*.00	.014
	المشاركة	0.34	1	0.34	1.07	.30	.002
	الابتعاد	0.84	1	0.84	1.24	.27	.002
	التكافؤ	1.02	1	1.02	0.63	.43	.001
الخطأ	الحيوية	285.64	644	0.44			
	التماسك	228.93	644	0.36			
	إمكانية الوصول	313.08	644	0.49			
	التفاصيل الحسية	316.86	644	0.49			
	الشدة العاطفية	540.71	644	0.84			
	المنظور البصري	142.27	644	0.22			
	منظور الوقت	398.08	644	0.62			
	المشاركة	205.12	644	0.32			
	الابتعاد	437.25	644	0.68			
	التكافؤ	1036.30	644	1.61			

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة لإحصائية	حجم الأثر
الكلي	الحيوية	292.82	646				
	التماسك	232.18	646				
	إمكانية الوصول	320.73	646				
	التفاصيل الحسية	327.06	646				
	الشدة العاطفية	543.97	646				
	المنظور البصري	142.43	646				
	منظور الوقت	408.34	646				
	المشاركة	224.01	646				
	الابتعاد	439.60	646				
	التكافؤ	1046.02	646				

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) .

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) .

يتضح من الجدول (10) ما يلي:

وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لأبعاد ذاكرة السيرة الذاتية: (الحيوية، وإمكانية الوصول، والتفاصيل الحسية، والشدة العاطفية، ومنظور الوقت، والمشاركة، والتكافؤ) لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث في أبعاد (الحيوية، وإمكانية الوصول، والتفاصيل الحسية، والشدة العاطفية، ومنظور الوقت، والمشاركة) ولصالح الذكور في بُعد (التكافؤ) ، كما هو مبين في الجدول (7) ، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لأبعاد (التماسك، المنظور البصري، الابتعاد) تعزى لمتغير الجنس.

وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لأبعاد ذاكرة السيرة الذاتية (الحيوية، والتماسك، ومنظور الوقت) لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلبة البكالوريوس في بُعد (الحيوية) ولصالح طلبة الدراسات العليا في أبعاد (التماسك، ومنظور الوقت) كما هو مبين في الجدول (7) ، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لأبعاد (إمكانية الوصول، والتفاصيل الحسية، والشدة العاطفية، والمنظور البصري، والمشاركة، والابتعاد، والتكافؤ) تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

اظهرت النتائج وجود فروق لمتغير الجنس لصالح الإناث على أبعاد: (الحيوية، إمكانية الوصول، التفاصيل الحسية، الشدة العاطفية، منظور الوقت، المشاركة) ولصالح الذكور بُعد (التكافؤ) ، بشكل عام تعتبر الإناث أكثر قدرة في التركيز على الجوانب من للذكريات التفصيلية والعاطفية، حيث كما ذكر (Fivush & Za-man, 2014) في الأدب النظري أن لدى الإناث ذاكرة سيرة ذاتية أكثر حيوية وتفصيل وعاطفة وتقدير للذكريات أكثر من الذكور، ولديهن تركيز عاطفي حول التجارب السابقة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Siedlecki & Falzarano, 2016) التي أظهرت تفوق الإناث على الذكور في أبعاد (الحيوية، التفاصيل الحسية، الشدة العاطفية، منظور الوقت) ، ويعزى الاختلاف في تذكر بُعد الحيوية عن الذكور إلى اختلاف الأعراف الاجتماعية المغروسة لدى الأطفال في حياتهم وطرق تواصل الأهالي مع أبنائهم، حيث تميل ذكريات الأحداث المهمة والعاطفية إلى البقاء حية، كما هو الحال في أبعاد التفاصيل الحسية والشدة العاطفية؛ حيث تكون مناقشة الأهل لبناتهم أو من يؤثر فيهم بشكل أكثر تفصيلاً وذات علاقة عاطفية، وبالتالي دعمهن لتذكر الذكريات بمزيد من التفاصيل والعاطفة، وتعد العلاقات الشخصية للإناث والترابط مع الآخرين أكثر من الذكور، ولأن التركيز على الذات لدى الذكور أكثر، وهذا ما أكدت عليه (Gilligan, 1982).

وأيضا أكدت دراسة (Boyacioglu, 2015) أن أبعاد (الحيوية، والشدة العاطفية، وإمكانية الوصول) كانت أكثر عند الإناث من الذكور، وهذا يتفق بما جاءت به هذه الدراسة. وأظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور في بُعد (التكافؤ) ، قد يكون من الأسهل على الفرد استعادة ذكرى عندما يوجه إلى حدث أكثر تحديدًا (مثل ذكرى إيجابية في الجامعة) ، وبالتالي يكون مفهوم الذات أكبر لديهم، وبالتالي الذكور أكثر استدعاء للذكرى الإيجابية من السلبية مقارنة مع الإناث، حيث تميل الإناث لبناء العلاقات والتفاصيل الحسية حول الحقائق، والتركيز العاطفي حول التجارب السابقة. واختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة (Sotgiu, 2019) ، الذي أكد فيها عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس على أبعاد (استبانة خبرات الذاكرة) ككل.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأبعاد ذاكرة السيرة الذاتية، تعزى لمتغير المستوى الدراسي لدى طلبة جامعة اليرموك، حيث كان هناك فروق لصالح طلبة البكالوريوس في بُعد (الحيوية) ، ولصالح طلبة الدراسات العليا في أبعاد (التماسك، منظور الوقت) ، ولم تتفق نتيجة الدراسة مع نتائج دراسة (Montebarocci & Luchetti & Sutin, 2013) ، والتي أكد فيها أن الفئة العمرية من (31 – 40) عاماً أكثر حيوية وإمكانية الوصول وتماسك فيها أكثر من الفئة العشرينية من العمر، باستثناء بُعد (التماسك) الذي كان متفقاً مع نتيجة الدراسة. يحتاج طلبة البكالوريوس إلى وقت أكثر لفهم تجاربهم، وبناء

ذكريات متماسكة حول تجاربهم مقارنة مع طلبة الدراسات العليا الذين قاموا بفهم تجاربهم وتحديد هويتهم، وتنسجم هذه النتائج مع نتائج دراسة (Luchetti & Sutin, 2018) ، حول بُعد (التماسك) لصالح الفئة العمرية الأعلى.

وفي بُعد (إمكانية الوصول) أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لمتغير المستوى الدراسي، حيث تكون استخدامات عمليات التدريب والاسترجاع المتكرر لطلبة جامعة اليرموك متقاربة من المستويين الدراسيين البكالوريوس والدراسات العليا، وكان (بُعد التفاصيل الحسية) أيضاً غير دال إحصائيا، ومن المحتمل أن تختلف القدرة على الوصول إلى المعلومات والتفاصيل، وذلك وفقاً للظروف التي يمكن أن تكون سلبية، وعند التعامل مع موقف صعب في الوقت الحاضر أيضا، والمنظور البصري غير دال إحصائياً لأن ذكريات المراقب تجعل الفرد يتوقع أن الأحداث التي تستهدف الذات يتم تذكرها من منظور مراقب (الشخص الثالث) أكثر من الأحداث التي تستهدف شخصًا آخر، وقد تكون هذه الأحداث سلبية تهدد الذات. وبُعد المشاركة غير دال إحصائيا؛ وذلك لأن مشاركات الذكريات تنعكس على نظرة الفرد لذاته ونوع الذكرى إذا كانت إيجابية أو سلبية. والتكافؤ غير دال إحصائياً بسبب غياب دافع التعزيز الذاتي المرتبط بتذكر الأحداث الإيجابية مقابل الأحداث السلبية، والذي يؤدي إلى خلق رؤية إيجابية للذات، حيث اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Rathbone, Holmes, Murphy & Ellis, 2015) ، الذين أكدوا عدم وجود فروق لبعد (التكافؤ) بين الفئات العمرية المختلفة.

◄ ثالثا. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث الذي نصَّ على: «**هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين ذاكرة السيرة الذاتية والرفاه النفسي لدى طلبة جامعة اليرموك؟** »

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث؛ فقد حُسبت قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين ذاكرة السيرة الذاتية لدى طلبة جامعة اليرموك والرفاه النفسي لديهم، كما هو مبين في الجدول (11) .

الجدول (11)

معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين ذاكرة السيرة الذاتية لدى طلبة جامعة اليرموك والرفاه النفسي لديهم.

المتغير	الاستقلال الذاتي	الإتقان البيئي	الشعور بالنمو الشخصي	العلاقات الإيجابية	الهدف في الحياة	القبول الذاتي	مقياس الرفاه النفسي
الحيوية	.126 (**)	- .025	.145 (**)	.160 (**)	.141 (**)	.061	.137 (**)
التماسك	.162 (**)	.114 (**)	.232 (**)	.203 (**)	.273 (**)	.219 (**)	.270 (**)
إمكانية الوصول	.031	- .002	.112 (**)	.122 (**)	.094 (*)	.063	.094
التفاصيل الحسية	.209 (**)	.063	.158 (**)	.069	.153 (**)	.111 (**)	.174 (**)
الشدة العاطفية	.149 (**)	.059	.229 (**)	.093 (*)	.235 (**)	.055	.184 (**)
المنظور البصري	- .094 (*)	.026	- .016	.012	.160 (**)	.067	.035
منظور الوقت	.276 (**)	.085 (*)	.232 (**)	.300 (**)	.163 (**)	.209 (**)	.282 (**)
المشاركة	.139 (**)	.101 (*)	.144 (**)	.194 (**)	.225 (**)	.174 (**)	.218 (**)
الابتعاد	- .060	- .008	.071	- .016	.007	- .112	- .031
التكافؤ	- .013	.027	- .100 (*)	- .061	.043	.192 (**)	.027

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) .

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) .

يتضح من الجدول (11) ما يلي:

تراوحت قيم المتوسطات الحسابية بين أبعاد ذاكرة السير الذاتية (الحيوية، والتماسك، وإمكانية الوصول، والتفاصيل الحسية، والشدة العاطفية، والمنظور البصري، ومنظور الوقت، والمشاركة، والابتعاد، والتكافؤ) وأبعاد الرفاه النفسي (الاستقلال الذاتي، والإتقان البيئي، والشعور بالنمو الشخصي، والعلاقات الإيجابية، والهدف في الحياة، والقبول الذاتي) ما بين (– 0.112 – 0.300) . وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين أبعاد ذاكرة السيرة الذاتية، وأبعاد الرفاه النفسي ما بين (– 0.31 – 282) . وكان معظمها دال إحصائياً.

فالحيوية تشير إلى الوضوح البصري للذكرى، فالذكريات الإيجابية تؤثر في الرفاه النفسي للفرد، بالإضافة إلى الأهمية الشخصية للحدث بالنسبة إلى الفرد، فيظهر ذلك على طلبة جامعة اليرموك لما يكون لهم من ذكرى إيجابية واضحة حيوية تحفز مشاعرهم ورفاهيتهم. وكان بُعد (التماسك) ذا دلالة إحصائية مع أبعاد الرفاه النفسي (ككل) ؛ فطلبة جامعة اليرموك لديهم ذكريات متناسقة منطقية ضمن وقت ومكان معينين واضحين خلال فترة حياتهم العامة (الجامعة) وهي فترة زمنية معينة لهم، فتصبح الذكرى لهم مميزة وتحفز رفاهيتهم لأنها من خلال أثرها الإيجابي تنعكس على مفهومهم لذاتهم. أما بعُد (إمكانية الوصول) فقد ارتبط بعلاقة موجبة وغير دالة إحصائياً مع أبعاد الرفاه النفسي (ككل) ؛ فالمعلومات والمثيرات السلبية تنعكس على الرفاه النفسي لدى الأفراد؛ فقد يكون طلبة اليرموك تأثروا بخبرة سلبية أثرت في سهولة استرجاع الأحداث التي تزيد من رفاهيتهم، بالإضافة إلى تداخل للذكريات، وهذه النتيجة لم تتفق مع نتائج دراسة (Allena, Doy-

leb & Roche, 2020) ، الذي أكد أنه لا يوجد أثر لتداخل الذكريات على الرفاه النفسي. وارتبط بُعد (التفاصيل الحسية) بعلاقة موجبة دالة إحصائياً مع أبعاد الرفاه النفسي (ككل) ؛ فمن خلال الذكرى التي ارتبطت ببُعد الحيوية نجد أن استدعاءها يتطلب وجود الحواس في وقتها، عندما يكون الحدث إيجابيًا، وهذا يرفع رفاهية الفرد لتذكر هذه الذكرى بشكل مستمر. وأيضا ارتبط بُعد (الشدة العاطفية) بعلاقة موجبة دالة إحصائيا مع أبعاد الرفاه النفسي (ككل) ؛ لأن الأحداث السارة يتم تذكرها بشكل أفضل على المدى الطويل بعكس الأحداث غير السارة التي تتلاشى بسرعة، فربما يتذكر الطالب حدثا سارا، فيستمر بتذكره، فيزيد من الرفاه النفسي لديه، وينعكس عليه بإيجابية. وارتبط بُعد (المنظور البصري) بعلاقة موجبة غير دالة إحصائياً مع أبعاد الرفاه النفسي (ككل) ؛ فطلاب جامعة اليرموك يتذكرون معظم الوقت الأحداث من خلال منظور (الشخص الثالث) ، خاصة في الذكريات الإيجابية؛ لأنهم لا يعتقدون أن لديهم نفس السمات الإيجابية، مثل النسخة السابقة من أنفسهم (منظور الشخص الأول) . وارتبط بُعد (منظور الوقت) بعلاقة موجبة غير دالة إحصائياً مع أبعاد الرفاه النفسي (ككل) ؛ إذ يختلف الناس في تصورهم للوقت، فقد يؤثر في شعور الشخص تجاه حياته في لحظة معينة، فالماضي قد يكون سلبيا، والآثار النفسية للأحداث السلبية في الماضي، وخاصة التجارب المبكرة من الحياة، تكون طويلة، ويمكن أن تؤدي إلى ارتفاع مستويات القلق والتوتر، وهذا يؤثر في رفاهية الفرد، فيبقى في خوف من المستقبل نتيجة ماضيه السلبي، وأظهرت النتائج أيضا أن بُعد (المشاركة) ارتبط بعلاقة سالبة وغير دالة إحصائياً مع أبعاد الرفاه النفسي (ككل) ؛ فعندما يكون هناك ذكرى سلبية لدى الأفراد ويتحدثون عنها؛ فإنه ستتم مشاركة هذه العواطف معهم، والتي سوف تنعكس على رفاهيتهم، لأنه من خلال مشاركة أحداث حياتهم مع الآخرين يطورون فهما أكثر للأحداث، وكيف يفكر الآخرون، وكيف يشعرون، ومدى تشابه أفكارهم واختلافها، ومشاعرهم عنهم، وبالتالي إذا كانت الذكرى سلبية، فسيؤثر هذا في تقدير الذات لديهم، وينخفض مستوى الرفاهية لديهم. وبُعد (الابتعاد) ارتبط بعلاقة سالبة وغير دال إحصائياً مع أبعاد الرفاه النفسي (ككل) ؛ فعندما تكون الذكرى سلبية وأقل من ناحية التأثير الإيجابي فإنهم يميلون لأبعاد أنفسهم عن ماضيهم، وهذا يؤثر في مستوى رفاهيتهم وقد يؤدي عدم التوافق بين السلوك الماضي والمفاهيم الحالية للذات إلى تحفيز الأفرادعلى الابتعادعن الذات السابقة في الذاكرة. أما بُعد (التكافؤ) فارتبط بعلاقة موجبة وغير دالة إحصائياً مع أبعاد الرفاه النفسي (ككل) ؛ فتذكُّر الأحداث السلبية وليس الإيجابية بشكل متكافئ عاطفياً يؤثر في مفهوم الذات لدى الفرد، وهذا يؤدي إلى مستوى منخفض من الرفاه النفسي، فنتائج هذه الدراسة لا تتفق مع نتائج دراسة (Semegon, 2006) الذي أكد أن التكافؤ العاطفي لدى الأفراد ذوي مفهوم الذات العالي يكون لديهم مستوى مرتفع من الرفاه النفسي، وتتعارض نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Garcia, 2014) بأن الأفراد ذوي الرفاهية العالية استدعوا الأحداث الإيجابية أكثر من الأحداث السلبية، وكذلك لم تتفق مع نتائج دراسة (Rathbone, Holmes, & Murphy, Ellis, 2015) .

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يأتي:

1. إجراء دراسات على البيئة المحلية والعربية تبحث في دور العوامل المؤثرة في الرفاه النفسي.
2. مساعدة الطلبة على فهم دور أبعاد ذاكرة السيرة الذاتية كأبعاد (المنظور البصري، والمشاركة، والابتعاد) على رفاهية الطلبة من خلال فهم التفاصيل والمشكلات العاطفية، والاجتماعية، التي تؤثر عليهم، وتوجيههم نحو تطوير الروابط الاجتماعية وتعزيزها.
3. حث الطلبة على تعزيز الرفاه النفسي من خلال تبني أفكار إيجابية، وضرورة تجنب الخوض في تفاصيل الأفكار السلبية في ذاكرتهم، من خلال توجيهات جهات الاختصاص.
4. إجراء المزيد من الدراسات حول أبعاد ذاكرة السيرة الذاتية، وخاصة بُعد (المنظور البصري) لارتباطه بمشاعر تجارب الفشل والنجاح، من خلال وظائف ذاكرة السيرة الذاتية كالوظيفة التوجيهية أو الذاتية.

المصادر والمراجع العربية:

- أبو غزال، معاوية. (2014) . نظريات النمو وتطبيقاتها التربوية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الجمال، سمية. (2013) . السعادة النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة الجامعية لدى طلاب جامعة تبوك، مجلة كلية التربية بالزقازيق، 28 (78) : 1 – 65
- خرنوب، فتون. (2016) . الرفاهية النفسية وعلاقتها بالذكاء الانفعال والتفاؤل: دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 14 (1) : 217 – 242
- الزغول، رافع والزغول، عماد. (2014) . علم النفس المعرفي، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- العتوم، عدنان. (2004) . الذاكرة، في محمد الريماوي (محرر) . علم النفس العام. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العلي، ميسون والزغول، رافع. (2016) . أثر برنامج تكيفي معدل يستند إلى نموذج بادلي في الذاكرة العاملة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مدينة إربد، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 4 (15) ، 241 – 282.
- المحفوظ، صبا. (2018) . الرفاهية النفسية لدى معلمات رياض الأطفال. دراسات تربوية، (44) : 1 – 20.
- النملة، عبدالرحمن. (2017) . ذاكرة السيرة الشخصية. مجلة فكر الثقافية، استرجعت بتاريخ 01/ 07/ 2020 على الرابط

http:// www. fikrmag. com/ article_details. php?article_id=449

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Abu Ghazal, M. (2014). Growth theories and educational applications. Amman: Dar Al Massira For Publishing Printing & Distribution.*
- *Ali, M., & Zghoul, R. (2016). The Effect of a Modified Adaptive Training Program Based on the Baddeley's Model on Working Memory among Sixth Graders in the City of Irbid. The Journal of QOU for Educational and Psychological Research, 4 (15), 241-282.*
- *Aljjmal, S. (2013). The Psychological Well – Being and its relationship with academic achievement and the trend towards university study of students at the University of Tabuk. Journal of the Faculty of Education in Zagazig, 28 (78), 1-65.*
- *Atoum, A. (2004). Memory (Muhammad al-Rimawi, Ed.). General Psychology. Amman, Dar Al Massira For Publishing Printing & Distribution.*
- *Kharnub, F. (2016). Psychological well-being and its relationship with emotional intelligence and optimism: Field study on a sample of the students of the Faculty of Education in Damascus University. Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology, 14 (1), 217-242*
- *Mahfuz, S. (2018). Psychological well-being of kindergarten teachers. Educational Studies, (44), 1-20.*
- *Namlah, A. (2017). Autobiographical memory. Fikr Cultural Magazine, retrieved on 01/07/2020, at the link http://www.fikrmag.com/article_details.php?article_id=449*
- *Zghoul, R., & Zghoul, E. (2014). Cognitive Psychology. Amman: Dar Al-Shorok For Publishing Printing & Distribution.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Amin, M., & Malik, A.(2015). EEG/ERP Analysis. Florida: Taylor & francis Group.*
- *Allen, A. P., Doyle, C.,& Roche, R. A. P. (2020). The Impact of Reminiscence on Autobiographical Memory, Cognition and Psychological Well-Being in Healthy Older Adults. Europe's Journal of Psychology, 16(2), 317-330.*
- *Berntsen, D.,& Rubin, D. C. (Eds.). (2012). Understanding autobiographical memory: Theories and approaches. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139021937*
- *Botha, B., & Mostert, K., & Jacobs, M. (2019) Exploring indicators of subjective well-being for first-year university students, Journal of Psychology in Africa, 29(5), 480-490, DOI: 10.1080/14330237.2019.1665885*
- *Boyacioglu, I., & Akfirat, S. (2014): Development and psychometric properties of a new measure for memory phenomenology: The Autobiographical Memory Characteristics Questionnaire, Memory, 23(7), 1070-1092, DOI: 10.1080/09658211.2014.953960*
- *Boyacıoğlu, I. (2015). Gender Differences in the Phenomenological Characteristics of Self-Defining Memories,Studies in Psychology, 35(1), 1-14.*
- *Broomé, R. (2011). Descriptive Phenomenological Psychological Method: an Example of a Methodology Section From Doctoral Dissertation (Doctoral dissertation). Saybrook University, California. Retrieved from https://phenomenologyblog.com/wp-content/uploads/2012/04/Broome-2011-Phenomenological-Psychological-Dissertation-Method-Chapter.pdf*
- *Çili., S & Stopa., L. (2019). Autobiographical Memory and the Self, New York: Routledge.*
- *Davis, T. (2019). What Is Well-Being? Definition, Types, and Well-Being Skills, Retrieved from https://www.psychologytoday.com/us/blog/click-here-happiness/201901.*
- *Dehn, M. (2008). Working memory and academic learning : assessment and intervention, Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.*
- *D'Argembeau, A., & Linden, M. (2008). Remembering pride and shame: Self-enhancement and the phenomenology of autobiographical memory, Memory, 16(5), 538-547, DOI: 10.1080/09658210802010463*
- *D'Argembeau, A., & Linden, M., & d'Acremont, M., & Mayers, I. (2006). Phenomenal characteristics of autobiographical memories for social and non-social events in social phobia. Memory, 4, 637–647. doi:10.1080 /09658210600747183*
- *Fivush, R. (2011). The Development of Autobiographical Memory. Annual Review of Psychology, 62: 559-582. doi.org /10.1146/annurev.psych.121208.131702.*
- *Fivush, R., & Zaman, W. (2014). Gender, subjectivity and autobiography. In P. J. Bauer,& R. Fivush (Eds.),Handbook of the development of children's memory. NY: Wiley-Blackwell*
- *Fuentes, A., Desrocher, M. (2012). Autobiographical Memory in Emerging Adulthood: Relationship with Self-Concept Clarity. J Adult Dev, 19, 28–39. https://doi.org/10.1007/s10804-011-9131-1*
- *Fuller, T., & Edwards, J., & Vorakitphokatorn, S.,& Sermsri, S. (2004). Gender Differences in the Psychological Well-Being of Married Men and Women: An Asian Case, The Sociological Quarterly, 45(2), 355-378, DOI: 10.1111/j.1533-8525.2004.tb00016.x*
- *Garcia, D. (2014). La Vie en Rose: High Levels of Well-Being and Events Inside and Outside Autobiographical Memory, Happiness Stud, 15: 657-672. DOI 10.1007/s10902-013-9443-x.*
- *Gilligan, C. (1982). ina different voice: Psychological theory and women's development. Cambridge, MA: Harvard University Press.*
- *Góngora, V & Solano, A. (2014). Well-being and life satisfaction in Argentinean adolescents, Journal of Youth Studies, 17(9), 1277-1291, DOI: 10.1080/13676261.2014.918251*
- *Gray, J.,& Tulving, E. (1983). Elements of episodic memory. New York: Oxford University Press.*
- *Jansari, A., & Parkin, A. J. (1996). Things that go bump in your life: Explaining the reminiscence bump in autobiographical memory. Psychology and Aging, 11(1), 85–91. https://doi.org/10.1037/0882-7974.11.1.85*
- *Konrad, A. (2012). The Influence of Autobiographical Memory on Behavior, and Technologies that Support Both (Unpublished doctoral dissertation). University of California, Santa Cruz.*
- *Leahy, F., & Ridout, N., & Holland, C. (2018) Memory flexibility training for autobiographical memory as an*

M., & Latorre, J., M. (2018) Measurement of overgeneral autobiographical memory: Psychometric properties of the autobiographical memory test in young and older populations. PLoS ONE 13(4): e0196073. https://doi.org/10.1371/ .0196073

- *Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. Current Direction in Psychological Science, 4 (4), 99–104*
- *Ryff, C. D., Magee, W. J., Kling, K. C.,& Wing, E. H. (1999). Forging macro-micro linkages in the study of psychological well-being. (Ed. Ryff C.D., Magee, J.W.). The self and society in aging processes, (pp 247-278). Springer Publishing Company: New York.*
- *Saricaoğlu, H., & Arslan, C. (2013). An Investigation into Psychological Well-being Levels of Higher Education Students with Respect to Personality Traits and Self-compassion. Educational Sciences: Theory & Practice, 13(4), 2097-2104. DOI: 10.12738/estp.2013.4.1740*
- *Semegon, B. (2006). Self-Defining Autobiographical Memory in Relation to Adult Selfconcept and Psychological Well-Being (Unpublished doctoral dissertation).University Of Florida, Florida, USA*
- *Sfeatcu, R., Cernuşcă-Miţariu, M., Camelia Ionescu, C.-C.,& Burcea. (2014). The Concept of Wellbeing in Relation to Health And Quality of Life.European Journal of Science and Theology, 10(4), 123-128.*
- *Siedlecki, K., & Falzarano, F. (2016). Examining Measurement Invariance Across Gender in Self-defining Autobiographical Memory Characteristics Using a Shortened Version of the Memory Experiences Questionnaire, Applied Cognitive Psychology, 30, 1073–1079.*
- *Sotgiu, I. (2019). Gender Differences and Similarities in Autobiographical Memory for Eudaimonic Happy Events, Journal of Happiness Studies, Springer, 20(5), 1457-1479*
- *Sutin, A., & Robins, R. (2007). Phenomenology of autobiographical memories: The Memory Experiences Questionnaire. Memory, 15(4), 1386–1397. doi:10.1016/j.concog.2008.09.001*
- *Toffalini, E., & Borella, E., & Cornoldi & C., & Beni, R. (2016). The relevance of memory sensitivity for psychological well-being in aging,Quality of Life, 25, 1943–1948.*
- *Tulving, E. (1983). Elements of Episodic Memory. Oxford: Clarendon Press.*
- *Vazquez, C., & Hervas, G., & Rahona, J.,& Gomez-Baya, D. (2009). Psychological well-being and health. Contributions of positive psychology. Annuary of Clinical and Health Psychology. 5. 15-28*
- *Waters, T. (2013). Relations between the functions of autobiographical memory and psychological well being, Memory. 22, DOI:10.1080/09658211.2013.778293*
- *Wilson, J.,& Strevens, C. (2018). Perceptions of psychological well-being in UK law academics, The Law Teacher, 52(3), 335-349.*

intervention for maintaining social and mental well-being in older adults, Memory, (26)9, 1310-1322. DOI: 10.1080/09658211.2018.1464582

- *Levine, B., & Svoboda, E., & Hay, J., & Winocur, G., & Moscovitch, M. (2002). Aging and Autobiographical Memory: Dissociating Episodic From Semantic Retrieval, Psychology and Aging, 17(4), 677-689*
- *Luchetti, M., & Sutin, A. (2018) Age differences in autobiographical memory across the adult lifespan: older adults report stronger phenomenology, Memory, 26(1): 117-130, DOI: 10.1080/09658211.2017.1335326*
- *Mather, M.,& Carstensen, L. L. (2005). Aging and motivated cognition: The positivity effect in attention and memory. Trends in Cognitive Sciences, 9, 496–502*
- *McFadden, E., & Siedlecki, L. K. (2020) Do depressive symptoms and subjective well-being influence the valence or visual perspective of autobiographical memories in young adults?, Memory, 28(4), 506-515, DOI: 10.1080/09658211.2020.1737713*
- *Mcrae, K., & Jones, M. (2011). Semantic Memory, The Oxford Handbook of Cognitive Psychology. New York: Oxford University Press.*
- *Montebarocci, O., & Luchetti, M., & Sutin, A. (2013). Age, memory type, and the phenomenology of autobiographical memory: Findings from an Italian sample, Memory, 22(3), 295-306, DOI: 10.1080/ 09658211.2013.786093*
- *Manzanero, A., & López, B., & Aróztegui, J., & El-Astal, S. (2015). Autobiographical Memories For Negative And Positive Events in War Contexts, Anuario de Psicología Jurídica,25, 57-64.*
- *Nieto, M., & Navarro-Bravo, B., & Moreno, B., & Ocana, A.,& Serrano, J., & Gras, C., & Ricarte, J., & Fernández-Aguilar, L.,& Ros, L., Latorre, J. (2019). Functioning of autobiographical memory specificity and self-defining memories in people with cancer diagnosis. PeerJ 7: 1-20, DOI 10.7717/peerj.8126*
- *Pathman, T.,& Samson, Z.,& Dugas, K.,& Cabeza, R.,& Bauer, P. (2011). A "snapshot" of declarative memory: Differing developmental trajectories in episodic and autobiographical memory. Memory, 19(8), 825-835, DOI: 10.1080 / 09658211 .2011.613839*
- *Piefke, M., Fink, G.R. (2005). Recollections of one's own past: the effects of aging and gender on the neural mechanisms of episodic autobiographical memory. Anat Embryol, 2(10), 497–512 https://doi.org/10.1007/s00429-005-0038-0*
- *Rathbone, J., Holmes, A., Murphy, E.,& Ellis, A. (2015). Autobiographical memory and well-being in aging: The central role of semantic self-images,Consciousness and Cognition. (33), 422-431. http: // dx. doi.org /10.1016 /j.concog. 2015.02.017*
- *Rathbone, C., & Moulin, C., & Conway, M. (2009). Autobiographical memory and amnesia: Using conceptual knowledge to ground the self, Psychology Press Taylor & Francis group, 15(5), 405-418.*
- *Ross, B. (1991). Remembering the personal past: descriptions of autobiographical memory. Oxford University Press, New York.*
- *Ros, L., & Romero, D., & Ricarte, J., & Serrano, P., & Nieto,*

ضغوط ما بعد الصدمة وعلاقتها بقلق المستقبل لدى أفراد الأسر المهدمة بيوتهم من الاحتلال الإسرائيلي في مدينة القدس

Post - Traumatic Stress and its Relationship to Future Anxiety among Family Members whose Homes were Destroyed by the Israeli Occupation in Jerusalem

تهاني أحمد اللوزي
طالبة ماجستير/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

زياد أمين بركات
أستاذ دكتور/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

Tahani Ahmad Al-Lawze
Master's student\ Al-Quds Open University\ Palestine
Tahane.nemer@gmail.com

Zeiad Ameen Barakat
Professor\ Al-Quds Open University\ Palestine
zbarakat@qou.edu

تاريخ الاستلام: 8/ 5/ 2021م، **تاريخ القبول:** 24/ 2/ 2021م.
Received: 8/ 5/ 2021, **Accepted:** 24/ 2/ 2021.
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647
DOI: 10.33977/1182-012-037-003
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين ضغوط ما بعد الصدمة وقلق المستقبل لدى أفراد الأسر المهدمة بيوتهم من الاحتلال الإسرائيلي في مدينة القدس، ومعرفة مستوى كل من ضغوط ما بعد الصدمة وقلق المستقبل، والتحقق من دلالة الفروق في مستوى ضغوط ما بعد الصدمة، ومستوى قلق المستقبل تبعاً إلى المتغيرات التالية: نوع المستجيب، ومستوى الهدم، والمستوى الاقتصادي للأسرة، وعدد أفراد الأسرة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي منهجاً لإتمام هذه الدراسة، تكونت عينة الدراسة من (261) فرداً من أفراد الأسر المهدمة بيوتهم من الاحتلال الإسرائيلي في مدينة القدس، اختير أفرادها بطريقة عشوائية طبقية وفق متغيرات نوع المستجيب، والمنطقة السكنية لهذه الأسر. خَلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: إن مستوى الضغوط ما بعد الصدمة الكلي ومجالاته الفرعية، وكذلك مستوى قلق المستقبل الكلي ومجالاته الفرعية كان مرتفعاً. من جهة أخرى، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى ضغوط ما بعد الصدمة، ومستوى قلق المستقبل الكلي ومجالاتهما الفرعية تبعاً إلى متغير نوع المستجيب، وذلك لصالح الأم مقارنة بالأب والابن والابنة، ولصالح الأب مقارنة بالابن والابنة، ولصالح الابنة مقارنة بالابن. في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في هذه المستويات تبعاً إلى متغيرات: مستوى الهدم، والمستوى الاقتصادي للأسرة، وعدد أفراد الأسرة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً طردية وموجبة بين ضغوط ما بعد الصدمة، وقلق المستقبل لدى أفراد الأسر المهدمة بيوتهم من الاحتلال الإسرائيلي في مدينة القدس.

الكلمات المفتاحية: ضغوط ما بعد الصدمة، قلق المستقبل، الأسر المهدمة بيوتها، مدينة القدس.

Abstract:

The study aimed to know the relationship between post - traumatic stress and its relationship to future anxiety among individuals whose families are destroyed from the Israeli occupation in Jerusalem and the level of both post - traumatic stress and future anxiety, and verify the significance of the differences in the level according to variables: The type of respondent, the level of demolition, the economic level of the family, and the number of family members. The study adopted the descriptive, analytical, relational approach as a method to complete this study. The study sample consisted of 261 members of families whose homes were destroyed by the Israeli occupation in the city of Jerusalem. The study concluded the following results: The level of total post - traumatic stress and its sub - domains and the level of aggregate future anxiety and its sub - domains were high. On the other hand, the results showed statistically significant differences in the level of post - traumatic stresses and the level of total future anxiety and their sub - magazines according to the type of respondent variable in favor of the mother compared to the father and the son and the daughter, and in favor of the father compared to the son and daughter, and in favor of the daughter compared to the son. In contrast, there were no statistically significant differences in these levels according to variables: The level of demolition, the economic level of the family, and the number of family members. The results also showed a statistically positive correlation between post - traumatic stress and future anxiety among members of families whose homes were destroyed by the Israeli occupation in Jerusalem.

***Keywords**: post - traumatic stress, future anxiety, families whose houses were demolished, Jerusalem.*

المقدمة:

تعد سياسة هدم المنازل، وإجلاء السكان الفلسطينيين من منازلهم، من أقسى أنواع العقوبات التي قد يتعرض لها شعبنا، وتكمن القسوة في هدم البيوت في مدينة القدس أنَّه يهدم نظام الحياة العائلية؛ مما يؤثر سلباً على كل من الرجال والنساء، فتتأثر المرأة كمربية وربة منزل، ويتأثر الرجل كرب عائلة وكفرد؛ لأنه مصدر الحماية للأسرة، وأيضا يشعر الأطفال بعدم الأمان والخوف. يواجه أهالي مدينة القدس قيودًا كثيرة من أهمها ما يتعلق بإلغاء حق الإقامة في مدينة القدس الشرقية، وهدم المنازل، وبناء المستوطنات، وفصل القدس الشرقية عن بقية الضفة الغربية. وإنَّ هدم البيوت جرّاء الاحتلال الإسرائيلي يؤدي إلى تعرُّض أسرهم لحالة من القلق والخوف والاضطراب الدائم والمستمر؛ فالمنزل ليس مجرد هدم لجدران البيت، بل المكان الذي تشعر به العائلة بالأمان، وهو المكان الذي يمثل التاريخ والأمل والمستقبل وهو منبع لذاكرة العائلة، وملجأ من مخاطر العالم الخارجي، وإنَّ فقدان الإنسان لبيته يعد مأساة حقيقية تستحق الدراسة والبحث.

إن تعرض الإنسان للكوارث والأزمات له نتائج على المستوى النفسي والعقلي، مما يؤثر على طبيعة الحالة الجسمية، ولعل التعرض للصدمة يعد عاملاً مهماً في حدوث اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، كما أقرت بذلك جمعية الطب النفسي الأمريكية. ويتوقف هذا الأمر على تفاعل العوامل الشخصية مع العوامل البيئية (بربراوي، 2010) .

ويصف الدليل التشخيصي النسخة الرابعة (DSM - IV) لمنظمة الصحة العالمية اضطراب ما بعد الصدمة: بأنَّه استجابة متأخرة لحادث أو موقف صادم جداً، تكون صنيعة تهديده كارثية، تسبب إجهاداً نفسياً لكل من يتعرض لها تقريباً، من قبيل كارثة الإنسان، أو معركة، أو مشاهدة صوت آخر (الطلاع، 2016) .

مما لا شك فيه أنَّ أجيالاً فلسطينية عديدة عاشت أهوالاً وحروباً ومجازر داخل فلسطين وحولها طوال السنوات الممتدة بين (1948) حتى الآن، وذاكرة التاريخ تزخر بتواريخ، وأسماء الأماكن تؤكد أنَّ أجيالاً كانت وماتزال تعاني من صدمة الحروب نظرا

لأهمية االمؤثرات النفسية والاجتماعية الناجمة عن صدمة الحرب. فقد تناولت العديد من الدراسات هذه الآثار، ومنها دراسة أجراها برنامج غزة للصحة النفسية حول أثر الحرب على الصحة النفسية للوالدين في قطاع غزة (2010) وأظهرت النتائج أنَّ (66%) من الوالدين لديهم أعراض اضطراب ما بعد الصدمة، و (27%) لديهم صعوبات في النوم، و (28%) يشعرون بأنَّهم واقعون تحت ضغط نفسي (برنامج غزة للصحة النفسية، 2010) . والضغوط مفهوم يشير إلى درجة استجابة الفرد للأحداث أو المتغيرات المحيطة في حياته اليومية، سواء أكانت المؤلمة أم السارة، التي تحدث بعض التغيرات الفسيولوجية في الوظيفة البنائية لجسمه، علما أن تأثيرات الضغوط هذه، والاستجابة لها تختلف من شخص إلى آخر تبعاً لخصائصه النفسية التي تميزه عن الآخرين، وهي فروق فردية، والضغوط مفهوم شاع استعماله في مفردات علم النفس، وبعض العلوم الأخرى تبعاً للمناحي والاتجاهات الفكرية للعلماء والمختصين (أبو دلو، 2008) .

يواجه المقدسيون سياسة إسرائيلية ممنهجة تهدف إلى الحد من النشاط العمراني في القدس بموجب إجراءات تعجيزية وقوانين تجبر المقدسيين على القيام بالبناء المخالف، حيث يعاني المقدسيون من ضائقة سكنية شديدة، أدَّت بشكل مباشر إلى الدفع اتجاه هجرة المدينة إلى أطرافها، وإنشاء أحياء سكنية مهمشة تفتقد إلى الحد الأدنى من شروط الحياه الطبيعية وفق معايير الإسكان المجتمعي العصري، حيث تركت العائلات مركز إقامتها في القدس إلى خارج المدينة؛ لمحدودية الخيارات المتاحة؛ بهدف الحفاظ على حق الإقامة على خلفية ضائقة السكن الذي يعد هدم الأبنية أحد أهم أركانها، ما ترك أثرا مباشرا على الصحة النفسية للعائلات المقدسية ومستوى دخل الأسر أدى إلى ارتفاع نسبة الفقر، وظهرت المشاكل المجتمعية التي هددت السلم الأهلي، وأدت إلى تدني مستوى التعليم، والتسرب من المدارس، وتحول قطاع السكان إلى سوق العمل، وهي القضايا التي تشكل فرضية هذه الدوامة (مؤسسة بتسيلم، 2019) .

إن تجربة هدم البيوت من التجارب المؤلمة والصعبة والقوية، ولا شك أنها تجعل الأسرة تعيش تحت الضغوط النفسية والاقتصادية والاجتماعية العديدة والمتنوعة، ولا تتوقف تلك الضغوط على شخص بحد ذاته، بل تشمل جميع أفراد الأسرة. وتؤثر الخبرات والأحداث الصادمة والمهددة في المتغيرات النفسية للأفراد، حيث يرتبط الاكتئاب والقلق مع مشاهدة الأحداث الصادمة والتعرض لها (صالح، 2008) .

وتعد ظاهرة القلق بصفة عامة، وقلق المستقبل بصفة خاصة، ظاهرة واضحة في مجتمع مليء بالتغيرات في المجالات كافة، لما يتولد معها من الشعور بعدم الارتياح، وافتقار الأمن النفسي وتدني اعتبار الذات، ومواجهة الضغوط الحياتية والتفكير السلبي تجاه المستقبل (الأقصري، 2002: 10) .

وتناولت بعض الدراسات ضغوط ما بعد الصدمة وقلق المستقبل كما يلي:

أشارت دراسة ثبت سنة (2020) إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل وعلاقته بالصلابة النفسية لدى عينة من والدي ذوي الإعاقة السمعية في الضفة الغربية، وتقصي الفروق في متوسط كل من قلق المستقبل والصلابة النفسية تبعاً لمتغيرات: جنس الطفل، درجة الإعاقة السمعية، المستوى التعليمي للوالد/ ة، المستوى الاقتصادي للأسرة وضمت (210) ولي أمر، منهم (100) أب، (110) من الأمهات، أظهرت نتائج الدراسة أنَّ مستوى القلق كان متوسطاً إذ بلغ المتوسط الحسابي (2084) ، وجاء المجال الاقتصادي في المرتبة الأولى يليه المجال المهني، ثم مجال التفكير في المستقبل وأخيراً المجال الاجتماعي وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات قلق المستقبل تعزى لمتغير الجنس وولي الأمر باستثناء التفكير بالمستقبل كان لصالح الإناث مقابل الذكور.

سعت دراسة إبراهيم (2019) إلى معرفة الاغتراب النفسي وقلق المستقبل والعلاقة بينهما لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة فرع طولكرم، ومعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة في مستوى الاغتراب وقلق المستقبل تبعاً إلى متغيرات: الجنس، والكلية، والمعدل التراكمي، وتكون مجتمع الدراسة من (2984) طالباً، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة، وبينت الدراسة أنَّ مستوى قلق المستقبل لدى الطلبة متوسطاً، ووجود علاقة ارتباطية بين الاغتراب النفسي وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة، إذ جاءت العلاقة طردية موجبة، بمعنى كلما ازداد الاغتراب النفسي ازداد قلق المستقبل. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الإغتراب النفسي تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، والمعدل التراكمي لصالح الطلبة الذين تقديرهم (59%) فأقل، بينما لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الكلية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل تبعاً للمعدل التراكمي، والجنس، والكلية.

جعفر (2015) التعرف إلى العلاقة بين المساندة الإجتماعية والخبرة الصادمة لدى أهالي البيوت المهدمة من قبل قوات الاحتلال الإسرائيلية في محافظة القدس. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية بلغت (420) شخصاً من مجتمع الدراسة من أهالي البيوت المهدمة في محافظة القدس. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الخبرة الصادمة لدى أهالي البيوت المهدمة في محافظة القدس جاءت أيضا بدرجة متوسطة. وأظهرت النتائج وجود فروق في مدى الخبرة الصادمة لدى أهالي البيوت المهدمة وفقا لمتغيرات: الجنس، ومستوى الدخل، وأسباب هدم المنزل. في حين أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى الخبرة الصادمة لدى أهالي البيوت المهدمة في محافظة القدس تعزى لمتغير عدد الأبناء.

وفي دراسة أحمدي (Ahmadi, Kambaand Doost, 2012) التي هدفت إلى المقارنة بين إرشاد اضطراب الضغوط التالية للصدمة لدى المراهقين الأفغان الثكالى، ممن تراوحت أعمارهم من (11 – 16) سنة. وتكونت عينة الدراسة من (24) مشاركا ممن يعيشون في ملجأ للمراهقين في كابول، وقد كان (22) مشاركا ممن فقدوا آباءهم وواحد فقد والدته، وواحد فقد كلا الوالدين خلال حرب 2011. ووزعوا إلى ثلاث مجموعات (8) أفراد في مجموعة الإرشاد المعرفي السلوكي، و (8) أفراد في مجموعة التفريغ النفسي، و (8) أفراد في مجموعة ضابطة. وقد توصلت الدراسة إلى أنَّ المجموعة التي تلقت إرشاداً معرفياً سلوكياً انخفض عندها مستوى أعراض الضغوط التالية للصدمة بدرجة كبيرة مقارنة مع

المجموعة الضابطة، وقد استمر هذا التحسن بعد اثني عشر أسبوعاً من المتابعة، في حين لم يختلف مستوى أعراض الضغوط التالية للصدمة لدى أفراد المجموعة التي تلقت إرشاد التفريغ النفسي والمجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة أري (Ari, 2011) التعرف إلى قلق المستقبل والهوية النفسية وأنماط التعاطف لدى طلبة المدارس العليا والكليات، وتكونت عينة الدراسة من (1525 طالباً وطالبة) ، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ هناك فروقا جوهرية في قلق المستقبل وفقا للجنس لصالح الإناث، واختلافات بين بعدي الاستكشاف والالتزام في ضوء الحميمية والقلق من المستقبل

هدفت دراسة برنامج غزة للصحة النفسية (2010) إلى بحث أثر الحرب على الصحة النفسية للوالدين في قطاع غزة، وكذلك معرفة شدة الخبرات التي تعرضا لها، ومعرفة مدى انتشار كرب ما بعد الصدمة لديهما، وتكونت عينة الدراسة من (65 أماً وأباً) ، وأظهرت النتائج أنَّ أكثر حدث تعرض له الأبناء والأمهات هو سماعهم صوت القصف بنسبة (95.7%) يليه مشاهدة صور الجرحى والأشلاء والشهداء في التلفزيون بنسبة (94.9) و (72.2%) كما أظهرت النتائج أنَّ أعراض كرب ما بعد الصدمة بلغ (54.8%) كما أظهرت النتائج وجود فروق في كرب ما بعد الصدمة لصالح الأمهات.

كما هدفت دراسة الجبيري (2010) إلى معرفة مفهوم اضطرابات ما بعد الصدمة وأهم تصنيفاته وأعراضه والنظريات المفسرة له بالإضافة إلى طرق علاجه، وأجريت الدراسة على عينة من (204) من أسر الشهداء وتوصَّلت الدراسة إلى أن الأنثى أكثر عرضة لأعراض ما بعد الصدمة بالمقارنة بالذكور، وتزداد أعراض ما بعد الصدمة في ضوء عامل القرابة من الشهيد

هدفت دراسة بولا نسكي (Bolanowski, 2005) التعرف إلى القلق تجاه المستقبل المهني لدى طلبة كليات الطب في بولندا. وتكونت عينة الدراسة من (992) طالبًا وطالبة في السنة الأخيرة بكليات الطب في بولندا واستخدمت الدراسة استبانة لقياس قلق المستقبل من إعداد الباحث، وأظهرت النتائج إلى (81%) من طلبة كليات الطب كان مستوى القلق لديهم مرتفعا وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات القلق تعزى إلى كل من الجنسين، المستوى التعليمي للوالدين، وجود شريك في الحياة (زوج، زوجة) ، ولم تجد علاقة بين مستوى القلق ودرجات الطلبة (التحصيل الأكاديمي) ومستوى المعلومات النظرية، والمهارات العلمية الطبية.

مشكلة البحث وأسئلته:

لقد عانى الفلسطينيون على مدى سنوات طويلة من الاحتلال الإسرائيلي العديد من المواقف والظروف الضاغطة، والخبرات الصادمة في شتى مجالات حياتهم، حيث تقوم سلطات الاحتلال باتباع أسلوب هادىء لترحيل المقدسيين عليه سياسة الترحيل الهادئ أو الطرد الصامت، حيث تقوم بخلق الظروف الحياتية والاقتصادية والسكنية الصعبة على المقدسيين، التي تجعل نمط الحياة شبه مستحيل، ومن أبرز سياسات تهويد مدينة القدس وترحيل سكانها، هي سياسة هدم المنازل، الهادفة إلى تفريغ مدينة القدس من الفلسطينيين، حيث صعدت سياسة الاحتلال من هدم المنازل بذريعة البناء دون ترخيص، إذ بلغ عدد المنازل التي تم هدمها منذ بداية (2019) والعام الجاري وحتى نهاية تشرين الأول/ أكتوبر الماضي (165) منزلاً، وإنَّ بلدية الاحتلال تفرض غرامات كبيرة على أصحاب المنازل، كتحمل تكاليف الهدم. فمن بين (165) حالة هدم لهذا العام، هناك (40) منها قام أصحاب المنازل بهدمها بأنفسهم؛ تجنبا لتحمل فاتورة تكاليف الهدم الكبيرة والباهظة التي يفرضها الاحتلال (بتسيلم، 2019) .

كما تبين للباحثة من خلال معايشتها لهذه المأساة، من خلال عملها في وزارة شؤون القدس، حيث شغلت منصب مسؤول ملف الهدم في منطقة القدس، ومن خلال توثيق حالات الهدم والتعامل المباشر مع الكثير من الأسر التي هدمت بيوتها، فقد شعر الباحثان بدرجة الضغوطات النفسية والصدمة التي يتعرضون لها من هدم بيوتهم، وخاصة النساء والأطفال، على شكل سلوكات وانفعالات سلبية، وقد يولد لديهم غضباً وإحباطاً. وأحياناً، أساساً بالكراهية لما يتعرضون له من عنف وإهانة، مما يشعرهم بعدم الراحة والاستقرار، فتجد الأسرة نفسها محاصرة بالعديد من الضغوطات النفسية والمشكلات، مما يظهر عليهم علامات من الصدمة والحزن والغضب والحيرة.

إنَّ اضطراب ما بعد الصدمة هو الصدمة النفسية الشديدة التي تؤدي إلى معاناة عاطفية وتدهور كبير في العلاقات الاجتماعية، وهو رد فعل للأحداث الصادمة، والعديد من الأشخاص يتعافون في الأشهر التي تلي الصدمة، ومنهم من يستمر تأثُّره باضطراب ما بعد الصدمة لسنوات عديدة، وقد حاولت العديد من الدراسات تناول العلاقة بين اضطراب ما بعد الصدمة وبعض الاضطرابات النفسية الأخرى، حيث توصَّلت دراسة (Giaconia,1995) الى أنَّ أعراض الانعزال (التجنب السلبي للآخرين) ترتبط ارتباطاً وثيقاً باضطراب ما بعد الصدمة، فيما أظهرت دراسة (Prigerson and Slimack,1999) انتشار أعراض اضطراب ما بعد الصدمة بين النساء الحوامل ذوات الدخل المنخفض في المجتمع، كما بينت أن النساء اللواتي عانين من حدث صادم مهيآت لتشخيص اضطراب ما بعد الصدمة أثناء الحمل، ولديهن أفكار حول إيذاء النفس.

وتتراوح نسبة الأفراد من سكان العالم الذين يواجهون حادثة صادمة واحدة على الأقل خلال حياتهم بين (50) % – (90) % ومع ذلك فإنَّ عدداً قليلاً من هؤلاء الأفراد المعرَّضين للصدمات تتطور لديهم الأعراض إلى أعراض اضطراب ما بعد الصدمة. (Roberts,et al 2011)

وفي ضوء ما تقدم جاءت هذه الدراسة للإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى ضغوط ما بعد الصدمة وعلاقتها بقلق المستقبل لدى افراد الأسر المهدمة بيوتهم جرّاء الاحتلال الإسرائيلي في مدينة القدس؟

وبناء عليه، ستجيب هذه الدراسة عن الأسئلة الآتية:

- السؤال الأول: ما مستوى ضغوط ما بعد الصدمة لدى أفراد الأسر المهدمة بيوتهم من الاحتلال الإسرائيلي في مدينة القدس؟
- السؤال الثاني: ما مستوى قلق المستقبل لدى أفراد الأسر المهدمة بيوتهم من الاحتلال الإسرائيلي في مدينة القدس؟

● السؤال الثالث: هل توجد فروق جوهرية في مستويات ضغوط ما بعد الصدمة لدى أفراد الأسر المهدمة من الاحتلال الإسرائيلي تعزى لمتغيرات: (المستجيب، ومستوى الهدم، المستوى الاقتصادي، وعدد أفراد الأسرة؟

● السؤال الرابع: هل توجد فروق جوهرية في مستويات قلق المستقبل لدى أفراد الأسر المهدمة بيوتهم من الاحتلال الإسرائيلي باختلاف متغيرات: (المستجيب، ومستوى الهدم، المستوى الاقتصادي، وعدد أفراد الأسرة)؟

● السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين ضغوط ما بعد الصدمة وقلق المستقبل لدى أفراد الأسر المهدمة بيوتهم من الاحتلال الإسرائيلي في مدينة القدس؟

أهداف البحث

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

♦ التعرف إلى مستوى ضغوط ما بعد الصدمة لدى أفراد الأسر المهدمة بيوتهم جراء الاحتلال الإسرائيلي في مدينة القدس.

♦ التعرف إلى مستوى قلق المستقبل لدى أفراد الأسر المهدمة بيوتهم جراء الاحتلال الإسرائيلي في مدينة القدس.

♦ التعرف إلى دلالة الفروق في مستوى ضغوط ما بعد الصدمة وقلق المستقبل لدى أفراد الأسر المهدمة بيوتهم جراء الاحتلال الإسرائيلي في مدينة القدس باختلاف متغيرات (المستجيب، عدد أفراد الأسرة، معدل الدخل الشهري، مستوى الهدم) .

♦ التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين مستوى ضغوط ما بعد الصدمة وقلق المستقبل لدى أفراد الأسر المهدمة بيوتهم جرّاء الاحتلال الإسرائيلي في مدينة القدس.

أهمية البحث

يمكن توضيح أهمية البحث في جزأين، الأول نظري والثاني تطبيقي، حسب الآتي

الأهمية النظرية

ستكون مرجعاً مهماً للمهتمين والباحثين والطلبة الذين يدرسون هذه الظاهرة مستقبلاً.

ستزود المكتبات في الجامعات الفلسطينية والمؤسسات المتخصصة في الإرشاد والعلاج النفسي بهذه الدراسة كدراسة سابقة في ظل قلة الدراسات التي تناولت موضوع ضغوط ما بعد الصدمة وقلق المستقبل لدى الأسر المهدمة بيوتهم في البيئة الفلسطينية.

سوف يقدم الباحثان مجموعة من التوصيات العلمية والعملية للمهتمين في العمل مع الأسر المهدمة بيوتهم من جراء سياسة الاحتلال الإسرائيلي.

الأهمية التطبيقية

من الناحية التطبيقية، فإنَّ أهمية الدراسة الحالية تتمثل في: المستفيد من نتائج الدراسة الحالية الإخصائيون النفسيون والاجتماعيون والمرشدون في المدارس والمؤسسات الاجتماعية والقانونية لتطوير برامج للتدخل النفسي والاجتماعي.

بناءً على نتائج الدراسة للتخفيف من أعراض ما بعد الصدمة الناتجة عن هدم بيوت المقدسيين وترحيلهم قسراً مما تساهم في التخفيف من أعراض الصدمة لديهم ورفع مستوى الصحة النفسية لهم.

توفير بيانات وصفية تساعد في بناء أي برامج إرشادية تهدف إلى العمل على خفض ضغوط ما بعد الصدمة وقلق المستقبل لدى الأسر المهدمة بيوتهم جراء الاحتلال الإسرائيلي في مدينة القدس.

حدود البحث ومحدداته:

تتمثل حدود الدراسة الحالية في الآتي:

- الحدود الزمنية: وهي الفترة الزمنية المرتبطة بإجراء الدراسة من الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2019 – 2020م

- الحدود المكانية: طبقت الدراسة ضمن الإطار المكاني لها وهو مدينة القدس.

- الحدود البشرية: طبقت الدراسة على عينة من الأسر المهدمة بيوتهم، باختلاف أعمارهم في مدينة القدس.

- الحدود المفاهيمية: تقتصر الدراسة على المفاهيم التي تحددها الدراسة (ضغوط ما بعد الصدمة، قلق المستقبل – الأسر المهدمة بيوتهم) .

- الحدود الإجرائية: استخدمت في هذه الدراسة مقياس ضغوط ما بعد الصدمة، وقلق المستقبل وتتحدد نتائج هذه الدراسة بالأدوات المستخدمة للحصول على بياناتها وبالأسلوب الإحصائي المستخدم.

التعريفات الإجرائية للمصطلحات

◄ **ضغوط ما بعد الصدمة (Posttraumatic - stress disorder)** : هي «مجموعة الخبرات السلبية التالية للصدمة، والتي تتمثل في الشعور بتكرار الحدث والاضطرابات الانفعالية وتجنب التفكير بالصدمة والقابلية المرتفعة للاستثارة» (الطلاع، 2016: 437) .

ويعرف إجرائياً: تعرف بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة المعد والمستخدم في الدراسة الحالية.

◄ **قلق المستقبل (FutureAnxiet)** : يُعرَّف بأنَّه "خوف أو توتر أو ضيق ينتج من توقع خطر ما يكون مصدره مجهولاً أو غير واضح إلى درجة كبيرة، ويصاحب كل من القلق والخوف متغيرات تسهم في تنمية الإحساس والشعور بالخطر" (شلهوب، 2016: 24) .

قلق المستقبل إجرائياً: يعرف بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس قلق المستقبل المعد لأغراض الدراسة.

◄ **الأسر المهدمة بيوتهم في القدس**: هي أسر تلك البيوت

التي هدمها الاحتلال (الإسرائيلي) في مدينة القدس لأسباب متنوعة منها الأمنية، والتطهير العرقي، وعدم وجود ترخيص بناء، ومخالفة شروط البناءات كإجراء عقابي.

◄ **الاحتلال الإسرائيلي**: استيلاء وهيمنة السلطات الإسرائيلية على مكونات الشعب الفلسطيني من أرض وإنسان، وتعد هذه السيطرة الشاملة أحد أشكال الاستعمار وأكثرها وضوحا وإثارة تشمل

الطريقة والاجراءات

انطلاقاً من طبيعة الدراسة والمعلومات المراد الحصول عليها، استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كمياً، كما أن المنهج الوصفي الارتباطي يدرس العلاقة بين المتغيرات، ويصف درجة العلاقة بين هذه المتغيرات وصفاً كمياً وذلك باستخدام مقاييس كمية، لهذا فقد اعتبر المنهج الوصفي الارتباطي هو الأنسب لهذه الدراسة، ويحقق أهدافها بالشكل الذي يضمن الدقة والموضوعية.

المجتمع والعينة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الأسر المهدمة بيوتهم من الاحتلال الإسرائيلي في مدينة القدس، والبالغ عدد أفرادها (879) فرداً، وقد بلغ عدد الرجال منهم (350) رجلاً، وعدد النساء (321) امرأة، وعدد الأبناء والبنات (208) من الأبناء والبنات، وذلك في العام (2019م). إلى بداية (2020م) وحتى نهاية نيسان. والجدول (1. 3) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب نوع المستجيب، والمنطقة السكنية لهم.

جدول (1. 3) :

يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب نوع المستجيب، والمنطقة السكنية لهم.

المستجيب / المنطقة السكنية	عدد الابناء والبنات	عدد الاباء	عدد الأمهات	المجموع
العيساوية	7	7	13	27
الصوانة	2	1	2	5
الطور	2	8	7	17
بيت حنينا	34	57	55	146
بيت صفافا	6	10	9	25
جبل المكبر	39	69	83	191
البلدة القديمة	5	8	7	20
رأس العامود	16	33	31	80
شعفاط	9	33	7	49
سلون	26	40	34	100
صور باهر	60	82	71	213
وادي الجوز	2	2	2	6
المجموع	208	350	321	879
المجموع ككل		879		

الجدول حسب إحصائية (OCHA) مكتب الأمم المتحدة لتنسيق الشؤون الإنسانية

اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية حسب عدد أفراد الأسر المهدمة بيوتهم، والمنطقة السكنية لهم، وقد حدد حجم العينة بناءً على معادلة ريتشارد جيجر (Richard Geiger equation) إذ يشير بشماني (2014) أنَّه يجب تحديد حجم العينة من المجتمع عن طريق معادلة إحصائية. وقد بلغ حجم العينة (261) من أفراد الأسر المهدمة بيوتهم من الاحتلال الإسرائيلي في مدينة القدس. والجدول (2.3) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب نوع المستجيب، والمنطقة السكنية لهم.

جدول (2.3) :

يوضح توزيع عينة الدراسة حسب نوع المستجيب، والمنطقة السكنية لهم.

المستجيب / المنطقة السكنية	عدد الأبناء والبنات	عدد الاباء	الأمهات	المجموع
العيساوية	2	2	4	8
الصوانة	-	-	1	1
الطور	-	2	2	4
بيت حنينا	10	17	16	43
بيت صفافا	2	3	3	8
جبل المكبر	11	20	25	56
البلدة القديمة	1	2	2	5
رأس العامود	5	10	9	24
شعفاط	3	10	2	15
سلون	8	12	10	30
صور باهر	18	25	21	64
وادي الجوز	1	1	1	3
المجموع	61	104	96	261
المجموع ككل		261		

أدوات البحث

لأغراض جمع بيانات الدراسة، فقد طورت أداتي الدراسة اعتماداً على الدراسات السابقة والأدب النظري، وهما: مقياس ضغوط ما بعد الصدمة (PTSD) ، مقياس قلق المستقبل، كما يلي:

أولاً: مقياس ضغوط ما بعد الصدمة (PTSD) :

لتحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، قام الباحثان باستخدام مقياس ضغوط ما بعد الصدمة (PTSD) المعد من

قبل داف يدسون (Davison,1987 -) وقد ترجم المقياس من قبل (ثابت، 2012) ويتكون المقياس بصورته الأصلية من (17) فقرة تماثل الصيغة التشخيصية ل (DSM - IV) ، وتتعلق فقرات المقياس بالخبرات الصادمة التي يتعرض لها الأشخاص سابقا.

1. 1. 3 الخصائص السيكومترية لمقياس ضغوط ما بعد الصدمة (PTSD)

أ. صدق المقياس

استخدم الباحثان نوعين من الصدق كما يلي:

- أولاً: الصدق الظاهري (Validity Face)

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس ضغوط ما بعد الصدمة (PTSD) ، عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المتخصصين ممن يحملون درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي والتربوي، وعلم النفس، وقد بلغ عددهم (10).

محكمين، كما هو موضح وقد تشكل المقياس في صورته الأولية من (17) فقرة، إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات المحكمين وآرائهم أجريت التعديلات المقترحة، واستناداً إلى ملاحظات المحكمين، فقد أصبح عدد فقرات المقياس (22) فقرة.

- ثانياً: صدق البناء (Construct Validity)

من أجل التحقق من الصدق للمقياس استخدم الباحثان أيضاً صدق البناء على عينة استطلاعية مكونة من (45) أسرة من الأسر المهدمة بيوتهم من الاحتلال الإسرائيلي في مدينة القدس، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس (ضغوط ما بعد الصدمة) ، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية لمقياس (ضغوط ما بعد الصدمة) كما هو مبين في الجدول (3.3) :

جدول (3.3) :

يوضح قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس ضغوط ما بعد الصدمة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، وقيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=45) :

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
	استعادة الخبرة الصادمة			تجنب الخبرة الصادمة			الاستثارة	
1	.61**	.40**	5	.53**	.42**	12	.81**	.64**
2	.75**	.53**	6	.54**	.37*	13	.82**	.81**
3	.68**	.61**	7	.67**	.52**	14	.71**	.67**
4	.64**	.62**	8	.73 **	.70**	15	.80**	.84**
17	.71**	.71**	9	62**	.57**	16	.82**	.74**
22	.73**	.63**	10	.59**	.47**	18	.69**	.58**
-	-		11	.72**	.66**	20	.74**	.66**
-	-	-	19	.55**	.54**	-	-	-
-	-	-	21	.60**	64**	-	-	-
	درجة كلية للبعد 0.86**			درجة كلية للبعد 0.89**			درجة كلية للبعد 0.92**	

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤0.05)

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤0.01)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (3. 3) أنَّ معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (0.37 – 0.84) ، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أنَّ قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (0.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (0.30 – أقل أو يساوي 0.70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (0.70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

- ثبات مقياس ضغوط ما بعد الصدمة (PTSD)

للتأكد من ثبات مقياس ضغوط ما بعد الصدمة (PTSD) ، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (45) من الأسر المهدمة بيوتهم من الاحتلال الإسرائيلي في مدينة القدس، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، وأبعاده، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد قياس الصدق (22) فقرة، والجدول (4.3) يوضح معاملات ثبات الاتساق الداخلي، لمقياس ضغوط ما بعد الصدمة (PTSD) وأبعاده، كما في الآتي:

جدول (4.3) :

يوضح معاملات ثبات مقياس ضغوط ما بعد الصدمة (PTSD) بطريقة كرونباخ ألفا

البعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
استعادة الخبرة الصادمة	6	.77
تجنب الخبرة الصادمة	9	.79
الاستثارة	7	.88
الدرجة الكلية	22	.92

يتضح من الجدول (4.3) أنَّ قيم معاملات معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس ضغوط ما بعد الصدمة (PTSD) تراوحت ما بين (0.77 – 0.88) ، كما يلاحظ أنَّ معامل ثبات كرونباخ ألفا لدرجة الكلية بلغ (0.92) ، وتعد هذه القيمة مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

- تصحيح مقياس ضغوط ما بعد الصدمة (PTSD) :

تكون مقياس ضغوط ما بعد الصدمة (PTSD) ، في صورته النهائية من (22) ، فقرة، تمثل جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لضغوط ما بعد الصدمة (PTSD) ، ويطلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: دائماً (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً (2) ، أبداً (1) ، درجة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى ضغوط ما بعد الصدمة (PTSD) ، لدى عينة الدراسة حولت الدرجة وفق المستوى الذي يتراوح من (1 – 5) درجات وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: عالية ومتوسطة ومنخفضة، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى – الحد الأدنى (لتدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} = \frac{5-1}{3} = 1.3$$

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الآتي:

جدول (5.3) :

يوضح درجات احتساب مستوى ضغوط ما بعد الصدمة (PTSD)

مستوى منخفض من ضغوط ما بعد الصدمة (PTSD)	2.33 فأقل
مستوى متوسط من ضغوط ما بعد الصدمة (PTSD)	3.67 - 2.34
مستوى مرتفع من ضغوط ما بعد الصدمة (PTSD)	5 - 3.68

ثانياً ـ مقياس قلق المستقبل

لتحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثان على الادب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس قلق المستقبل المستخدمة في بعض الدراسات، ومنها: (إبراهيم، 2019؛ شلهوب، 2016؛ مسعود، 2005) ، قام الباحثان بتطوير مقياس قلق المستقبل استناداً إلى هذه الدراسات.

2. 3. 3 الخصائص السيكومترية لمقياس قلق المستقبل

أ. صدق المقياس:

استخدم الباحثان نوعين من الصدق كما يلي:

- أولاً: الصدق الظاهري (Validity Face)

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس قلق المستقبل، عُرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المتخصصين ممن يحملون درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي والتربوي، وعلم النفس، وقد بلغ عددهم (10) محكمين، وقد تشكل المقياس في صورته الأولية من (48) فقرة، موزعة على (6) مجالات، إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات المحكمين وآرائهم أجريت التعديلات المقترحة.

- ثانياً: صدق البناء (Construct Validity) من أجل التحقق من الصدق للمقياس استخدم الباحثان أيضاً صدق البناء، على عينة استطلاعية مكونة من (45) أسرة من الأسر المهدمة بيوتهم من الاحتلال الإسرائيلي في مدينة القدس، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس (قلق المستقبل) ، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل، كما هو مبين في الجدول (6.3) :

جدول (6.3) :

يوضح قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس قلق المستقبل بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، وقيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=45) :

الفقرة	البعد الاقتصادي		الفقرة	البعد الصحي		الفقرة	البعد الانساني	
	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية		الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية		الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	.68**	.57**	11	.76**	.64**	17	.75**	.33*
2	.55**	.34*	12	.84**	.65**	18	.73**	.34*
3	.75**	.40**	13	.82**	.66**	19	.83**	.37*
4	.81**	.53**	14	.85**	.62**	20	.68**	.24

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
	البعد الاقتصادي			البعد الصحي			البعد الانساني	
5	.71**	.56**	15	.82**	.65**	21	.73**	.31*
6	.82**	.59**	16	.73**	.65**	-	-	-
7	.65**	.55**	-	-	-	-	-	-
8	.54**	.41**	-	-	-	-	-	-
9	.83**	.58**	-	-	-	-	-	-
10	.79**	.58**	-	-	-	-	-	-
	درجة كلية للبعد **0.72			درجة كلية للبعد **0.81			درجة كلية للبعد **0.43	

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
	البعد الاجتماعي			البعد السياسي			البعد الشخصي	
22	.64**	.65**	32	.43**	.36*	39	.67**	.50**
23	.85**	.82**	33	.60**	.31*	40	.69**	.52**
24	.89**	.87**	34	.73**	.50**	41	.77**	.63**
25	.82**	.79**	35	.74**	.62**	42	.74**	.65**
26	.82**	.77**	36	.81**	.71**	43	.77**	.70**
27	.66**	.55**	37	.49**	.19	44	.80**	.68**
28	.86**	.78**	38	.57**	.35*	45	.80**	.74**
29	.80**	.63**	-	-	-	46	.82**	.67**
30	.74**	.62**	-	-	-	47	.78**	.74**
31	.75**	.62**	-	-	-	48	.76**	.64**
	درجة كلية للبعد **0.91			درجة كلية للبعد **0.70			درجة كلية للبعد **0.85	

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤0.05)

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤0.01)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (6.3) أنَّ معامل ارتباط الفقرات (20، 37) ، كانت ذات درجة غير مقبولة وغير دالّةً إحصائيّاً، تم حذفها من المقياس بصورته النهائية، أمّا باقي الفقرات فقد تراوحت ما بين (0.31 – 0.89) ، كما أنَّ جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (0.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (0.30 – أقل أو يساوي 0.70) تعد متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (0.70) تعد قوية، لذلك حذفت الفقرات (20، 37) ، وأصبح عدد فقرات المقياس (46) فقرة.

- ثبات مقياس قلق المستقبل

للتأكد من ثبات مقياس قلق المستقبل، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (45) من الأسر المهدمة بيوتهم من الاحتلال الإسرائيلي في مدينة القدس، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، وأبعاده، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد قياس الصدق (46) فقرة، والجدول (7.3) يوضح معاملات ثبات الاتساق الداخلي، لمقياس قلق المستقبل، كما في الآتي:

جدول (7.3) :

يوضح معاملات ثبات مقياس قلق المستقبل بطريقة كرونباخ ألفا

البعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
البعد الاقتصادي	10	.89
البعد الصحي	6	.89
البعد الانساني	4	.79
البعد الاجتماعي	10	.93
البعد السياسي	6	.71
البعد الشخصي	10	.92
الدرجة الكلية	46	.96

يتضح من الجدول (7.3) أن قيم معاملات معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس قلق المستقبل تراوحت ما بين (0.71 – 93) ، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا لدرجة الكلية بلغ (0.96) ، وتعد هذه القيمة مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

- تصحيح مقياس قلق المستقبل

تكون مقياس قلق المستقبل في صورته النهائية من (46) ، فقرة كما هو موضح في ملحق (ت) ، موزعة على (6) مجالات تمثل جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لقلق المستقبل، ويطلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: دائماً (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً (2) ، أبداً (1) ، درجة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى قلق المستقبل لدى عينة الدراسة حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1 – 5) درجات وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: عالية ومتوسطة ومنخفضة، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى – الحد الأدنى (لتدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} = \frac{5-1}{3} = 1.3$$

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الآتي:

جدول (8.3) :

يوضح درجات احتساب مستوى قلق المستقبل

مستوى منخفض من قلق المستقبل	2.33 فأقل
مستوى متوسط من قلق المستقبل	3.67 - 2.34
مستوى مرتفع من قلق المستقبل	5 - 3.68

المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات وبعد جمعها قام الباحثان باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
- معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لفحص الثبات.
- ختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t - test) ، لفحص الفرضيات المتعلقة بمستوى الهدم.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One - Way ANOVA) ، لفحص الفرضيات المتعلقة بالمستجيب، المستوى الاقتصادي للأسرة، عدد أفراد الأسرة المقيمين في البيت.
- المقارنات البعدية باستخدام اختبار أقل فرق دال (LSD).
- اختبار بيرسون (Pearson Correlation) لمعرفة العلاقة بين ضغوط ما بعد الصدمة وقلق المستقبل، كذلك لفحص صدق أداتي الدارسة.

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أسئلتها وفرضيتها التي طرحت، وقد نظمت وفقاً لمنهجية محددة في العرض، وكما يلي:

النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

◄ نتائج السؤال الأول: **ما مستوى ضغوط ما بعد الصدمة لدى أفراد الأسر المهدمة بيوتهم من الاحتلال الإسرائيلي في مدينة القدس؟**

للإجابة عن السؤال الأول حُسبت المتوسطات الحسابية لمقياس ضغوط ما بعد الصدمة لدى أفراد الأسر المهدمة بيوتهم من الاحتلال الإسرائيلي في مدينة القدس، والجدول (1.4) يوضح ذلك:

جدول (1.4) :

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات مقياس ضغوط ما بعد الصدمة وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم البعد	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	استعادة الخبرة الصادمة	4.33	0.579	86.6	مرتفع
2	2	تجنب الخبرة الصادمة	4.18	0.599	83.6	مرتفع
3	3	الاستثارة	4.14	0.712	82.8	مرتفع
		المتوسط الكلي لضغوط ما بعد الصدمة	4.21	0.590	84.2	مرتفع

يتضح من الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس ضغوط ما بعد الصدمة ككل بلغ (4.21) وبنسبة مئوية (84.2) وبتقدير مرتفع، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس ضغوط ما بعد الصدمة تراوحت ما بين (4.14 – 4.33) ، وجاء مجال " استعادة الخبرة الصادمة " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.33) وبنسبة مئوية (86.6) وبتقدير مرتفع، بينما جاء مجال " الاستثارة " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.14) وبنسبة مئوية (82.8) وبتقدير مرتفع.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس ضغوط ما بعد الصدمة، بحيث يكون كل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

- **مجال استعادة الخبرة الصادمة:**

جدول (2.4) :

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال استعادة الخبرة الصادمة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	01	باستمرار أتخيل صور وذكريات مؤلمة متعلقة بالخبرة الصادمة المرتبطة بالهدم	4.48	0.721	89.6	مرتفع
2	03	أشعر أن الخبرات التي حدثت لي في السابق سيحدث مرة أخرى في المستقبل وهذا يزعجني	4.40	0.704	88.0	مرتفع
3	02	تأتيني أحلام مزعجة تتعلق بالخبرة الصادمة المرتبطة بالهدم	4.38	0.733	87.6	مرتفع
4	04	أتضايق من الأشياء التي تذكرني بما تعرضت له من خبرة صادمة مرتبطة بعملية الهدم	4.36	0.790	87.2	مرتفع
5	22	تنتابني أفكار وهلوسات عن الخبرة الصادمة المتعلقة بعملية الهدم	4.24	0.835	84.8	مرتفع
6	17	الأشياء التي تذكرني بالخبرة الصادمة تجعلني أعاني من نوبة من ضيق تنفس، والرعشة، والعرق الغزير وسرعة في ضربات قلبك	4.12	0.899	82.4	مرتفع
		متوسط استعادة الخبرة الصادمة	4.33	0.579	86.6	مرتفع

يتضح من الجدول (2.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مجال استعادة الخبرة الصادمة تراوحت ما بين (4.12 – 4.48) ، وجاءت فقرة "باستمرار أتخيل صور وذكريات مؤلمة متعلقة بالخبرة الصادمة المرتبطة بالهدم" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.48) وبنسبة مئوية (89.6) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "الأشياء التي تذكرني بالخبرة الصادمة تجعلني أعاني من نوبة من ضيق تنفس، والرعشة، والعرق الغزير وسرعة في ضربات قلبك" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.12) وبنسبة مئوية (82.4) وبتقدير مرتفع.وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال استعادة الخبرة الصادمة (4.33) وبنسبة مئوية (86.6) وبتقدير مرتفع.

- **تجنب الخبرة الصادمة**:

جدول (3.4) :

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تجنب الخبرة الصادمة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	05	أتجنب الأفكار أو المشاعر التي تذكرني بالحدث الصادم المرتبط بالهدم	4.33	0.783	86.6	مرتفع
2	06	أتجنب المواقف والأشياء التي تذكرني بالحدث الصادم المرتبط بالهدم	4.25	0.812	85.0	مرتفع
3	07	أعاني من فقدان الذاكرة للأحداث الصادمة التي تعرضت لها	4.23	0.766	84.6	مرتفع
4	21	لا أشعر بالسعادة والمتعة في حياتي	4.19	0.869	83.8	مرتفع
5	08	لدي صعوبة في ممارسة النشاطات اليومية التي تعودت عليها	4.18	0.836	83.6	مرتفع
6	11	أجد صعوبة في تخيل بقائي على قيد الحياة لفترة طويلة لتحقق أهدافي في العمل، والزواج، وانجاب الأطفال	4.16	0.827	83.2	مرتفع
7	09	أشعر بالعزلة وبأني بعيد	4.15	0.818	83.0	مرتفع
8	10	فقدت الشعور بالحزن والحب وأشعر أنني متبلد الإحساس	4.12	0.790	82.4	مرتفع
9	19	لا أشعر بالحب تجاه الآخرين	4.02	0.913	80.4	مرتفع
		متوسط تجنب الخبرة الصادمة	4.18	0.599	83.6	مرتفع

يتضح من الجدول (3.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال تجنب الخبرة الصادمة تراوحت ما بين (4.33 – 4.02) ، وجاءت فقرة "أتجنب الأفكار أو المشاعر التي تذكرني بالحدث الصادم المرتبط بالهدم" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.33) وبنسبة مئوية (86.6) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "لا أشعر بالحب تجاه الآخرين" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.02) وبنسبة مئوية (80.4) وبتقدير مرتفع.وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال تجنب الخبرة الصادمة (4.18) وبنسبة مئوية (83.6) وبتقدير مرتفع.

- **الاستثارة**:

جدول (4.4) :

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الاستثارة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	13	تنتابني نوبات من التوتر والغضب	4.17	0.880	83.4	مرتفع
2	16	يمكن استثارتي لأتفه الأسباب	4.16	0.844	83.2	مرتفع
3	12	لدي صعوبة في النوم أو البقاء نائماً	4.15	0.853	83.0	مرتفع
4	15	أشعر بأنني على حافة الانهيار	4.13	0.856	82.6	مرتفع
5	14	أعاني من صعوبات في التركيز	4.13	0.878	82.6	مرتفع
6	18	من السهل تشتيت انتباهي	4.13	0.883	82.6	مرتفع
7	20	أشعر بأنني متحفز ومتوقع الأسوأ دائماً	4.09	0.928	81.8	مرتفع
		درجة الاستثارة	4.14	0.712	82.8	مرتفع

يتضح من الجدول (4.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الاستثارة تراوحت ما بين (4.09 – 4.17) ، وجاءت فقرة "تنتابني نوبات من التوتر والغضب" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.17) وبنسبة مئوية (83.4) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " أشعر بأنني متحفز ومتوقع الأسوأ دائماً" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.09) وبنسبة مئوية (81.8) وبتقدير مرتفع.وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال الاستثارة (4.14) وبنسبة مئوية (82.8) وبتقدير مرتفع.

أشارت النتائج إلى أن مستوى الدرجة الكلية لضغوط ما بعد الصدمة لدى أفراد الأسر هدم الاحتلال الإسرائيلي بيوتها في محافظة القدس، جاءت بدرجة مرتفعة وفي جميع المجالات قيد الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي بشكل عام (4.21) وبتقدير مرتفع.حيث جاء مجال « استعادة الخبرة الصادمة» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.33) وبتقدير مرتفع، يليه مجال «تجنب الخبرة الصادمة» بمتوسط حسابي بلغ (4.18) ، فيما جاء مجال «الإستثارة» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (4.14) .

ويرى الباحثان أن هذه النتيجة تفسر وبشكل كبير، أن لهدم قوات الاحتلال لمنازل الأسر المقدسية تأثيرات واضحة ومستمرة على المعاناة النفسية الناتجة عن الهدم، وقد تدوم هذه الضغوطات النفسية لفترات طويلة نسبياً، فتجربة هدم البيت هي تجربة مؤلمة بشكل كبير على جميع أفراد الأسرة، حيث يشعر أفراد الأسر المهدمة بيوتها بأنهم عاجزون أمام قرارات الاحتلال الظالمة، ولا يستطيعون تغيير الواقع الذي يعيشون فيه، مما يجعلهم يدخلون في صدمة كبيرة هم وأطفالهم وخصوصًا أن الاحتلال يجبرهم على هدم بيوتهم بأيديهم.

يعد البناء في مدينة القدس أمراً معقداً من حيث الأجراءات والتكاليف العالية، الأمر الذي يجعل امتلاك منزل امراً صعب المنال، وبذلك يأتي هدم البيت ليقوض الآمال ويبث اليأس والكدر، لأن إمكانية إعادة البناء شبة مستحيلة سواء من حيث الإجراء أو التكاليف.

ويرى الباحثان بأنَّ المواطن المقدسي مثله مثل غيره من الفلسطينيين الصامدين على أرض الوطن، لكنه يقع تحت ضغط الضم الفعلي للاحتلال، وهذا يشكل الكثير من الضغط عليه. كما تدعم النتائج أنَّ مجال إستعادة الخبرة الصادمة يحتل المركز الأول من بين المجالات الأخرى، خصوصًا مع استمرار الاحتلال بهدم البيوت بشكل متزايد يوميًا، مما يجعل استعادة خبرة الهدم أمراً لا مفر منه، كما أنَّ تعرضه لما يذكره بالصدمة قد يؤدي به إلى الشعور بأحداث الصدمة من جديد، وخصوصًا أنَّ الاحتلال لم يتوانَ عن المضي في خطته لتهويد المدينة وإخلائها من سكانها المقدسيين، فان هذا يساعد على استمرار أعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، وإنَّ شعور العائلات المقدسية التي هدمت بيوتها باليأس وعدم الفائدة من التخطيط للمستقبل يجعلهم فريسة سهلة لأعراض ضغوط ما بعد الصدمة.

كما تتوافق نتيجة الدراسة مع دراسة (المركز الفلسطيني للإرشاد، 2009) بأن هدم البيوت في مدينة القدس يؤدي لصدمة قاسية خاصة إذا رافقها فقدان أحد أفراد لأسرة (الإستشهاد أو الاعتقال) كذلك إنَّ هدم البيت لا يدمر البنية المادية وحسب ولكن لها العديد من النتائج الأخرى فهي تمزق بنية الأسرة في محافظة القدس، وتزيد من الفقر والضعف، وتؤدي إلى تهجير داخلي للأسر المقدسية من بيئتها التي تعطيها التماسك والدعم مما ينتج عنه عواقب طويلة المدى على الصحة البدنية والنفسية والعقلية.

◄ نتائج السؤال الثاني: **ما مستوى قلق المستقبل لدى أفراد الأسر المهدمة بيوتهم من الاحتلال الإسرائيلي في مدينة القدس؟**

للإجابة عن السؤال الثاني حُسبت المتوسطات الحسابية لمقياس قلق المستقبل لدى أفراد الأسر المهدمة بيوتهم من الاحتلال الإسرائيلي في مدينة القدس، والجدول (5.4) يوضح ذلك

جدول (5.4) :

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات مقياس قلق المستقبل وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم البعد	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	الاقتصادي	4.46	0.542	89.2	مرتفع
2	5	السياسي	4.35	0.583	87.0	مرتفع
3	6	الشخصي	4.35	0.565	87.0	مرتفع
4	3	الانساني	4.34	0.624	86.8	مرتفع
5	4	الاجتماعي	4.28	0.571	85.6	مرتفع
6	2	الصحي	4.19	0.615	83.8	مرتفع
		متوسط الكلي لقلق المستقبل	4.34	0.466	86.8	مرتفع

يتضح من الجدول (5.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس قلق المستقبل ككل بلغ (4.34) وبنسبة مئوية (86.8) وبتقدير مرتفع، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس قلق المستقبل تراوحت ما بين (4.19 – 4.46) ، وجاء المجال «الاقتصادي» بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.46) وبنسبة مئوية (89.2) وبتقدير مرتفع، بينما جاء المجال «الصحي» في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.19) وبنسبة مئوية (83.8) وبتقدير مرتفع.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس قلق المستقبل بحيث يكون كل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

- **المجال الاقتصادي**:

جدول (6.4) :

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الاقتصادي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	01	أخشى العجز عن مواجهة المطالب المادية مستقبلاً	4.64	0.657	92.8	مرتفع
2	02	يقلقني ارتفاع أسعار مواد البناء وأجرة السكن في المستقبل	4.60	0.634	92.0	مرتفع
3	03	يشغلني كثرة مطالب الحياة والتزاماتها المادية المتزايدة	4.59	0.705	91.8	مرتفع
4	04	أخاف من عدم قدرتي على إعالة نفسي وأسرتي في المستقبل	4.49	0.694	89.8	مرتفع
5	06	أخشى عدم الاستقرار الاقتصادي	4.46	0.715	89.2	مرتفع
6	07	دخلي المادي لا يغطي احتياجاتي اليومية	4.46	0.720	89.2	مرتفع
7	05	أخشى من صعوبة الحصول على فرصة عمل تناسبني بالمستقبل	4.44	0.785	88.8	مرتفع
8	08	أخشى تزايد الأسعار لاحقاً	4.37	0.741	87.4	مرتفع
9	10	أتوقع أن تواجهني صعوبات كثيرة للحصول على دخل يسد حاجة أسرتي	4.30	0.741	86.0	مرتفع
10	09	أخشى التعرض للفقر والحاجة	4.26	0.832	85.2	مرتفع
		متوسط المجال الاقتصادي	4. 46	0. 542	89. 2	مرتفع

يتضح من الجدول (6.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن المجال الاقتصادي تراوحت ما بين (4.26 – 4.64) ، وجاءت فقرة "أخشى العجز عن مواجهة المطالب المادية مستقبلاً" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.64) وبنسبة مئوية (92.8) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة «أخشى التعرض للفقر والحاجة» في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.26) وبنسبة مئوية (85.2) وبتقدير مرتفع.وقد بلغ المتوسط الحسابي للمجال الاقتصادي (4.46) وبنسبة مئوية (89.2) وبتقدير مرتفع.

- **المجال السياسي**:

جدول (7.4) :

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال السياسي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابي

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	33	أشعر بتوتر عندما أفكر في تغيير مكان سكني	4.40	0.720	88.0	مرتفع
2	32	تقلقني التغيرات السياسية المتسارعة لوضع القدس	4.40	0.731	88.0	مرتفع
3	36	أشعر بالانزعاج لاحتمال وقوع كارثة بسبب كثرة الهدم هذه الأيام	4.38	0.764	87.6	مرتفع
4	34	تجارب الآخرين تؤكد ما ينتابني من قلق سياسي على مستقبلي	4.37	0.757	87.4	مرتفع
5	35	أتخوف مما قد تجلبه الأيام والشهور والسنوات القادمة	4.36	0.804	87.2	مرتفع
6	31	أرى أن الهجرة إلى خارج مدينة القدس هي الحل الأخير لمشكلاتي	4.17	0.927	83.4	مرتفع
		متوسط المجال السياسي	4.35	0.583	87.0	مرتفع

يتضح من الجدول (7.4) أنَّ المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن المجال السياسي تراوحت ما بين (4.17 – 4.40) ، وجاءت فقرة "أشعر بتوتر عندما أفكر في تغيير مكان سكني" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.40) وبنسبة مئوية (88.0) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة «أرى أن الهجرة إلى خارج مدينة القدس هي الحل الأخير لمشكلاتي» في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.17) وبنسبة مئوية (83.4) وبتقدير مرتفع.وقد بلغ المتوسط الحسابي للمجال السياسي (4.35) وبنسبة مئوية (87.0) وبتقدير مرتفع.

- **المجال الشخصي**:

جدول (8.4) :

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الشخصي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	40	أشك في تحقيق طموحاتي المستقبلية في بناء بيت جديد	4.39	0.708	87.8	مرتفع
2	41	أشعر بأنني لن أستطيع تحقيق أحلام أسرتي	4.39	0.718	87.8	مرتفع
3	44	أشعر أن شيئاً سيئاً سيحدث لي	4.37	0.762	87.4	مرتفع
4	45	يخنقني التفكير بأنني قد أواجه أحياناً ازمات أو صعوبات بالحياة	4.35	0.742	87.0	مرتفع
5	43	أشعر أن مشكلتي تكمن في مستقبلي	4.34	0.745	86.8	مرتفع
6	37	أخاف من الفشل مستقبلاً	4.34	0.792	86.8	مرتفع
7	39	أنظر للحياة بنظرة مليئة بالتشاؤم	4.33	0.718	86.6	مرتفع
8	46	ينتابني شعور بأنيي لن أحقق السعادة في حياتي المستقبلية	4.33	0.748	86.6	مرتفع
9	42	أخشى من أن تتغير حياتي إلى الأسوأ في المستقبل	4.32	0.797	86.4	مرتفع
10	38	أشعر بعدم القدرة على اتخاذ القرار	4.31	0.828	86.2	مرتفع
		متوسط المجال الشخصي	4.35	0.565	87.0	مرتفع

يتضح من الجدول (8.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن المجال الشخصي تراوحت ما بين (4.31 – 4.39) ، وجاءت فقرة "أشك في تحقيق طموحاتي المستقبلية في بناء بيت جديد" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.39) وبنسبة مئوية (87.8) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة «أشعر بعدم القدرة على اتخاذ القرار» في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.31) وبنسبة مئوية (86.2) وبتقدير مرتفع.وقد بلغ المتوسط الحسابي للمجال الشخصي (4.35) وبنسبة مئوية (87.0) وبتقدير مرتفع.

- **المجال الانساني**

جدول (9.4) :

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الانساني مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	18	أخشى فقدان دور المنظمات الانسانية	4.40	0.761	88.0	مرتفع
2	19	أخشى من آثار الوضع الراهن مستقبلاً على العلاقات الانسانية	4.33	0.780	86.6	مرتفع
3	17	أرى أن الدعم النفسي المقدم من المؤسسات المعنية غير كافي	4.32	0.792	86.4	مرتفع
4	20	المساعدات الانسانية المقدمة لا تلبي كافة تكاليف الحياة مثل أجرة بيت جديد	4.30	0.785	86.0	مرتفع
		متوسط المجال الانساني	4.34	0.624	86.8	مرتفع

يتضح من الجدول (9.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن المجال الانساني تراوحت ما بين (4.30 – 4.40) ، وجاءت فقرة "أخشى فقدان دور المنظمات الانسانية" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.40) وبنسبة مئوية (88.0) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة «المساعدات الانسانية المقدمة لا تلبي كافة تكاليف الحياة مثل أجرة بيت جديد» في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.30) وبنسبة مئوية (86.0) وبتقدير مرتفع.وقد بلغ المتوسط الحسابي للمجال الانساني (4.34) وبنسبة مئوية (86.8)

وبتقدير مرتفع.

- **المجال الاجتماعي**:

جدول (10.4) :

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الاجتماعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	21	أخشى عدم تكيفي مع الظروف الجديدة	4.44	0.724	88.8	مرتفع
2	29	يقلقني انهيار العلاقات الاجتماعية بين أفراد الأسرة	4.32	0.776	86.4	مرتفع
3	30	أخشى من وقوع مشكلات تفصلني عن أسرتي	4.32	0.797	86.4	مرتفع
4	22	أخشى فشل علاقاتي الاجتماعية مع الآخرين	4.30	0.746	86.0	مرتفع
5	28	أخشى من وقوع بعض المشاكل بالمستقبل	4.28	0.772	85.6	مرتفع
6	27	أخشى حدوث خلافات تهدد مستقبل أسرتي	4.27	0.743	85.4	مرتفع
7	23	أخشى من العزلة مستقبلاً	4.26	0.772	85.2	مرتفع
8	25	أتجنب الحديث عن المستقبل مع الأصدقاء والمحيطين	4.22	0.761	84.4	مرتفع
9	24	أخشى الاستبعاد والنبذ من الآخرين	4.20	0.862	84.0	مرتفع
10	26	أخشى أن تكون علاقات الآخرين معي نفعية	4.18	0.850	83.6	مرتفع
		متوسط المجال الاجتماعي	4.28	0.571	85.6	مرتفع

يتضح من الجدول (10.4) أنَّ المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن المجال الاجتماعي تراوحت ما بين (4.18 – 4.44) ، وجاءت فقرة «أخشى عدم تكيفي مع الظروف الجديدة» بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.44) وبنسبة مئوية (88.8) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة «أخشى أن تكون علاقات الآخرين معي نفعية» في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.18) وبنسبة مئوية (83.6) وبتقدير مرتفع.وقد بلغ المتوسط الحسابي للمجال الاجتماعي (4.28) وبنسبة مئوية (85.6) وبتقدير مرتفع.

- **المجال الصحي**:

جدول (11.4) :

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الصحي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	15	ينتابني شعور بالخوف والوهم من إصاباتي بمرض خطير أو حادث في أي وقت	4.27	0.754	85.4	مرتفع
2	16	أشعر بالقلق من وقت لآخر على صحتي	4.21	0.725	84.2	مرتفع
3	11	أعاني من اضطراب في النوم	4.19	0.756	83.8	مرتفع
4	13	أخشى على صحتي من زيادة تلوث البيئة من غبار الهدم	4.18	0.808	83.6	مرتفع
5	12	أعاني من ضيق في التنفس كلما فكرت بالمستقبل	4.15	0.769	83.0	مرتفع
6	14	أشعر بتغيرات مستمرة في مظهري (شكلي) تجعلني أخاف أن أكون غير جذاب أمام الآخرين مستقبلاً	4.14	0.816	82.8	مرتفع
		متوسط المجال الصحي	4.19	0.615	83.8	مرتفع

يتضح من الجدول (11.4) أنَّ المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن المجال الصحي تراوحت ما بين (4.14 – 4.27) ، وجاءت فقرة «ينتابني شعور بالخوف والوهم من إصابتي بمرض خطير أو حادث في أي وقت» بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.27) وبنسبة مئوية (85.4) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة «أشعر بتغيرات مستمرة في مظهري (شكلي) تجعلني أخاف أن أكون غير جذاب أمام الآخرين مستقبلاً» في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.14) وبنسبة مئوية (82.8) وبتقدير مرتفع.وقد بلغ المتوسط الحسابي للمجال الصحي (4.19) وبنسبة مئوية (83.8) وبتقدير مرتفع.

يتضح من خلال الجدول (12.4) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One - Way ANOVA) ، والجدول (13.4) يوضح ذلك:

جدول (13.4) :

يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس ضغوط ما بعد الصدمة لدى الأسر المهدمة بيوتهم من الاحتلال الإسرائيلي في مدينة القدس تعزى لمتغير المستجيب

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	«ف» المحسوبة	مستوى الدلالة
استعادة الخبرة الصادمة	بين المجموعات	9.368	3	3.123	10.316	*.000
	داخل المجموعات	77.797	257	0.303		
	المجموع	87.165	260			
تجنب الخبرة الصادمة	بين المجموعات	8.590	3	2.863	8.674	*.000
	داخل المجموعات	84.844	257	0.330		
	المجموع	93.434	260			
الاستثارة	بين المجموعات	14.769	3	4.923	10.800	*.000
	داخل المجموعات	117.144	257	0.456		
	المجموع	131.913	260			
المتوسط الكلي	بين المجموعات	10.458	3	3.486	11.204	*.000
	داخل المجموعات	79.965	257	0.311		
	المجموع	90.423	260			

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤0.05)

يتبين من الجدول (13.4) أنَّ قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس ضغوط ما بعد الصدمة كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة (α≤0.05) ، وبالتالي وجود فروق في ضغوط ما بعد الصدمة لدى الأسر المهدمة بيوتهم من الاحتلال الإسرائيلي في مدينة القدس تعزى لمتغير المستجيب.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس ضغوط ما بعد الصدمة ومجالاته لدى الأسر المهدمة بيوتهم من الاحتلال الإسرائيلي في مدينة القدس تعزى لمتغير المستجيب، أجري اختبار أقل فرق دال (LSD) والجدول (14.4) يوضح ذلك:

جدول (14.4) :

يوضح نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس ضغوط ما بعد الصدمة لدى الأسر المهدمة بيوتهم من الاحتلال الإسرائيلي في مدينة القدس تعزى لمتغير المستجيب

المتغير	المستوى	المتوسط	أب	أم	أبن	أبنة
استعادة الخبرة الصادمة	أب	4.23		*.34-		
	أم	4.57			*.52	*.32
	أبن	4.04				
	أبنة	4.25				
تجنب الخبرة الصادمة	أب	4.11		*.28-	*.28	
	أم	4.38			*.56	
	أبن	3.83				*.36-
	أبنة	4.19				
الاستثارة	أب	4.02		*.38-	*.32	
	أم	4.40			*.70	
	أبن	3.70				*.50-
	أبنة	4.20				
المتوسط الكلي	أب	4.11		*.33-	*.26	
	أم	4.44			*.59	
	أبن	3.85				*.36-
	أبنة	4.21				

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤0.05)

يتبين من الجدول (14.4) الآتي:

- وجود فروق دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في مجال استعادة الخبرة الصادمة تبعاً لمتغير المستجيب بين (أم) من جهة، وكل من (أب) و (ابن) و (ابنة) من

جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح (أم) .

- وجود فروق دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مجال تجنب الخبرة الصادمة تبعاً لمتغير المستجيب بين (أب) من جهة، وكل من (أم) و (ابن) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح (أم) مقارنة في (أب) ، ولصالح (أب) مقارنة في (ابن) .كذلك وجود فروق بين (أم) و (ابن) جاءت الفروق لصالح (أم) .كذلك وجود فروق بين (ابن) و (ابنة) جاءت الفروق لصالح (ابنة) .

- وجود فروق دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مجال الاستثارة تبعاً لمتغير المستجيب بين (أب) من جهة، وكل من (أم) و (ابن) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح (أم) مقارنة في (أب) ، ولصالح (أب) مقارنة في (ابن) .كذلك وجود فروق بين (أم) و (ابن) جاءت الفروق لصالح (أم) .كذلك وجود فروق بين (ابن) و (ابنة) جاءت الفروق لصالح (ابنة) .

- وجود فروق دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الدرجة الكلية لمقياس ضغوط ما بعد الصدمة تبعاً لمتغير المستجيب بين (أب) من جهة، وكل من (أم) و (ابن) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح (أم) مقارنة في (أب) ، ولصالح (أب) مقارنة في (ابن) .كذلك وجود فروق بين (أم) و (ابن) جاءت الفروق لصالح (أم) .كذلك وجود فروق بين (ابن) و (ابنة) جاءت الفروق لصالح (ابنة) .

جدول (17.4) :

يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس ضغوط ما بعد الصدمة لدى الأسر المهدمة بيوتهم من الاحتلال الإسرائيلي في مدينة القدس تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	«ف» المحسوبة	مستوى الدلالة
استعادة الخبرة الصادمة	بين المجموعات	1.769	2	0.884	2.672	.071
	داخل المجموعات	85.396	258	0.331		
	المجموع	87.165	260			
تجنب الخبرة الصادمة	بين المجموعات	0.377	2	0.188	0.523	.594
	داخل المجموعات	93.057	258	0.361		
	المجموع	93.434	260			
الاستثارة	بين المجموعات	1.069	2	0.535	1.054	.350
	داخل المجموعات	130.844	258	0.507		
	المجموع	131.913	260			
المتوسط الكلي	بين المجموعات	0.825	2	0.413	1.188	.306
	داخل المجموعات	89.598	258	0.347		
	المجموع	90.423	260			

يتبين من الجدول (17.4) أنَّ قيمة مستوى الدلالة المحسوب على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس ضغوط ما بعد الصدمة كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$) ، وبالتالي عدم وجود فروق في ضغوط ما بعد الصدمة لدى الأسر المهدمة بيوتهم من الاحتلال الإسرائيلي في مدينة القدس تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة.

أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني أنَّ المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس قلق المستقبل ككل كان مرتفعا بمتوسط حسابي قيمته (4.34) ، حيث جاء المجال الاقتصادي في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.46) وبتقدير مرتفع، يليه المجال السياسي بمتوسط حسابي قدره (4.35) ، فيما جاء المجال الصحي في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.19) وبتقدير مرتفع.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنَّ عينه الدراسة هي لأسر هدمت بيوتها، حيث يشكل وجود مسكن مناسب للأسرة الهم الأول لدى الأفراد، فمن المنطقي أنَّ تكون مستويات القلق مرتفعة للأسر المقدسية التي لا تملك بيتًا يأويها بسبب هدم الاحتلال لبيوتهم، فالبيت هو أساس الاستقرار للأسرة ككل وللأفراد بشكل خاص، ومنه يبدأ الاستقرار في جميع مناحي الحياة سواء الاقتصادية أو الاجتماعية وما إلى ذلك.

كما أنَّ هدم البيت يجبر الأسرة على استئجار بيت ليأويهم ويتطلب ذلك مبلغاً كبيراً والتزاماً طويلاً أو اختيارات صعبة منها الانتقال إلى مناطق أخرى خارج حدود مدينة القدس، وهذا كله يبعث على القلق من حيث المصير الذي ينتظرهم.

من جانب آخر فإن بناء بيت جديد في القدس قد يتطلب العديد من الأمور ويواجه الكثير من العراقيل من جانب الاحتلال الإسرائيلي، فهذا يفسر قلق المقدسيين تجاه مستقبلهم ومستقبل عائلاتهم، حيث استخدمت السلطات الإسرائيلية قوانين التنظيم والبناء، للحّد من النمو العمراني والسيطرة على هذا النمو عن طريق التنظيم والتخطيط، كذلك تم تحديد مستوى البناء، فبالنسبة إلى الفلسطيني لا يسمح له بالبناء في أكثر من) 75%) من مساحة الأرض بعد دفع الكثير من الإلتزامات المادية الباهظة لكي يصل إلى هذه النسبة من مساحة البناء ويحصل على (رخصة للبناء) ، في المقابل تعمل قوات الاحتلال الإسرائيلي على قمع المواطن المقدسي وعدم تحقق حلمه بشكل خاص، والفلسطيني بشكل عام، بأن تكون القدس عاصمة لدولة فلسطين.

ويرى الباحثان أن الإسرائيلين يعملون على تهويد المدينة وإفراغها من الأقلية التي تعيش فيها من الفلسطينيين، بوضعها للعراقيل الكبيرة أمام تراخيص البناء بالإضافة إلى التكاليف الباهظة المفروضة على المقدسيين، يؤدي بدوره إلى قيام المقدسيين بالبناء بدون ترخيص أو الهجرة خارج المدينة حيث أسعار الأراضي المعتدلة ولسهولة الحصول على رخصة للبناء وبتكلفة منخفضة جدًا مقارنة بالبناء داخل المدينة المحتلّة.وهذا يزيد من الضغوطات النفسية المفروضة عليهم من جانب انتمائهم للمدينة، وعدم رغبتهم بمغادرتها، وتسهيل عملية فرض الطابع اليهودي على المدينة الذي يسعى إليه كيان الاحتلال.ومن جانب آخر فإنَّ الوضع الاقتصادي الصعب الذي يعاني منه المقدسيون والتكاليف الباهظة التي يواجهونها تضغط باتجاه خروجهم من

المدينة، خصوصاً أنَّ العديد منهم لديهم نسبة قلق مرتفع كما جاء في نتائج الدراسة من حيث الوضع الاقتصادي، وخصوصًا خشيتهم من العجز عن مواجهة مطالب أسرهم المادية بنسبة (92.8) ، كما يراودهم القلق من ارتفاع أسعار مواد البناء وأجرة السكن، بالإضافة إلى قلقهم المتزايد من عدم مقدرتهم على الإيفاء بمتطلبات الحياة والالتزامات المادية المتزايدة.

ويعتقد الباحثان أنَّ الظروف السياسية الضاغطة التي يتعرض لها الشعب الفلسطيني بشكل عام والمواطن المقدسي بشكل خاص، تزيد من وتيرة القلق لدى أفراد الأسر المقدسية بشكل عام وأفراد الأسر التي فقدت بيوتها بسبب الهدم بشكل خاص، قد تزيد من قلقه على مستقبله ومستقبل أطفاله، خصوصاً أنَّ تغيير مكان السكن والتغيرات السياسية المتسارعة لوضع القدس تشكل الهاجس الأكبر لدى المقدسيين حسب العينة قيد الدراسة.بالإضافة إلى أن تزايد نسبة هدم البيوت في الآونة الأخيرة يشكل قلقًا متزايدًا للمواطن المقدسي، حيث تقوم قوات الاحتلال في الوقت الحالي بالتخطيط الشامل لكل ما يتعلق بأسرته، وتهويد المدينة وإفراغها من أهلها، الأمر الذي أدّى إلى هدم آلاف الوحدات السكنية منذ عام (1967) حتى اليوم، وبنفس الوقت قيام آلاف المواطنين المقدسيين بمخالفات البناء أدّت إلى تغريمهم مبالغ مالية طائلة، وعليه يجب على المجتمع الدولي إدانة قوات الاحتلال ومحاكمتها بموجب القانون لحرمان المواطن المقدسي من حق السكن والعيش بحياةٍ كريمةٍ كالآخرين (عيسى، 2020) .

ويضيف الباحثان أن الحق في السكن حق أساسي، ويشكل عنصرًا جوهريًا في مستوى معيشة وافٍ، ومحوريا في التمتع بحقوق الإنسان الأخرى.ودفعت ضرورة أن يحصل جميع الناس على السكن للأمن الشخصي والخصوصية والصحة والسلامة والحماية من عناصر الطبيعة والعديد من الصفات الأخرى للإنسانية المشتركة، فلا يحق لأحد حرمان الإنسان من أبسط حقوقه في الحياة وهو الحق في المسكن.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها يمكن اقتراح التوصيات والمقترحات الاتية:

1. تقديم دعم مالي ذي قيمة من قبل السلطة الوطنية الفلسطينية للأسر التي تهدم بيوتها.

2. تفعيل دور المؤسسات الدولية والإنسانية مثل الصليب الأحمر ومؤسسة أوتشا بالعمل على تقديم المساعده المالية لمن يتعرض منزله للهدم، وأن لا يقتصر دورها على رصد الأحداث وأرشفتها.

3. تقديم قروض طويلة الأمد بفائدة قليلة للمساهمة في إعادة بناء البيوت المهدمة، وذلك ضمن الحد الأدنى من الإجراءات والتعقيدات.

4. إجراء دراسات مشابهة لتبعات هدم المنازل تتناول متغيرات لم تتطرق إليها الدراسة الحالية، حول الهدم الذاتي.

5. تعزيز دور وسائل الإعلام في إبراز معاناة المواطنين المقدسيين من سياسة الهدم الممنهجة والضاغطة التي يتبعها الكيان الإسرائيلي.

المصادر والمراجع العربية:

- إبراهيم، أشرف. (2019) . الاغتراب النفسي وعلاقته بقلق المستقبل لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة فرع طولكرم. (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.
- أبو دلو، جمال. (2008) . الصحة النفسية. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- الأقصري، يوسف. (2002) . كيف تتخلص من الخوف والقلق من المستقبل. عمان: دار الطائف للنشر.
- بربراوي، سوزان. (2010) . أعراض ما بعد الصدمة لدى أطفال محافظة الخليل وعلاقته بالقلق والاكتئاب عند الأمهات من وجهة نظرهن، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس، فلسطين، القدس.
- برنامج غزة للصحة النفسية. (2010) . أثر الحرب على الصِّحة النفسية للوالدين في قطاع غزة، منشورات برنامج غزة للصحة النفسية، غزة: فلسطين.
- بشماني، شكيب. (2014) . دراسة تحليلية مقارنة للصيغ المستخدمة في حساب حجم العينة العشوائية. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، 36 (5) : 85 – 100..
- ثبتة، فاطمة. (2020) . قلق المستقبل وعلاقتة بالصلابة النفسية لدى عينة من والدي ذوي الإعاقة السمعية في الضفة الغربية. (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.
- الجبيري، كفاح. (2010) . اضطرابات ما بعد الصدمة لدى أسر شهداء انتفاضة الأقصى فلسطين، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة بيروت العربية بيروت: لبنان.
- جعفر، ناصر. (2015) . العلاقة بين المساندة الاجتماعية والخبرة الصادمة لدى أهالي البيوت المهدمة من قبل قوات الاحتلال الإسرائيلية في محافظة القدس. (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية الآداب، جامعة القدس: فلسطين.
- سعود، ناهد. (2005) . قلق المستقبل وعلاقته بسمتي التفاؤل والتشاؤم، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية العلوم التربوية جامعة دمشق، سوريا دمشق.
- شلهوب، دعاء. (2016) . قلق المستقبل وعلاقته بالصلابة النفسية لدى عينة من الشباب السوري في مراكز الإيواء المؤقت في مدينتي دمشق والسويداء، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
- صالح، قاسم. (2008) . الأمراض النفسية والانحرافات السلوكية أسبابها وأعراضها وعلاجها. عمان: دار دجلة للنشر والتوزيع.
- الطلاع، عبد الرؤوف. (2016) . اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية بعد العدوان الإسرائيلي لدى سكان غزة، مجلة مستقبل التربية، عمادة البحث العلمي جامعة الأقصى، 104 (23) : 332 – 484.
- عيسى، حنا. (Jun,2020) . مواجهة هدم البيوت والتوسع الاستيطاني في

القدس، دنيا الوطن،

(on - Line) - Available: https:// pulpit. alwatanvoice. com/ articles/ 2020/ 01/ 12/ 511052. html 2020/ 12/ 5// 052. html.

- المركز الإسرائيلي للمعلومات عن حقوق الإنسان في الأراضي المحتلة، بتسليم. (2019) . تقرير سياسة هدم البيوت في انتفاضة الأقصى. القدس: فلسطين
- المركز الفلسطيني للإرشاد. (2009) . بيوت مهدَّمة: معالجة آثار هدم المنازل على الأطفال والأسر الفلسطينية. القدس: المركز الفلسطيني للإرشاد.
- مكتب الأمم المتحدة لتنسيق الشؤون الإنسانية (OCHA, 2019) . القدس: فلسطين.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Abu Dalu, J. (2008) . Psychological health. Amman: Osama House for Publishing and Distribution.*
- *Al Talaa, A. (2016) . Post - traumatic stress disorder and its relationship to social competence after the Israeli aggression among the residents of Gaza. Journal of the Future of Education, Deanship of Scientific Research, Al - Aqsa University, 104 (23) : 332 - 484.*
- *Al - Aqsari, Y. (2002) . How to get rid of fear and anxiety of the future. Amman: Taif Publishing House.*
- *Al - Jubairi, K. (2010) . Post - traumatic stress disorder among families of martyrs of the al - Aqsa Intifada, Palestine, (unpublished MA thesis) . Beirut Arab University, Beirut: Lebanon*
- *Barbarawi, S. (2010) . Post - traumatic symptoms of children in Hebron governorate and their relationship to anxiety and depression among their mothers from their point of view, (unpublished master's thesis) . Faculty of Educational Sciences, Al - Quds University, Palestine, Jerusalem.*
- *Bashmani, Sh. (2014) . A comparative analytical study of the formulas used in calculating the size of the random sample. Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies, 36 (5) : 85 - 100.*
- *Chalhoub, D. (2016) . Future anxiety and its relationship to psychological toughness among a sample of Syrian youth in temporary shelters in the cities of Damascus and Sweida, (unpublished master's thesis) . Faculty of Education, Damascus University, Damascus, Syria.*
- *Ibrahim, A. (2019) . Psychological alienation and its relationship to future anxiety among students of Al - Quds Open University, Tulkarm Branch. (Unpublished Master Thesis) . Faculty of Educational Sciences, Al - Quds Open University, Ramallah, Palestine.*
- *Issa, H. (Jun, 2020) . Facing the demolition of homes and settlement expansion in Jerusalem. Dunia al - Watan, (on - Line) - Available: https:// pulpit. alwatanvoice. com/ articles/ 2020/ 01/ 12/ 511052. html 12/ 5/ 20// 052. html.*
- *Jafar, N. (2015) . The relationship between social support and the traumatic experience of the owner of the demolished homes by the Israeli occupation in Jerusalem (unpublished master's thesis) . Faculty of Arts, Al - Quds University: Palestine.*
- *Palestinian Counseling Center. (2009) . Demolished homes: Addressing the effects of house demolitions on Palestinian children and families. Jerusalem: Palestinian Counseling Center.*
- *Psychological Health Program in Gaza. (2010) . The impact of the war on the psychological health of parents in the Gaza Strip. Publications of the Health psychological Program, Gaza: Palestine.*
- *Saleh, Q. (2008) . Psychological diseases and behavioral deviations, their causes, symptoms, and treatment. Amman: Dijlah House for Publishing and Distribution.*
- *Saud, Nahid. (2005) . Future anxiety and its relationship to optimism and pessimism (unpublished PhD thesis) . Faculty of Educational Sciences, University of Damascus, Syria Damascus*
- *Tetbeh, F. (2020) . Future anxiety and its relationship to mental toughness among a sample of parents with hearing disabilities in the West Bank. (Unpublished Master Thesis) . Faculty of Educational Sciences, Al - Quds Open University, Ramallah, Palestine.*
- *The Israeli Center for Information on Human Rights in the Occupied Territories, B'Tselem. (2019) . Report of home demolition policy during al - Aqsa Intifada. Jerusalem: Palestine*
- *United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. (OCHA, 2019) . Jerusalem: Palestine.*

المصادر والمراجع الاجنبية:

- *Ahmad, S. J. , kabab, M. B. &Doost, H. T. N. (2012) . Efficacy of trauma focused - cognitive - behavior therapy on symptoms of post - traumatic stress disorder (PTSD) in displaced war - exposed adolescents in Afghanistan: a comparison study of TFCBT itch psychological debriefing. Interdisciplinary Journal of contemporary Research Ln Business. 4 (4) . 1084 - 1089*
- *Ari, R. (2011) . Analysis of ego identity process of adolescents in terms of attachment styles and gender. procedia social and Behavioral Sciences, (10) : 744 - 750*
- *Bolanowski, W. (2005) . Anxiety About Professional Future Among Young Doctors. International of Occupaticine and Environmental Health. 18 (4) , P (367 - 374)*
- *Davison, G. C. & Neale. J. M (1996) . Abnormal psychology Creviced Goth End. New York: Wiley.*
- *Garcia, E. (2011) . A tutorial on correlation coefficients. Information retrieval 18/ 7/ 2018. https:// pdfs. semanticscholar. org/ c3e1/ 095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea. pdf.*
- *Giaconia (1995) . A case for establishing complicated grief as a distinct mental disorder in DSM - V. Clin Psychol Rev;24: 637–662.*
- *Prigerson, H. G. , & Slimack, M. J. (1999) . Gender differences in clinical correlates of suicidality among young adults. Journal of Nervous and Mental Disease, 187, 23–31.*
- *Roberts, A. L. , Gilman, S. E. , Breslau, J. , Breslau, N. ,& Koenen, K. C. (2011) . Race - ethnic differences in exposure to traumatic events, development of posttraumatic stress disorder, and treatment seeking in the United States population. Psychological Medicine 41, 71 - 83.*

الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية ودورها في جودة البحث التربوي "دراسة ميدانية"

Interdisciplinary Studies in the Educational Field in Saudi Universities and Their Role in the Quality of Educational Research: Field Study

إلهام بنت محمد علي الأحمري
أستاذ مساعد/ جامعة الملك سعود/ المملكة العربية السعودية

Ilham Mohammed Ali Al-Ahmari
Assistant Professor\ King Saud University\ The Kingdom of Saudi Arabia
ealhamari@ksu.edu.sa

تاريخ الاستلام: 20/ 12/ 2020م، **تاريخ القبول:** 8/ 5/ 2021م.
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 20/ 12/ 2020, **Accepted:** 8/ 5/ 2021.
DOI: 10.33977/1182-012-037-004
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت هذه الدراسة تعرف دور الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية؛ لتحقيق جودة البحث التربوي، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال استبانة حول دور الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية؛ لتحقيق جودة البحث التربوي، وطُبِّقت على عينة عشوائية قوامها (375) عضو هيئة تدريس بالجامعات السعودية. وقد خلصت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن واقع الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية تم الموافقة عليها بدرجة متوسطة، في حين أن أوجه الاستفادة من الشراكة في الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي تمت الموافقة عليها بدرجة كبيرة، كما حصلت معوقات إجراء الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية على موافقة بدرجة كبيرة، وتوصلت الدراسة أيضًا إلى وجود فروق في محاور الاستبانة بين الجامعات المختلفة لصالح (جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل) ، ووجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الذكور، ووجود فروق لصالح أقل من 10 سنوات، ووجود فروق لصالح محاضر وأستاذ مشارك بالنسبة للمحور الأول، ولصالح أستاذ مساعد بالنسبة للمحور الثاني والثالث والمجموع الكلي، ووجود فروق فى المحور الأول لصالح (علم النفس) ، وبالنسبة للمحور الثاني والمجموع الكلي لصالح (التربية الخاصة) وبالنسبة للمحور الثالث لصالح (المناهج وطرق التدريس) ، وتم وضع مجموعة من الآليات لتفعيل الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية ودورها في جودة البحث التربوي.

الكلمات المفتاحية: الدراسات البينية في التخصصات التربوية. جودة البحث التربوي، الجامعات السعودية.

Abstract:

The study aimed to identify the role of interdisciplinary studies in the educational field in Saudi universities to achieve the quality of educational research. The current study used the descriptive method and applied a questionnaire to a random sample of 375 faculty members from Saudi universities. The study concluded a number of results including: The reality of interdisciplinary studies in the educational field in Saudi universities obtained a medium degree of approvement, while the benefits of partnership in interdisciplinary studies in the educational field in Saudi universities to achieve the quality of educational research was highly approved. Obstacles to conducting interdisciplinary studies in the educational field in Saudi universities were also highly approved. In addition, there are differences in the dimensions of the questionnaire among different universities in favor of Imam Abdul Rahman Bin Faisal University. The current study revealed differences between males and females in favor of males, and there are differences in favor of age less than 10 years. Also, there are differences in favor of a lecturer and an associate professor for the first item and an assistant professor for the second and third items and the total. Furthermore, there are differences in the first item in favor of psychology, for the second item and the total in favor of special education, and the third item in favor of curriculum and teaching methods. A set of instructions have been developed to activate interdisciplinary studies in the educational field in Saudi universities and their role in the quality of the educational research.

***Keywords**: Interdisciplinary studies in educational, Quality of educational research, Saudi universities.*

المقدمة:

يُعد البحث التربوي مجالًا من مجالات البحث العلمي الذي يهتم بمعالجة المشكلات والقضايا التربوية؛ بهدف الوصول إلى حلول ممكنة ومناسبة لها، وتوفير المعلومات والبيانات اللازمة لصنع القرار التربوي بطريقة رشيدة، ويمهد لعمليات التغيير والتجديد التربوي وإثراء المعرفة وتوظيفها لحل المشكلات. (الشرع، والزعبي، 2011، 1401) .

ويمثل البحث التربوي نشاطًا يتصل بعملية التربية، يهدف إلى دراسة الظواهر التربوية والتحكم فيها، والتنبؤ بها، واكتشاف قواعد العمل اللازمة لزيادة مردود التربية بمعناها الواسع. (الفليت، 2015، 47)

ويعرف البحث التربوي بأنه: تطبيق دقيق ومنظم للمنهج العلمي لدراسة وحل المشكلات التربوية، فهو يهدف إلى تفسير الظاهرة التربوية والتنبؤ بها وضبطها والتحكم فيها، وهو ميدان للدراسة يختبر عمليات التعليم والتعلم والخصائص والتفاعلات الإنسانية، والمنظمات والمؤسسات والمعاهد التي تشكل المخرجات التعليمية. (الحريري، والوادي، وعبد الحميد، 2017، 27)

كما يُعرف البحث التربوي بأنه: منهجية في الفكر العلمي تهدف إلى فهم الظاهرة التربوية والتنبؤ بها وضبطها، من أجل تحسين الممارسات التربوية وتعظيم عوائد العملية التعليمية والتوصل إلى حلول للمشكلات التربوية في المجالات المختلفة. (أحمد، موسى، 2019، 84)

وتتضح أهمية البحث التربوي فيما ذكر في العديد من الأدبيات التربوية، فقد ذكر كل من (المهدي، الفهدي، لاشين، الشنفرى، 2014، 125) أن البحث التربوي يعد القوة المحركة وراء القرار التربوي، وبالتالي تظهر أهميته في اتخاذ القرار التربوي، ورسم السياسة التعليمية، من خلال ما يقدمه من معلومات وبدائل وحلول للمشكلات.

ومن الممكن تصور أن للبحث التربوي بشقيه الأساسي والتطبيقي دورًا كبيرًا في صنع السياسة التعليمية واتخاذ القرارات التربوية، ووفقا لـ (نصار، 2015، 94) فإن البحث التربوي يحظى بأهمية خاصة بوصفه يستهدف الوصول إلى الصورة المثلى لتربية الفرد الذي يشكل رأس المال الفكري في مجتمع المعرفة، وذلك من خلال ما يضطلع به البحث التربوي من تطوير للممارسات التربوية

بما يكفل اكتساب المعرفة وإنتاجها وتوظيفها.

كما يضيف (شحاتة، 2001، 75، 76) أن البحث التربوي يسهم في نشر المعرفة، من خلال توفير مادة التدريب والتدريس، وتنمية المعرفة، وإنتاج البحوث التي تضيف الجديد إلى ميدان التربية. ثم تطبيق المعرفة، ويتمثل ذلك في خدمة البحث التربوي للمؤسسات التعليمية، ووضع الحلول للمشكلات التربوية المطروحة على الساحة التعليمية والتربوية. ويذكر (مولوج، مولوج، 2018، 682) أن البحث التربوي يساعد في تحديد فعالية طرق التعليم المستخدمة، والموازنة بين هذه الطرق، واختيار أفضلها، كما يساعد في تحديد المستويات التعليمية المختلفة، ومدى مناسبة المواد والبرامج التعليمية في سد الاحتياجات الثقافية والتربوية للفرد والمجتمع، كما يساعد في حسم الخلاف في كثير من المشكلات التربوية.

ويضيف كل من (المهدي، وآخرون، 2014، 157؛ وبولينين وآخرون؛ Polanin et. al, 2017,PP: 172 - 174) أن البحث التربوي يساعد من خلال ما يقدمه من مفاهيم واسعة ونماذج أساسية ونظريات معرفية، صانعي السياسة في تحديد المشكلات الحقيقية وتمييزها عن المشكلات المصطنعة، ويزيده القدرة على صياغة المشكلة ومن ثم إمكانية حلها بسهولة. كما تؤكد دراستهم ضرورة ارتباط الخطط البحثية باحتياجات الواقع التربوي.

زخرت كتب البحث التربوي بالعديد من التقسيمات للبحوث التربوية جاءت في إطار الأنواع التالية وفق ما ذكره كل من: (شرعبى، 2019، 204، 205) ، (محمود، 2006، 44، 45) : (1) أبحاث نظرية، (2) أبحاث تطبيقية، (3) أبحاث موقفية.

ومن أهم الدراسات التي تناولت البحث التربوي بأبعاده المختلفة: دراسة (المجيدل، وشماس، 2010) التي هدفت تقصي المعوقات التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بصلالة وتحول دون إنجازهم لأبحاث علمية وانخراطهم بالبحث العلمي، واشتملت عينة الدراسة على جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بصلالة والبالغ عددهم 64 عضوًا، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وأشارت النتائج إلى أن المعوقات الإدارية كانت هي الأشد وطأة على أعضاء الهيئة التدريسية في مجال البحث العلمي تليها المعوقات المادية ثم المعوقات الذاتية. كما تبين عدم فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لجنس ولتخصص الباحث فيما يتعلق بمعاناتهم من معوقات البحث العلمي، في حين ظهرت فروق دالة تتعلق بسنوات الخبرة لصالح الأقل خبرة لجهة شدة معاناتهم من المعوقات.

أما دراسة الزغبي والزغبي (2019) فقد هدفت هذه الدراسة تقويم جودة البحوث المنشورة في بعض مجال العلوم التربوية والنفسية. وأشارت النتائج إلى أن (11) مؤشرًا تحقق بدرجة كبيرة. وأن (13) مؤشرًا تحقق بدرجة متوسطة. في حين أن (2) من المؤشرات تحقق بدرجة صغيرة. وأوصت هذه الدراسة بأن تتبنى هيئات تحرير ومحكمي مجلات العلوم التربوية والنفسية معايير ومؤشرات لتحسين جودة البحوث والنشر العلمي في هذه المجلات.

كما أجرى دراسة ميتشالاك (Michalak, 2020) تناول فيها دور الجمعية العلمية ومسؤولياتها في تعزيز جودة البحوث التربوية – البحوث عالية الجودة – ودعمها. لا سيما بشأن ما يتعلق بأخلاقيات البحث، وفي هذه الدراسة يلقى الضوء حول دور الرابطة التربوية الأوروبية في تدعيم أخلاقيات البحث، وتعزيز جودة البحث التربوي لصالح العملية التعليمية والمجتمع وقضاياه.

هذا فضلًا عن دراسة سات وفيدزل (Saat & Fadzil,2020) التي هدفت إلى فحص البحوث التربوية خلال الفترة من 2016 – 2018 في جنوب شرق آسيا حيث حددت الأبحاث المنشورة باستخدام Science Direct & Taylor Francis Online حيث ركّزت على الأبحاث التي تتضمن مصطلحات تعليمية. وحللت عناوين المقالات والملخصات والأبحاث لتحديد خصائص البحث التربوي، وأشارت النتائج إلى: ازدياد الأبحاث التي تناولت العملية التعليمية، كما وجد تنوع في مجال البحث التربوي ما بين التربية المقارنة والإدارة التعليمية وتعليم اللغات والتربية الخاصة، وتعليم الرياضيات، والتربية الخاصة، وتكنولوجيا التعليم، وضمان الجودة، وعلم الاجتماع، وعلم النفس التربوي، بالإضافة إلى التربية الموسيقية... إلخ.

ولقد سادت العلوم الاجتماعية في السنوات الماضية نزعة الانفصالية والتجزؤ في الدراسة والبحث، واستقل كل تخصص بذاته عن غيره من تخصصات العلوم الاجتماعية ذات الصلة الوثيقة، بشكل أدى إلى تشويه إدراك السياق الشمولي للمعرفة، وضعف القدرة على رؤية الأفكار بعلاقاتها وتداخلاتها وإطارها الواسع (إبراهيم، 2016، 578) . وبناءً على ذلك، فقد باتت الحاجة ملحة لفلسفة جديدة تعيد العلوم إلى وحدتها وتكاملها فظهرت الدراسات البينية والعلوم عابرة التخصصات والدمج المعرفي.

وتعد الدراسات البينية من أهم الاتجاهات البحثية الحديثة في العلوم الاجتماعية، والتي أصبحت مطلبًا في الآونة الراهنة من قبل بعض الباحثين من مختلف التخصصات العلمية والبحثية في تلك العلوم. (بيومي، 2016، 125) .

ويرى (جبرين، 2018، 34) أن الدراسة البينية أو البحث البيني: طريقة بحثية يقوم بها فريق أو أفراد تجمع (معلومات، وتقنيات، وأدوات، ومفاهيم، ونظريات) من تخصصين أو أكثر من العلوم لحل مشكلات لا يمكن حلها من خلال تخصص واحد أو نطاق بحثي واحد.

ويعتبرها كل من رازماك و بيلانجر (Razmak & Bélanger,2016,P173) منهجًا مبتكرًا يربط بين التخصصات ذات الصلة بالأعمال المختلفة والأشخاص والأماكن المعنية. والتخصصات العلمية للاستفادة من الموارد المادية والبشرية بشكل فعال، وحل المشكلات المجتمعية. كما عرف نيويل (Newell,2013,P: 35) الدراسات البينية بأنها: منهجية منظمة تعتمد على عدة إجراءات تستند إلى مجال معرفي معين، وتستهدف ربطه بمجالات معرفية أخرى تطبيقية ونظرية بقصد حل المشكلات، التي يصعب التعامل معها بشكل كامل اعتمادًا على مجال معرفي واحد. أما إيفرت (Everett, 2019,P: 116) فقد اعتبر الدراسات البينية: طريقة للفهم الشامل لطبيعة الأنظمة المعقدة التي تتطلب اتباع منهج شامل ومتكامل من البناء المعرفي، والذي يعزز تبادل الأفكار وتكامل الرؤى عبر التخصصات المختلفة؛ مما قد يؤدي إلى حلول جديدة قابلة للتطبيق.

وتتضح أهمية الدراسات البينية فيما ذكر في العديد من الأدبيات التربوية فقد ذكر (إبراهيم، 2016، 583) أن الاتجاهات البينية تمثل المستقبل الحقيقي للدراسات الأكاديمية في الجامعات ومؤسسات البحث العلمي، وصار من المنتشر حاليًا أن تقوم الجامعات بإنشاء مراكز بحثية ذات طبيعة بينية تجمع بين الحقول المعرفية النظرية المختلفة. بل إن بعض الجامعات قد أقدمت على إنشاء كليات خاصة بالدراسات العليا تجمع بين العلوم الإنسانية والتطبيقية رغم ما بينهما من تباين واضح.

لذا يمكن القول بوجود العديد من المشكلات والظواهر التي لا يمكن فهمها وتفسيرها بطريقة صحيحة من منظور مادة أو تخصص دراسي معين، فنحن نعيش اليوم في عصر المعرفة والتدفق المعلوماتي. (السيد، وزوين، 2016، 291) ، وأصبح العالم يتجه نحو وحدة المعرفة والربط بين العلوم الطبيعية والرياضية والإنسانية، بدلًا من اعتبار كل علم أو مجال وحدة منفصلة، لذا أصبح المدخل البيني أو الدراسات البينية مطلبًا ملحًا ذا أهمية بما يحققه من العديد من الفوائد التي يحتاج إليها الأفراد والمؤسسات مدى الحياة. (Karakuşa & Yalçına,2017,P: 712)

لذا فإن الحاجة إلى تفعيل الدراسات البينية في العلوم الاجتماعية في العالم العربي أضحى الآن مطلبًا أقوى من أي وقت مضى، وقد يرجع ذلك إلى العديد من المشكلات المتزايدة التي تهم المجتمع العربي والتي لا يمكن حلها بشكل كامل وواقعي اعتمادًا على تخصص واحد. (بيومي، 2016، 130) .

فقدذكررازماك وبيلانجر(Razmak&Bélanger,2016,P173) أن اتباع منهجية الدراسات البينية يعد ضروريًا لاستكشاف أهم التحديات التي يواجهها العالم اليوم، بما في ذلك دراسات الأعمال والقضايا الاجتماعية والتكنولوجية والمشاكل المجتمعية والرعاية الصحية وإصلاح التعليم، وتعزيز الابتكار والمعرفة. كما تعد الدراسات البينية منهجًا يسهم في تبادل الخبرات البحثية، والاستفادة من الخلفيات الفكرية والمناهج البحثية المختلفة بين الباحثين. (مركز الأبحاث الواعدة في البحوث الاجتماعية ودراسات المرأة. 2017، 6)

وللدراسات البينية العديد من الأهداف التي تتمثل في الآتي كما ذكرها كل من: (كامل، وعيد، 2019، 338، 339) ، (إبراهيم، 2016، 583، 584) ، رادا و الديكو و سيرفيرا و فيدال -Rada. , Al decoa. , Cervera. ,& Vidal, 2014,P: 68)) ، وهي: دمج المعرفة، الإبداع في طرق التفكير، تحقيق التكامل، إنتاج المعرفة. كما أضافت (الحسيني، 2019، 311) إلى الأهداف السابقة ما يلي: تبني مفهوم البرنامج البحثي، دمج المعرفة وتحديد المفاهيم والمصطلحات، الربط بين النظرية والتطبيق.

لذا فقد أوصى (شحاتة، 2001، 97) بضرورة وضع خرائط بحثية وخطط سنوية طويلة الأجل شريطة التنسيق بين المؤسسات التي تتعاون معًا على دراسة مشكلة محددة، فضلًا عن ضرورة الاستعانة بعلم الفسيولوجي وعلم النفس، وعلم الاجتماع والفلسفة وكذا الخبراء والمتخصصين في المجالات الأخرى لدراسة المشكلة التربوية محل البحث. كما أوصت دراسة (الحسينى، 2019) بضرورة إنشاء مراكز بحثية تهتم بإجراء البحوث والدراسات البينية للقضاء على الفجوات والثغرات الناتجة عن الانفصالية بين التخصصات الدقيقة، على أن توجه البحوث والدراسات إلى « البحوث المستقبلية» وأنماط التغير المتوقعة والمستهدفة في المجتمع.

وفي إطار الدراسات السابقة التي تناولت الدراسات البينية، فقد أجرى العاني (2015) دراسة هدفت الكشف عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية نحو الدراسات البينية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس. حيث استخدمت المنهج الوصفي من خلال إعداد استبانة مكونة من (38) فقرة تعبر عن الاتجاهات نحو الدراسات البينية وقد تحقق من صدقها وثباتها، وأظهرت النتائج أن هناك رغبة لدى أعضاء الهيئة التدريسية في القيام بدراسات ذات طبيعة بينية. وأن هناك اتجاهًا نحو أهمية تفعيل التعاون بين التخصصات التربوية في مجال البحث العلمي.

وقدم إبراهيم (2016) دراسة هدفت إلى تعرف مستوى ثقافة الدراسات البينية لدى أعضاء هيئة التدريس في العلوم الاجتماعية بجامعة نجران، ودورها في تحقيق التنمية المستدامة بالمجتمع، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن ضعف مستوى ثقافة الدراسات البينية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران، وارتفاع مستوى معوقات تفعيلها، ولم تظهر الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة وفق متغيرات (النوع، والتخصص، والدرجة الوظيفية) .

كما أجرى بيومي (2016) دراسة هدفت إلى تشخيص معوقات تفعيل الدراسات البينية في العلوم الاجتماعية. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلى، ومنهج دراسة الحالة. وأسلوب العينة غير العشوائية بطريقة عينة الحصة لمجموعة من أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب والعلوم الاجتماعية بجامعة السلطان قابوس، وكلية الآداب بجامعة عين شمس، وبلغت حالات الدراسة (32) حالة، (16) حالة من كل كلية. وقد توصل البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها: زيادة حجم المعوقات المرتبطة بالسياق الأكاديمي، وأن الدراسات البينية في العلوم الاجتماعية مازالت في مرحلة التعريف والتأصيل النظري للمفهوم، وزيادة على حرص أعضاء هيئة التدريس على تخصصاتهم وعدم الرغبة في الابتعاد عنها.

أخيرًا أجرى كل من جويتز و هوليداي (Goetz& Holli-day,2017) دراسة هدفت إلى تقديم نموذج لبرنامج قصير المدى يعتمد على تخصصات عدة (مهارات اللغة الإسبانية – دراسة التاريخ) لتعزيز الكفاءة بين الثقافات وتنمية الهوية الوطنية. وذلك خلال فترة زمنية مدتها شهر واحد في مدينة فالنسيا (مدينة إسبانية) حيث يستهدف توعية الطلاب بالاختلاف بين الثقافات. وقد اعتمدت على منهج البحث التاريخي، والذي يتناسب مع أهداف الدراسة. وقد أظهر المشاركون تحسنًا في قدراتهم على التحدث باللغة الإسبانية وأظهروا مستويات عالية من المشاركة المعرفية والعاطفية.

وبما أن البحث التربوي في الوطن العربي يواجهه مجموعة من المشاكل تحد من ضمان جودته، من أهمها مسألة الإنفاق، والعبء التدريسي لأستاذ الجامعة، والافتقار إلى سياسيات واضحة للبحث التربوي، من حيث تحديد الأهداف والأولويات والمراكز البحثية اللازمة، وتوفير الإمكانات المادية الضرورية والحرية الأكاديمية له، وضعف نسبة كبيرة من الباحثين على الابتكار. (الطبيب، 2013، 100) فإن منهج الدراسات البينية بما يوفره من معايير

ومؤشرات منهجية علمية يمكن أن يحقق جودة البحث التربوي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

جاءت مشكلة الدراسة من خلال ما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة التي تم الاستشهاد بها في هذا البحث، من أن البحث العلمي العربي – بشكل عام والبحث التربوي بشكل خاص – يعاني من جملة من المشكلات والمعوقات أفقدته القدرة على تحقيق معايير ومتطلبات الجودة، وتتجلى تلك المشكلة من وجهة نظر عدد من المشتغلين بالبحث التربوي، في نموذج المنهج العلمي السائد في البحوث التربوية، ويرجعها آخرون إلى طغيان المدخل الكمي في البحث التربوي، فضلاً عما طرحه آخرون من أن المشكلة الأساسية تتمثل في التباعد الواضح في دور الدراسات البينية وتأثيرها على البحث التربوي وتحقيق جودته، مما دفع الباحثة إلى تبني منهج الدراسات البينية في التخصصات التربوية ومعرفة دوره في تحقيق جودة البحث التربوي.

ولحل المشكلة يحاول البحث الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي: **ما دور الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي؟**

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

- ما واقع الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية؟
- ما أوجه الاستفادة من الشراكة في الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي؟
- ما معوقات إجراء الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية؟
- هل توجد فروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس حول الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية ودورها في جودة البحث التربوي تبعًا لمتغيرات الدراسة (النوع، سنوات الخبرة، الدرجة العلمية، التخصص، الجامعة) ؟
- ما آليات تفعيل دور الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي؟

أهمية الدراسة:

للدراسة الحالية أهمية نظرية وتطبيقية: فمن الناحية النظرية: تُجمل الدراسة الأسس النظرية للعلاقة بين الدراسات البينية في التخصصات التربوية وتحقيق جودة البحث التربوي، ومن الناحية التطبيقية: تكشف الدراسة عن واقع الدراسات البينية فى التخصصات التربوية بالجامعات السعودية وأوجه الاستفادة منها، وتقدم مجموعة من الآليات المقترحة لتفعيل دور الدراسات البينية في التخصصات التربوية؛ لتحقيق جودة البحث التربوي، ويتوقع أن يستفيد منها الباحثون التربويون في تخصصات عدة.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: دور الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية في تحقيق جودة البحث التربوي.
- الحدود البشرية: عدد (375) عضو هيئة تدريس من الجامعات السعودية. تمثلت في (198) من الذكور، و (177) من الإناث.
- الحدود المكانية: جامعة الملك سعود، جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وجامعة الأميرة نورة. واقتصرت الباحثة على هذه الجامعات لأن بها عددًا كبيرًا من أعضاء هيئة التدريس، وكذلك لسهولة تطبيق أداة البحث فيها.
- الحدود الزمانية: طبقت أداة البحث (الاستبانة) في الفصل الدراسي الأول لعام (2020 – 2021م) .

التعريفات الاصطلاحية و الإجرائية:

- **الدراسات البينية: Interdisciplinary Studies**

يعرفها (بيومي، 2016، 129) بأنها: حقل معرفي جديد نشأ من تداخل عدة حقول معرفية أكاديمية وبحثية تقليدية وغير تقليدية، تؤدي إلى تطوير القدرة على عرض وتحليل القضايا ودمج المعلومات وتذويبها من وجهات نظر متعددة وتعميق فهمها، مع الأخذ في الاعتبار استخدام أساليب البحث والتحقق من التخصصات المتعددة لتحديد المشاكل والحلول من خارج نطاق النظام الواحد، ومن ثم يتحقق الإبداع في طرق التفكر.

وتعرف الدراسات البينية إجرائياً بأنها: طريقة بحثية في الدراسات التربوية يقوم بها فريق أو أفراد تجمع (معلومات، وتقنيات، وأدوات، ومفاهيم، ونظريات) من تخصصين أو أكثر من العلوم لحل مشكلات لا يمكن حلها من خلال تخصص واحد أو نطاق بحثي واحد.

- **جودة البحث التربوي**

Educational Research Quality

يعرفها (خلف، 2015، 491) بأنها: جميع أنواع النشاط المقصود القائم على منهجيات البحث العلمي، التي تهدف تعرف المشكلات التي تواجه المؤسسات التعليمية والتربوية. والعمل على حلها بطريقة علمية. والوصول به إلى أعلى معايير جودته وفق مؤشرات دقيقة ومحددة.

وتعرف جودة البحث التربوي إجرائياً بأنها: منهجية في الفكر العلمي تهدف إلى فهم الظاهرة التربوية والتنبؤ بها وضبطها، من أجل تحسين الممارسات التربوية وتعظيم عوائد العملية التعليمية والتوصل إلى حلول للمشكلات التربوية في المجالات المختلفة.

منهجية الدراسة و إجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي؛ نظرًا لمناسبته طبيعة هذه الدراسة التي تهدف إلى الكشف عن دور الدراسات البينية في التخصصات التربوية في تحقيق جودة البحث التربوى، ومثل هذه الدراسات تحتاج إلى دراسة الظاهرة، كما توجد في الواقع ويهتم

بوصفها وصفًا دقيقًا.

مجتمع الدراسة:

يوضح الجدول التالي مجتمع الدراسة بالجامعات السعودية عينة الدراسة، وحدد حجم العينة بناء على معادلة ستيفن ثامبسون وحجم العينة في كل منها، وحددت عينة البحث لتطبيق الأداة بـ (375 عضو هيئة تدريس).

جدول (1)

يوضح مجتمع الدراسة

الجامعة	المجتمع	النسبة المئوية (%)	
جامعة الملك سعود	7394	44.00	%
جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل	3372	20.06	%
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	3889	23.14	%
جامعة الأميرة نوره	2151	12.80	%
الإجمالي	16806	100.00	%

خصائص عينة الدراسة:

اختار الباحث عينة الدراسة بطريقة عشوائية من بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وتقوم هذه الدراسة على عدد من المتغيرات المتعلقة بالخصائص الشخصية لأفراد عينة الدراسة متمثلة في (الجامعة، والنوع، وسنوات الخبرة، والدرجة العلمية، والتخصص) ، وفي ضوء هذه المتغيرات يمكن تحديد خصائص أفراد عينة الدراسة على النحو التالي:

جدول (2)

البيانات الأولية لعينة الدراسة

الصفة	الاستجابة	التكرار	النسبة المئوية (%)
الجامعة	جامعة الملك سعود	165	44.00
	جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل	75	20.06
	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	87	23.14
	جامعة الأميرة نورة	48	12.80
	الإجمالي	375	100
النوع	ذكر	198	52.80
	أنثى	177	47.20
	الإجمالي	375	100
سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	255	68.00
	من 10 إلى أقل 20 سنة	52	13.87
	من 20 سنة إلى أقل من 30 سنة	52	13.87
	30 سنة فأكثر	16	4.27
	الإجمالي	375	100
الدرجة العلمية	محاضر	202	53.87
	أستاذ مساعد	60	16.00
	أستاذ مشارك	44	11.73
	أستاذ	69	18.40
	الاجمالى	375	100
التخصص	أصول التربية	80	21.33
	الإدارة التربوية	54	14.40
	المناهج وطرق التدريس	22	5.87
	علم النفس	66	17.60
	الطفولة المبكرة	37	9.87
	الثقافة الإسلامية	22	5.87
	التربية الفنية	20	5.33
	التربية الخاصة	20	5.33
	الدراسات القرآنية	54	14.40
	تقنيات التعليم	80	21.33
	الإجمالي	375	100

يوضح الجدول السابق البيانات الأولية لعينة الدراسة وفق المتغيرات المتعلقة بالخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة.

أداة الدراسة:

لما كان الهدف من هذه الدراسة معرفة دور الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية في جودة البحث التربوي؛ فإن الأمر يتطلب جمع البيانات والمعلومات الكافية لإصدار أحكام موضوعية على أسس علمية؛ فكان لزامًا القيام بـــ:

1. بناء استبانة يتم في ضوئها تعرف دور الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية في جودة البحث التربوي، ثم عرضها على المحكمين في صورتها المبدئية، ثم تعديلها في ضوء آرائهم، وإقرارها في صورتها النهائية للتطبيق، وقد بُنيت الاستبانة وفق الخطوات التالية: – تحديد الهدف من الأداة – مصادر بناء الأداة – وصف الأداة في صورتها المبدئية – صدق الأداة – ثبات الأداة – تطبيق الأداة – أساليب المعالجة الإحصائية.

هدفت الأداة معرفة دور الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية في جودة البحث التربوي، اشتقت مفردات هذه الاستبانة من (مصادر الأدب التربوي) التي تناولت الدراسات البينية في التخصصات التربوية، وجودة البحث التربوي.

2. وصف الأداة في صورتها المبدئية: من خلال المصادر السابقة اشتقت مجموعة من المفردات، صنفت في ثلاثة محاور أساسية هي:

- المحور الأول: واقع الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية.

- المحور الثاني: أوجه الاستفادة من الشراكة في الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي.

- المحور الثالث: معوقات إجراء الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية.

3. وبعد دراسة السادة المحكمين للاستبانة في صورتها المبدئية اقترح بعضهم بعض التعديلات؛ حتى تتناسب مع الهدف الذي وضعت من أجله هذه الأداة.واقترح بعض المحكمين إجراء تعديلات في صياغة بعض المفردات؛ حتى تكون الصياغة صحيحة. والمعنى واضحًا، وقد عدلت صياغة بعض المفردات في كل محور على حده؛ ليصبح عدد مفردات الأداة عبارة عن (32 مفردة) وذلك في صورتها النهائية (ملحق1)

4. صدق أداة الدراسة وثباتها:

صدق الاستبيان يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه، كما يقصد بالصدق «شمول الاستمارة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح عباراتها من ناحية ثانية؛ بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها».

وقد تأكد الباحث من صدق أداة الدراسة من خلال:

- الصدق الظاهري للأداة:

تعرف مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه، ثم عرضها على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وفي ضوء آراء المحكمين أعدت أداة هذه الدراسة بصورتها النهائية.

- صدق الاتساق الداخلي للأداة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة طبقت ميدانيًا، وحسب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة؛ حيث حسب معامل الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة، كما توضح ذلك الجدول التالي:

جدول (3)

يوضح المصفوفة الارتباطية بين محاور الاستبانة والمجموع الكلى

المحاور	معامل الارتباط
واقع الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية.	0.60**
أوجه الاستفادة من الشراكة في الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي.	0.84**
معوقات إجراء الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية.	0.82**

** تدل على أن معامل الارتباط دال عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق ارتباط محاور الاستبانة ببعضها البعض بمستوى دلالة (0.01) .وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

- ثبات الأداة:

استخدم الباحث معادلة ألفا كرونباخ للتأكد من الاتساق الداخلي لفقرات الأداة؛ حيث استخرج معامل الثبات على مستوى الأداة بالكامل وعلى مستوى المحاور، والجدول التالي يبين معامل الثبات لأداة الدراسة ومحاورها:

جدول (4)

معاملات الثبات للمحاور وللأداة ككل

المحاور	معامل الثبات
واقع الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية	0.89
أوجه الاستفادة من الشراكة في الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي	0.94
معوقات إجراء الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية	0.92
الاستبانة ككل	0.92

وبالنظر إلى النتائج الموجودة بالجدول السابق يتضح أن معامل الثبات بالنسبة لمحاور الاستبانة والمجموع الكلي مرتفعة وبناء على هذه النتيجة فإن مستوى الثبات لمحتوى الأداة يعد ملائمًا من وجهة نظر البحث العلمي.

- المعالجة الإحصائية:

استخدم برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS النسخة (21) حيث استخدم النسب المئوية والمتوسطات الحسابية لوصف اتجاهات مفردات الدراسة نحو متغيرات الدراسة ولتحديد طول خلايا مقياس ليكرت الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا) تم حساب المدى (3 – 1 = 2) ثم تقسيمه على 3 وهى الثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض) ، بعد ذلك أضيفت هذه القيمة (2/ 3=0.66) إلي أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) ، وبالتالي فئة المنخفض (من 1: 1.66) ، وفئة متوسط (1.67: 2.33) ، وفئة مرتفع من (2.34: 3) ، وهكذا أصبح بالإمكان تصنيف قيم المتوسطات الحسابية لكل بند من بنود محاور الاستبانة، وكذلك للمتوسط الكلي للدراسة، والأساليب التي استخدمت هي:

1. المتوسط الحسابي (Mean) ؛ لحساب متوسط استجابات عينة الدراسة عن كل بند من بنود الجزء الثاني من الاستبانة (محاور الدراسة) لترتيب الفقرات والعبارات.

2. الانحراف المعياري (Standard Deviation) : وذلك لتعرف مدى انحراف أو تشتت استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الرئيسة، ولكل محور من محاور الاستبيان عن متوسطها الحسابي.

3. معامل ارتباط بيرسون (Pearson) ؛ لحساب الاتساق الداخلي، وثبات استبانة الدراسة.

4. استخدام معامل ألفا كرونباخ: للتحقق من ثبات الأداة.

5. اختبار (كا^2) (chi – square) : للكشف عن الفروق بين استجابات كل فئة على حده، من خلال المقارنة بين التوزيع التكراري التجريبي أو الملاحظ والتوزيع التكراري المتوقع، للتحقق مما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الفئة (التكرارات الملاحظة) على كل مفردة والتكرارات المتوقعة.

6. اختبار (ت): لمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في إجابات أفراد عينة الدراسة.وفقًا لمتغير الدراسة ثنائية التصنيف.

7. اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova): لمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في إجابات أفراد عينة الدراسة.وفقًا للخصائص الشخصية (الديموغرافية) التى تصنيفها أكثر من اثنين لأفراد عينة الدراسة.

8. اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للتعرف على اتجاه الفروق بين المجموعات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الرئيس للبحث، والذى ينص على « ما دور الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي؟ »، حللت نتائج محاور استبانة حول دور الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي، وأسفرت المعالجة الإحصائية لاستجابات أفراد العينة عن النتائج التالية حسب محاورها المختلفة، وذلك كما يلي:

◄ (1) نتائج السؤال الأول: **ما واقع الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية؟**

تم دراسة آراء عينة الدراسة حول واقع الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية و كا^2 للمحور الأول (واقع الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية)

م	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (%)	اتجاه البند	كا^2	مستوي الدلالة	الترتيب
1	قمت بإجراء دراسات بينية مع زملاء من تخصصات أخرى.	2.23	0.81	74.31	متوسط	32.66	0.01	2
2	ثقافة الدراسات البينية متوفرة بين الزملاء.	2.22	0.69	73.96	متوسط	64.53	0.01	4
3	الزملاء في العمل يسعون إلى التعاون العلمي فيما بينهم.	2.32	0.68	77.33	متوسط	74.93	0.01	1
4	يغلب على أبحاث القسم الأبحاث المشتركة مع التخصصات الأخرى.	2.08	0.76	69.42	متوسط	16.91	0.01	6
5	توفر الجامعة مركز متخصصة في الدراسات البينية في العلوم التربوية.	2.22	0.77	74.13	متوسط	29.42	0.01	3
6	يعقد سيمنارات يحضر فيها جميع أعضاء الكلية تناقش ثقافة الدراسات البينية.	2.13	0.75	70.84	متوسط	21.90	0.01	5
	المجموع الكلى	2.20	0.74	73.33	متوسط	40.06	0.01	

* قيمة (كا^2) الجدولية عند مستوى (0.01) = 9.210، وعند مستوى (0.05) = 5.991 لدرجة حرية (2)

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم كا^2 دالة عند مستوى (0.01) وهذا يؤكد أن البنود تميز آراء الأفراد عينة الدراسة نحو اتجاه معين، كما يتضح أن أفراد عينة الدراسة يوافقون على المحور الأول (واقع الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية) بنسبة مئوية (73.33%) ، وبمتوسط حسابي عام (2.20 من 3) وهو متوسط حيث إنه يقع في الفئة (1.67 إلى 2.33) .

يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة يوافقون بدرجة متوسطة على جميع عبارات المحور الأول (واقع الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية) ، وجاء ترتيبها كالتالي:

- جاءت العبارة (3) وهي « الزملاء في العمل يسعون إلى التعاون العلمي فيما بينهم.»بالمرتبة الأولى بدرجة متوسطة بنسبة مئوية (77.33%) ، وبمتوسط حسابي (2.32) ، وانحراف معياري (0.68) ، وهذا يعني أهمية التعاون البحثي بين أعضاء هيئة التدريس، ومن ثم حرصهم على إجراء الأبحاث المشتركة ذات الصفة البينية.وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع ما توصلت إليه دراسة (إبراهيم: 2016) من ضرورة نشر ثقافة التعاون البحثي بين أعضاء هيئة التدريس داخل الكلية الواحدة والكليات داخل الجامعة؛ رغبة في تدعيم وتشجيع إجراء الدراسات البينية بين التخصصات والعلوم المختلفة.

- جاءت العبارة (1) وهي « قمت بإجراء دراسات بينية مع زملاء من تخصصات أخرى.»بالمرتبة الثانية بدرجة متوسطة بنسبة مئوية (74.31%) ، وبمتوسط حسابي (2.23) ، وانحراف معياري (0.81) ، وهذا يدل على حرص أعضاء هيئة التدريس على التعاون من أجل حل المشكلات التربوية من وجهة معرفية متكاملة. فضلًا عن تلبية متطلبات العمل البحثي من ضرورة نشر الأبحاث

المشتركة ذات الطبيعة البينية.وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة (الهاجري: 2007) التي أوصت بأهمية إنجاز الباحثين في مختلف الحقول المعرفية لأبحاث ودراسات ذات طبيعة بينية.

- جاءت العبارة (5) وهي « توفر الجامعة مركز متخصصة في الدراسات البينية في العلوم التربوية.«بالمرتبة الثالثة بدرجة متوسطة بنسبة مئوية (74.13%) ، وبمتوسط حسابي (2.22) ، وانحراف معياري (0.77) ، ويشير هذا إلى أن المراكز البحثية المتخصصة في الدراسات البينية أصبحت مطلبًا رئيسًا من متطلبات عصر اقتصاد المعرفة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة (بيومي: 2016) أن وجود الكيانات والمؤسسات البحثية المتخصصة في الدراسات البينية يسهم في تفعيل وتطبيق هذه الدراسات بشكل صحيح، وتقديم التوجيهات المطلوبة للباحثين الجدد.

- جاءت العبارة (2) وهي « ثقافة الدراسات البينية متوفرة بين الزملاء.«بالمرتبة الرابعة بدرجة متوسطة بنسبة مئوية (73.96%)، وبمتوسط حسابي (2.22) ، وانحراف معياري (0.69) ، ويرجع ذلك أن الجامعة توفر بعض الدورات التدريبية، وورش العمل للباحثين وأعضاء هيئة التدريس بصفة عامة؛ من أجل توعيتهم بأهمية الدراسات البينة وكيفية إجرائها، ولكن هذه الدورات لايستفيد منها عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس لقلة مشاركتهم فيها، وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما أوصت به دراسة (عبده: 2016) من ضرورة توعية الباحثين، ونشر ثقافة الدراسات البينية بينهم؛ الأمر الذي يساعد في إلغاء الحدود الفاصلة بين العلوم والتخصصات المعرفية المختلفة.

- جاءت العبارة (6) وهي «يعقد سيمنارات يحضر فيها جميع أعضاء الكلية تناقش ثقافة الدراسات البينية.« بالمرتبة الخامسة بدرجة متوسطة بنسبة مئوية (70.84%) ، وبمتوسط حسابي (2.13) ، وانحراف معياري (0.75) ، وقد يعزي ذلك إلى حرص الكليات المختلفة بعقد حلقات النقاش (السيمينارات) لطرح ومناقشة العديد من المشكلات التي يتطلب حلها تكامل عدة فروع معرفية.بحضور أعضاء هيئة تدريس من مختلف الأقسام داخل الكلية.وتتفق هذه النتيجة مع ما أوصت به دراسة (يحي: 2006) من ضرورة عقد اجتماعات بين الأقسام المختلفة لمناقشة موضوع واحد من عدة زوايا مختلفة طبقًا للتخصص.

- جاءت العبارة (4) وهي «يغلب على أبحاث القسم الأبحاث المشتركة مع التخصصات الأخرى.«بالمرتبة السادسة بدرجة متوسطة بنسبة مئوية (69.42%)، وبمتوسط حسابي (2.08)، وانحراف معياري (0.76)، وهذا يعني وجود اتجاه إيجابي نحو إجراء الدراسات والبحوث البينية بين الباحثين، وحرص الأقسام على تنفيذ متطلبات التوجه البيني للإفادة في حل العديد من المشكلات، وتتفق هذه النتيجة مع ما أوصت به دراسة (محمود: 2003) من أهمية توجيه الباحثين إلى الاتجاهات الحديثة في مجال بناء وتنفيذ المناهج القائمة على مدخل الدراسات البينية والمتعددة.

◄ (2) نتائج السؤال الثاني: **ما أوجه الاستفادة من الشراكة في الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي؟**

تم دراسة آراء عينة الدراسة حول أوجه الاستفادة من الشراكة في الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية و كا2 للمحور الثاني (أوجه الاستفادة من الشراكة في الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي)

م	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (%)	اتجاه البند	كا^2	مستوي الدلالة	الترتيب
7	تلعب الدراسات البينية دورًا مهمًا في التغلب على المشكلات التربوية المتشعبة.	2.58	0.60	86.13	مرتفع	193.30	0.01	2
8	تساعد الدراسات البينية في خروج البحث التربوي في أفضل صورة.	2.55	0.63	85.07	مرتفع	173.42	0.01	4
9	تمكن الدراسات البينية الباحثين من مناهج البحث التربوي المختلفة.	2.52	0.66	83.91	مرتفع	152.27	0.01	7
10	تتغلب الدراسات البينية على الفواصل المصتنعة بين التخصصات التربوية.	2.51	0.64	83.82	مرتفع	149.01	0.01	8
11	تفيد الدراسات البينية في تشكيل الوعي الشامل ببنية المعرفة التربوية.	2.52	0.66	84.00	مرتفع	154.13	0.01	6
12	تسهم الدراسات البينية في دراسة الظواهر التربوية من أبعادها المختلفة.	2.48	0.63	82.67	مرتفع	131.95	0.01	11
13	تسهم المشاركة في الدراسات البينية في تبادل الخبرات البحثية.	2.53	0.68	84.36	مرتفع	167.15	0.01	5
14	تؤدي الشراكة بين التخصصات التربوية إلى فهم العديد من المشكلات التربوية	2.49	0.66	82.84	مرتفع	132.50	0.01	10
15	تزيد المشاركة في الدراسات البينية من فرص الانفتاح العلمي بين التخصصات المختلفة.	2.61	0.58	86.84	مرتفع	208.14	0.01	1
16	تزيد البحوث البينية الدافعية نحو مزيد من المشاركات البحثية.	2.49	0.60	83.02	مرتفع	143.54	0.01	9

م	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (%)	اتجاه البند	كا^2	مستوي الدلالة	الترتيب
17	تسهم الدراسات البينية في بناء الثقة البحثية بين الباحثين.	2.53	0.64	84.36	مرتفع	159.86	0.01	5
18	تسهم الدراسات البينية في تقليل حدة التعصب للتخصص الواحد.	2.57	0.59	85.51	مرتفع	179.82	0.01	3
	المجموع الكلى	2.53	0.63	84.33	مرتفع	162.09	0.01	

* قيمة (كا2) الجدولية عند مستوى (0.01) = 9.210، وعند مستوى (0.05) = 5.991 لدرجة حرية (2)

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم كا2 دالة عند مستوى (0.01) وهذا يؤكد أن البنود تميز آراء الأفراد عينة الدراسة نحو اتجاه معين، كما يتضح أن أفراد عينة الدراسة يوافقون على المحور الثاني (أوجه الاستفادة من الشراكة في الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي) بنسبة مئوية (84.33%) ، وبمتوسط حسابي عام (2.53 من 3) وهو مرتفع؛ حيث إنه يقع في الفئة (2.34 إلى 3) .

ويتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة يوافقون بدرجة مرتفعة على جميع عبارات المحور الثاني (أوجه الاستفادة من الشراكة في الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي) ، وجاء ترتيبها كالتالي: –

– جاءت العبارة (15) وهي» تزيد المشاركة فى الدراسات البينية من فرص الانفتاح العلمي بين التخصصات المختلفة.« بالمرتبة الأولى بدرجة مرتفعة بنسبة مئوية (86.84%) ، وبمتوسط حسابي (2.61) ، وانحراف معياري (0.58) ، وهذا يعزى إلى طبيعة الدراسات البينية التي تتيح الجمع بين الموضوعات في كل متداخل يصعب معه إدراك الفواصل بينهما، وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع ما توصلت إليه دراسة كل من: (صبري: 2008) ، (عبده: 2016) من ضرورة تجاوز الحدود الفاصلة والحدود بين فروع العلوم المختلفة لما له من أهمية في مواجهة العديد من التحديات الاقتصادية والصحية والبيئة والاجتماعية وغيرها.

– جاءت العبارة (7) وهي « تلعب الدراسات البينية دورًا مهمًا في التغلب على المشكلات التربوية المتشعبة.« بالمرتبة الثانية بدرجة مرتفعة بنسبة مئوية (86.13%) ، وبمتوسط حسابي (2.58) ، وانحراف معياري (0.6) ، ويرجع هذا إلى أن الدراسات البينية تزيد من الانفتاح العلمي وفهم العديد من القضايا والمشكلات التربوية المعقدة؛ حيث تعتمد منهجيتها على تناول المشكلة كل من وجهة تخصصية وبصورة متكاملة أيضًا، فضلًا عن قدرتها على تنمية الوعي بهذه المشكلات، وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما جاء بدراسة إيفريت (Everett: 2015) من أن الدراسات البينية تلعب دورًا مهمًا في تنمية المفاهيم والمهارات المتنوعة فضلًا عن حل العديد من المشكلات.

– جاءت العبارة (18) وهي « تسهم الدراسات البينية فى تقليل حدة التعصب للتخصص الواحد.« بالمرتبة الثالثة بدرجة مرتفعة بنسبة مئوية (85.51%) ، وبمتوسط حسابي (2.57) ، وانحراف معياري (0.59) ، وهذا يعزى إلى طبيعة الدراسات البينية التي تتيح الجمع بين الموضوعات أو المجالات أو المناهج في كل متداخل متفاعل يصعب معه إدراك الفواصل بينهما، وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع ما توصلت إليه دراسة كل من: (صبري: 2008) ، (عبده: 2016) من ضرورة تجاوز الحدود الفاصلة بين فروع العلوم المختلفة؛ لما له من أهمية في مواجهة العديد من التحديات والالتزامات التخصصية.

– جاءت العبارة (8) وهي» تساعد الدراسات البينية في خروج البحث التربوى في أفضل صورة.« بالمرتبة الرابعة بدرجة مرتفعة بنسبة مئوية (85.07%) ، وبمتوسط حسابي (2.55) ، وانحراف معياري (0.63) ، وهذا يعزي إلى أن الباحثين الذين يتعلمون من خلال الدراسات البينية يتمتعون بمهارات تفكير متقدمة، ودرجة عالية من الإتقان وتتفق هذه النتيجة مع توصية دراسة (إبراهيم: 2016) من ضرورة عقد دورات تدريبية للباحثين لتوضيح طبيعة الدراسات البينية والكيفية التي تتم بها وصولًا إلى جودته واعتماده.

– جاءت العبارة (17) وهي» تسهم الدراسات البينية فى بناء الثقة البحثية بين الباحثين.«بالمرتبة الخامسة بدرجة مرتفعة بنسبة مئوية (84.36%) ، وبمتوسط حسابي (2.53) ، وانحراف معياري (0.64) ، كما جاءت العبارة (13) وهي « تسهم المشاركة في الدراسات البينية في تبادل الخبرات البحثية.»بالمرتبة الخامسة بدرجة مرتفعة بنسبة مئوية (84.36%) ، وبمتوسط حسابي (2.53) ، وانحراف معياري (0.68) ، وهذا يرجع إلى أن أسلوب الدراسات البينية يزيد من دافعية أعضاء هيئة التدريس ومختلف الباحثين لعقد شراكات بحثية في تخصصات مغايرة لتخصصاتهم. وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة (العاني: 2015) من أن الدراسات البينية قد أسهمت في رفع مستوى قدرة الباحثين على حل المشكلات، ومواجهة العديد من التحديات المستقبلية، والتعامل معها بكل كفاءة.

– جاءت العبارة (11) وهي « تفيد الدراسات البينية في تشكيل الوعي الشامل ببنية المعرفة التربوية.« بالمرتبة السادسة بدرجة مرتفعة بنسبة مئوية (84%) ، وبمتوسط حسابي (2.52) ، وانحراف معياري (0.66) ، وهذا يعزي إلى أن الانخراط في النشاط البحثي البيني يعطي نظرة متكاملة أو معرفة أكثر تكاملًا لموضوع محدد، ومن ثم تكسب الباحثين خبرات أكثر، ومقدرة على الإدراك الكامل للروابط المعرفية المتنوعة.وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من (السيد، وزوين: 2016) من أن عرض الموضوعات الدراسية بصورة متكاملة قائمة على الدراسات البينية بين العلوم المختلفة قد ساعد الطلاب في إدراك الصورة الكلية للموضوع ومن ثم فهمه وتفسيره بشكل كامل.

– جاءت العبارة (9) وهي « تمكن الدراسات البينية الباحثين من مناهج البحث التربوي المختلفة.« بالمرتبة السابعة بدرجة

مرتفعة بنسبة مئوية (83.91%)، وبمتوسط حسابي (2.52)، وانحراف معياري (0.66)، ويرجع هذا إلى أن مدخل الدراسات البينية يسهم في الفهم الشمولي لمشكلة ما، ومن ثم استخدام مناهج متنوعة من تخصصات مختلفة..وتتفق هذه النتيجة مع ما أوصت به دراسة (إبراهيم: 2016) من ضرورة تكوين طلاب الدراسات العليا في ضوء ثقافة الدراسات البينية، والتي تسهم في تطوير التخصص العلمي وإتقان مناهج بحثية متنوعة تتناسب مع كل مجال علمي معرفي.

- جاءت العبارة (10) وهي « تتغلب الدراسات البينية على الفواصل المصطنعة بين التخصصات التربوية.« بالمرتبة الثامنة بدرجة مرتفعة بنسبة مئوية (83.82%)، وبمتوسط حسابي (2.51)، وانحراف معياري (0.64) ، وهذا يعود إلى طبيعة الدراسات البينية ومنهجيتها البحثية من اعتمادها على إلغاء كافة الحدود والفواصل الفكرية والمعرفية بين التخصصات. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (عبده: 2016) التي توصلت إلى أن توظيف الدراسات البينية يعمل على تجاوز الحدود الفاصلة بين فروع العلوم المختلفة؛ لما له من أهمية في مواجهة العديد من المشكلات.

- جاءت العبارة (16) وهي « تزيد البحوث البينية الدافعية نحو مزيد من المشاركات البحثية.« بالمرتبة التاسعة بدرجة مرتفعة بنسبة مئوية (83.02%) ، وبمتوسط حسابي (2.49) ، وانحراف معياري (0.6) ، وهذا يرجع إلى أن أسلوب الدراسات البينية يزيد من دافعية أعضاء هيئة التدريس ومختلف الباحثين لعقد شراكات بحثية في تخصصات مغايرة لتخصصاتهم، وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة (العاني: 2015) من أن الدراسات البينية قد أسهمت في رفع مستوى الباحثين على حل المشكلات، ومواجهة العديد من التحديات المستقبلية والتعامل معها بكل كفاءة واقتدار.

- جاءت العبارة (14) وهي» تؤدي الشراكة بين التخصصات التربوية إلى فهم العديد من المشكلات التربوية» بالمرتبة العاشرة بدرجة مرتفعة بنسبة مئوية (82.84%) ، وبمتوسط حسابي (2.49) ، وانحراف معياري (0.66) ، وهذا يرجع إلى أن الدراسات البينية تتميز بالقدرة على طرح حلول مبتكرة للمشكلات البحثية؛ حيث تجمع بين أكثر من تخصص معرفي، ومن ثم تعد مفتاحًا لإبداع طرق جديدة لحل المشكلات المشتركة.وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من (سعودى، وصالح: 2017) من أن مدخل الدراسات البينية قد ساعد في تنمية قدرة الطلاب على حل المشكلات وفق متغيرات البحث.

- جاءت العبارة (12) وهي « تسهم الدراسات البينية في دراسة الظواهر التربوية من أبعادها المختلفة.« بالمرتبة الحادية عشرة بدرجة مرتفعة بنسبة مئوية (82.67%) ، وبمتوسط حسابي (2.48) ، وانحراف معياري (0.63) ، ويعزي ذلك إلى أن التوجه البيني يعتمد على تناول المشكلات من جوانب عدة، بعيدًا عن النظرة الضيقة، ومن التعمق في دراساتها وفق أبعادها المختلفة.وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة جويتز و هوليداي (Goetz& Holliday,2017) التي استهدفت تعزيز العلاقة بين الثقافات وتنمية الهوية الوطنية والإقليمية من خلال تفعيل دور الدراسات البينية بين اللغة والتاريخ.

◄ (3) نتائج السؤال الثالث: **ما معوقات إجراء الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية؟**

تم دراسة آراء عينة الدراسة حول معوقات إجراء الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية و كا2
للمحور الثالث (معوقات إجراء الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية)

م	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (%)	اتجاه البند	كا^2	مستوي الدلالة	الترتيب
19	تفتقر البيئة البحثية في العلوم التربوية لثقافة الدراسات البينية.	2.47	0.67	82.31	مرتفع	123.95	0.01	1
20	قلة الدورات التدريبية والندوات والمؤتمرات الداعمة لثقافة الدراسات البينية.	2.45	0.66	81.78	مرتفع	117.33	0.01	2
21	قلة الوعي بأهمية الدراسات البينية لدى بعض أعضاء هيئة التدريس.	2.32	0.77	77.24	متوسط	58.10	0.01	12
22	ضعف ربط الدراسات التربوية بمتطلبات المجتمع المحلى.	2.44	0.70	81.42	مرتفع	110.99	0.01	4
23	وجود إشكاليات لغوية وتوحيد المصطلحات بين التخصصات التربوية يعوق إجراء الدراسات البينية.	2.33	0.70	77.51	متوسط	68.94	0.01	10
24	تحد قواعد لجان الترقيات المقررة من تشجيع أعضاء هيئة التدريس لإجراء الدراسات البينية.	2.42	0.68	80.62	مرتفع	99.57	0.01	7
25	يعزف معظم أعضاء هيئة التدريس عن إجراء الدراسات البينية لوجود محاذير متعددة مثل صعوبة التعميم واختلاف المناهج والأدوات البحثية.	2.32	0.70	77.42	متوسط	67.31	0.01	11
26	يعوق الهيكل التنظيمي بالجامعة من تفعيل إجراء الدراسات البينية.	2.34	0.71	77.87	متوسط	68.30	0.01	9
27	ضعف الشراكات البحثية في العلوم التربوية بين المجتمع والجامعة.	2.45	0.67	81.78	مرتفع	115.79	0.01	2

م	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (%)	اتجاه البند	كا^2	مستوي الدلالة	الترتيب
28	ضعف تشجيع الجامعة لإجراء الدراسات البينية في العلوم التربوية.	2.44	0.69	81.33	مرتفع	108.91	0.01	5
29	عدم تعاون بعض الزملاء لبعضهم البعض في إجراء الدراسات البينية.	2.35	0.73	78.31	مرتفع	68.94	0.01	8
30	قلة المراكز البحثية المتخصصة في إجراء الدراسات البينية في العلوم التربوية.	2.45	0.70	81.60	مرتفع	114.10	0.01	3
31	ضعف تمويل الجامعات للدراسات البينية في العلوم التربوية	2.42	0.71	80.62	مرتفع	98.90	0.01	7
32	تركز اللوائح الجامعية على ضرورة التزام أعضاء هيئة التدريس بالتخصص الدقيق	2.42	0.71	80.80	مرتفع	101.42	0.01	6
	المجموع الكلى	2.40	0.70	80.00	مرتفع	94.47	0.01	

* قيمة (كا^2) الجدولية عند مستوى (0.01) = 9.210، وعند مستوى (0.05) = 5.991 لدرجة حرية (2)

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم كا2 دالة عند مستوى (0.01) وهذا يؤكد أن البنود تميز آراء أفراد عينة الدراسة نحو اتجاه معين، كما يتضح أن أفراد عينة الدراسة يوافقون على المحور الثالث (معوقات إجراء الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية) بنسبة مئوية (80.00%) ، وبمتوسط حسابي عام (2.40 من 3) وهو مرتفع؛ حيث إنه يقع في الفئة (2.34 إلى 3) .

ويتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة يوافقون بدرجة مرتفعة على بعض عبارات المحور الثالث (معوقات إجراء الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية) ، وجاء ترتيبها كالتالي:

- جاءت العبارة (19) وهي « تفتقر البيئة البحثية في العلوم التربوية لثقافة الدراسات البينية.« بالمرتبة الأولى بدرجة مرتفعة بنسبة مئوية (82.31%) ، وبمتوسط حسابي (2.47) ، وانحراف معياري (0.67) ، وهذا مرجعه إلى ضعف توجيه البرامج التربوية نحو الموضوعات البينية مما أدى إلى طغيان التخصصية ومن ثم النظرة الضيقة للقضايا المختلفة.وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت دراسة (العاني: 2015) من أن هناك قلة في الدراسات البينية التي تجري بين التخصصات التربوية المختلفة وبين فروع المعرفة؛ نظرًا لقلة الوعي وضعف ثقافة الدراسات البينية بين الباحثين وكيفية إجرائها.

- جاءت العبارة (20) وهي» قلة الدورات التدريبية والندوات والمؤتمرات الداعمة لثقافة الدراسات البينية.«بالمرتبة الثانية بدرجة مرتفعة بنسبة مئوية (81.78%) ، وبمتوسط حسابي (2.45) ، وانحراف معياري (0.66) ، كما جاءت العبارة (27) وهي « ضعف الشراكات البحثية فى العلوم التربوية بين المجتمع والجامعة.« بالمرتبة الثانية بدرجة مرتفعة بنسبة مئوية (81.78%) ، وبمتوسط حسابي (2.45) ، وانحراف معياري (0.67) ، وهذا يرجع إلى ضعف الترابط وغياب التواصل بين أجهزة البحث العلمي بالجامعة وشركات القطاع الخاص، ومراكز صناع القرار، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (بيومي: 2016) من وجود ضعف في الترابط بين المراكز البحثية وقطاع المجتمع الخارجي للجامعة، فضلًا عن غياب الحوارات والفعاليات داخل الأقسام العلمية.

- جاءت العبارة (30) وهي « قلة المراكز البحثية المتخصصة فى إجراء الدراسات البينية في العلوم التربوية.« بالمرتبة الثالثة بدرجة مرتفعة بنسبة مئوية (81.6%) ، وبمتوسط حسابي (2.45) ، وانحراف معياري (0.7) ، ويعزى هذا إلى ضعف الدعم لإنشاء مراكز بحثية تخصصية في الدراسات البينية تمهد لبحوث مستقبلية.وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (بيومي: 2016) من أن هناك حاجة ماسة لتطوير البنية البحثية وتطوير المؤسسات الجامعية وإنشاء المراكز البحثية من كيانات وإدارات قادرة على تطوير الخريجين حسب متغيرات البيئة المجتمعية والمستقبلية.

- جاءت العبارة (22) وهي « ضعف ربط الدراسات التربوية بمتطلبات المجتمع المحلى.« بالمرتبة الرابعة بدرجة مرتفعة بنسبة مئوية (81.42%) ، وبمتوسط حسابي (2.44) ، وانحراف معياري (0.7) ، وهذا يرجع لعدم وجود مشاريع بحثية تهتم بالشراكة المجتمعية على المستويين المحلي والعالمي، ومن ثم وجود فجوة بين الخريجين والأبحاث ومتطلبات سوق العمل، وهذا يرتبط بما أوصت به دراسة (يحي: 2006) من أن قدرة الدراسات البينية على تحقيق الهدف الأساسي منها لن يتحقق إلا بربط هذه الأبحاث باحتياجات المجتمع المتغيرة التي لابد أن تؤخذ في الاعتبار وأن تُستقرأ من حين لآخر.

- جاءت العبارة (28) وهي « ضعف تشجيع الجامعة لإجراء الدراسات البينية فى العلوم التربوية.« بالمرتبة الخامسة بدرجة مرتفعة بنسبة مئوية (81.33%) ، وبمتوسط حسابي (2.44) ، وانحراف معياري (0.69) ، وهذا يرجع إلى وجود الإدارات البيروقراطية العقيمة، وضعف التمويل المستمر، فضلًا عن غياب الاستراتيجيات البحثية والخطط العلمية المستقبلية.وتتفق هذه النتيجة مع ما أوصت به دراسة (العاني: 2015) من ضرورة دعوة الجامعات إلى تشكيل فرق بحثية من تخصصات متنوعة تهتم بالدراسات البينية التي ستساعد جيل اليوم وتهيئته لعصر التخصصات المتداخلة.

- جاءت العبارة (32) وهي « تركز اللوائح الجامعية على

ضرورة إلتزام أعضاء هيئة التدريس بالتخصص الدقيق.« بالمرتبة السادسة بدرجة مرتفعة بنسبة مئوية (80.8%) ، وبمتوسط حسابي (2.42) ، وانحراف معياري (0.71) ، وهذا يرجع إلى وجود الإدارات البيروقراطية العقيمة، التي تقف عائقًا أمام تحقيق متطلبات النهوض بقضايا البحث العلمي وتفعيل أحد أهم التوجهات البحثية الحديثة وهو مدخل الدراسات البينة.وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في توصية دراسة (ابن جبرين: 2018) من ضرورة امتلاك الجامعة لقيادة مرنة تمنح صلاحيات للعاملين بها بما يسهم في إحداث النقلة النوعية للتجديد والابتكار.

- جاءت العبارة (24) وهي « تحد قواعد لجان الترقيات المقررة من تشجيع أعضاء هيئة التدريس لإجراء الدراسات البينية.»بالمرتبة السابعة بدرجة مرتفعة بنسبة مئوية (80.62%) ، وبمتوسط حسابي (2.42) ، وانحراف معياري (0.68) ، كما جاءت العبارة (31) وهي « ضعف تمويل الجامعات للدراسات البينية فى العلوم التربوية « بالمرتبة السابعة بدرجة مرتفعة بنسبة مئوية (80.62%) ، وبمتوسط حسابي (2.42) ، وانحراف معياري (0.71) ، وهذا يرجع إلى قلة الموارد المتاحة للجامعة التي يمكن أن تدعم المشاريع البحثية البينية، فضلًا عن إلزام الباحثين بتخصصهم الدقيق، هذا وقد جاءت هذه النتيجة متوافقة مع ما أوصت به دراسة (ابن جبرين: 2018) من أنه على الجامعة إنشاء وحدات ومراكز متخصصة في الدراسات البينية يمكن أن تمثل دخلًا ماديًا للجامعة لتغطية كافة متطلباتها المادية.

- جاءت العبارة (29) وهي " عدم تعاون بعض الزملاء لبعضهم البعض فى إجراء الدراسات البينية." بالمرتبة الثامنة بدرجة مرتفعة بنسبة مئوية (78.31%) ، وبمتوسط حسابي (2.35) ، وانحراف معياري (0.73) ، ويعزى هذا إلى أنه ما يزال يسيطر شعور على أعضاء هيئة التدريس بعدم فهم خصائص البحوث البينية وطبيعة المناخ البحثي الذي تجرى فيه، وتتفق هذه النتيجة مع ما أوصت به دراسة (محمود، 2003) من ضرورة تثقيف وتشجيع الباحثين من مختلف التخصصات على إجراء الدراسات البينية؛ لما له من أثر فعال في حل العديد من المشكلات وفتح ميادين أخرى أمام الباحثين من مختلف التخصصات.

- ويتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة يوافقون بدرجة متوسطة على بقية عبارات المحور الثالث (معوقات إجراء الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية) ، وجاء ترتيبها كالتالي:

- جاءت العبارة (26) وهي « يعوق الهيكل التنظيمي بالجامعة من تفعيل إجراء الدراسات البينية.« بالمرتبة التاسعة بدرجة متوسطة بنسبة مئوية (77.87%) ، وبمتوسط حسابي (2.34) ، وانحراف معياري (0.71) ، ويعزى هذا إلى غياب المرونة الإدارية في قيادة المؤسسة.وعدم وجود الآليات التي بموجبها يمكن تفعيل دور المراكز التخصصية في إدارة الدراسات البينية وتحقيق أهدافها، واتفقت هذه النتيجة مع ما أوصت به دراسة (بيومي: 2016) من ضرورة تأسيس كيانات متخصصة بعديًا عن الهيكل التنظيمي الداخلي والعمل على تفعيل وتطبيق هذا المنهج البحثي منهج الدراسات البينية.

- جاءت العبارة (23) وهي" وجود إشكاليات لغوية وتوحيد المصطلحات بين التخصصات التربوية يعوق إجراء الدراسات البينية." بالمرتبة العاشرة بدرجة متوسطة بنسبة مئوية (77.51%) ، وبمتوسط حسابي (2.33) ، وانحراف معياري (0.7) ، ويرجع ذلك إلى وجود نوع من الجدل الفلسفي واللغوي للتفرقة بين المصطلحات المقابلة لطبيعة الدراسات البينية؛ وبالتالي يجب النظر فيما تحققه تلك التوجهات من أهداف بحثية بعيدا عن الجدل وخلافه، وهذا يتفق مع ما أوضحته (بلعلي: 2017) من أن المصطلحات العابرة للتخصصات ستكون هي مفتاح المعرفة العابرة للتخصصات والتي ستقوم على الحوار وتبادل المعرفة وتعدي الحدود الفاصلة بين مختلف العلوم والتخصصات.

- جاءت العبارة (25) وهي « يعزف معظم أعضاء هيئة التدريس عن إجراء الدراسات البينية لوجود محاذير متعددة مثل صعوبة التعميم واختلاف المناهج والأدوات البحثية.« بالمرتبة الحادية عشر بدرجة متوسطة بنسبة مئوية (77.42%) ، وبمتوسط حسابي (2.32) ، وانحراف معياري (0.7) ، ومرجع ذلك إلى وجود ما يعرف بالعزلة العلمية التي يعيشها أعضاء هيئة التدريس، وغياب التواصل بين التخصصات المختلفة، وانشغالهم بالترقيات العلمية في التخصصات الدقيقة.وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت دراسة (العاني: 2015) من أن هناك ضعفًا وقصورًا لدى أعضاء هيئة التدريس في سبيل إعداد الدراسات البينية من التخصصات التربوية المختلفة؛ نظرًا لوجود رهبة وخوف من الفشل في إنجاز مثل هذه الدراسات.

- جاءت العبارة (21) وهي « قلة الوعي بأهمية الدراسات البينية لدى بعض أعضاء هيئة التدريس.«بالمرتبة الثانية عشر بدرجة متوسطة بنسبة مئوية (77.24%) ، وبمتوسط حسابي (2.32) ، وانحراف معياري (0.77) ، ويعزي ذلك إلى وجود قصور في تقديم مرئيات واضحة لأهمية مواجهة المشكلات العلمية من منظور تكاملي أو بيني، وانشغال الباحثين بأمور أخرى غير البحوث وضعف الطموح العلمي لدى البعض منهم، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه دراسة (بيومي: 2016) من ضرورة الاهتمام بالباحثين والأكاديميين المهتمين بمنهج الدراسات البينية وتشجيعهم من قبل جامعتهم ومراكزهم البحثية ودعمهم ماديًا وعلميًا لكي يلقى هذا النهج القبول من الآخرين.

◄ نتائج السؤال الرابع: **هل توجد فروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس حول الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية ودورها في جودة البحث التربوي تبعًا لمتغيرات الدراسة؟** :

- أولًا: هل توجد فروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس حول الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية ودورها في جودة البحث التربوي تبعًا لمتغير الجامعة؟

تم استخدام اختبار (One Way ANOVA) للتحقق من صحة هذه الفرضية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (8)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق في محاور استبانة حول الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية ودورها في جودة البحث التربوي تبعًا لمتغير الجامعة

المحاور	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
واقع الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية	بين المجموعات	195.33	3.00	65.11	5.19	0.01
	داخل المجموعات	4656.67	371.00	12.55		
	المجموع	4852.00	374.00			
أوجه الاستفادة من الشراكة في الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي	بين المجموعات	306.98	3.00	102.33	2.99	0.05
	داخل المجموعات	12705.00	371.00	34.25		
	المجموع	13011.98	374.00			
معوقات إجراء الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية	بين المجموعات	575.17	3.00	191.72	4.21	0.01
	داخل المجموعات	16907.30	371.00	45.57		
	المجموع	17482.47	374.00			
المجموع الكلى	بين المجموعات	2473.80	3.00	824.60	5.33	0.01
	داخل المجموعات	57346.99	371.00	154.57		
	المجموع	59820.79	374.00			

دلت نتائج الجدول السابق على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) في محاور الاستبانة بين الجامعات المختلفة.وباستخدام اختبار شفيه للمقارنات البعدية تبين أن اتجاه الفروق لصالح (جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل) حيث إنها حصلت على أعلى متوسط، وهذا يعنى أن أعضاء هيئة التدريس من جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل يوافقون بشكل أكبر على محاور الاستبانة، وهذا يمكن تبريره بأن الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية تلعب دورًا بارزًا في جودة البحث التربوي في الجامعات المختلفة وخاصة الجامعات الناشئة وأن أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل لديهم قدر كبير من الوعي بأهمية الدراسات البينية في التخصصات التربوية.

- ثانيًا: هل توجد فروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس حول الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية ودورها في جودة البحث التربوي تبعًا لمتغير النوع؟

استخدم الباحث اختبار (ت) للتحقق من صحة هذه الفرضية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (9)

نتائج تحليل اختبار (ت) لدلالة الفروق في محاور استبانة حول الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية ودورها في جودة البحث التربوي تبعًا لمتغير النوع

المحاور	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
واقع الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية	ذكر	198	14.25	3.18	6.29	0.01 لصالح الذكور
	أنثي	177	12.02	3.68		
أوجه الاستفادة من الشراكة في الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي	ذكر	198	30.93	5.21	1.93	0.05 لصالح الذكور
	أنثي	177	29.76	6.54		
معوقات إجراء الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية	ذكر	198	35.31	6.03	5.25	0.01 لصالح الذكور
	أنثي	177	31.72	7.20		
المجموع الكلى	ذكر	198	80.49	12.46	5.55	0.01 لصالح الذكور
	أنثي	177	73.50	11.84		

دلت نتائج الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) في محاور الاستبانة بين الذكور والإناث، عند مستوى دلالة (0.05) وذلك لصالح الذكور، وهذا يشير إلى أن عينة الدراسة من الذكور يوافقون بشكل أكبر من الإناث على محاور

استبانة حول الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية ودورها في جودة البحث التربوي، ويمكن تبرير ذلك بأن أعضاء هيئة التدريس يدركون أهمية الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية ودورها في جودة البحث التربوى، ويرجع ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس من الذكور يسهل عليهم القيام بالدراسات البينية عن أعضاء هيئة التدريس من الإناث.

- ثالثًا: هل توجد فروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس حول الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية ودورها في جودة البحث التربوي تبعًا لمتغير سنوات الخبرة؟

استخدم الباحث اختبار (One Way ANOVA) للتحقق من صحة هذه الفرضية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (10)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق في محاور استبانة حول الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية ودورها في جودة البحث التربوي تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

المحاور	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
واقع الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية	بين المجموعات	586.49	3.00	195.50	17.00	0.01
	داخل المجموعات	4265.51	371.00	11.50		
	المجموع	4852.00	374.00			
أوجه الاستفادة من الشراكة في الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي	بين المجموعات	134.28	3.00	44.76	1.29	غير دالة
	داخل المجموعات	12877.71	371.00	34.71		
	المجموع	13011.98	374.00			
معوقات إجراء الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية	بين المجموعات	93.89	3.00	31.30	0.67	غير دالة
	داخل المجموعات	17388.58	371.00	46.87		
	المجموع	17482.47	374.00			
المجموع الكلى	بين المجموعات	1874.76	3.00	624.92	4.00	0.01
	داخل المجموعات	57946.03	371.00	156.19		
	المجموع	59820.79	374.00			

دلت نتائج الجدول السابق على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في محاور الاستبانه بين سنوات الخبرة المختلفة.فيما عدا المحور الأول (واقع الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية) والمجموع الكلى توجد فروق، وباستخدام اختبار شفيه للمقارنات البعدية يتبين أن الفروق لصالح أقل من 10 سنوات، أي أن سنوات الخبرة المختلفة يتوافقون على محاور الاستبانة فيما عدا المحور الأول (واقع الدراسات البينية فى التخصصات التربوية بالجامعات السعودية) والمجموع الكلى توجد فروق، وباستخدام اختبار شفيه للمقارنات البعدية يتبين أن الفروق لصالح أقل من 10 سنوات، وهذا يعزى إلى أن أعضاء هيئة التدريس من سنوات الخبرة يتطلعون إلى القيام بالدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية ودورها في جودة البحث التربوي.

- رابعًا: هل توجد فروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس حول الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية ودورها في جودة البحث التربوي تبعًا لمتغير الدرجة العلمية؟

استخدم الباحث اختبار (One Way ANOVA) للتحقق من صحة هذه الفرضية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (11)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق في محاور استبانة حول الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية ودورها في جودة البحث التربوي تبعًا لمتغير الدرجة العلمية

المحاور	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
واقع الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية	بين المجموعات	423.36	3.00	141.12	11.82	0.01
	داخل المجموعات	4428.64	371.00	11.94		
	المجموع	4852.00	374.00			

المحاور	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
أوجه الاستفادة من الشراكة في الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي	بين المجموعات	266.42	3.00	88.81	2.58	0.05
	داخل المجموعات	12745.57	371.00	34.35		
	المجموع	13011.98	374.00			
معوقات إجراء الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية	بين المجموعات	1656.64	3.00	552.21	12.95	0.01
	داخل المجموعات	15825.83	371.00	42.66		
	المجموع	17482.47	374.00			
المجموع الكلى	بين المجموعات	1597.18	3.00	532.39	3.39	0.05
	داخل المجموعات	58223.61	371.00	156.94		
	المجموع	59820.79	374.00			

دلت نتائج الجدول السابق على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) في المحور الأول والثالث للاستبانة حول الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية ودورها في جودة البحث التربوي وعند مستوى دلالة (0.05) بالنسبة للمحور الثاني والمجموع الكلى بين الدرجات العلمية المختلفة.وباستخدام اختبار شفيه للمقارنات البعدية، يتبين أن الفروق لصالح محاضر وأستاذ مشارك بالنسبة للمحور الأول ولصالح أستاذ مساعد بالنسبة للمحور الثاني والثالث والمجموع الكلى، وهذا يعزى إلى أن أعضاء هيئة التدريس في بداية العمل الأكاديمي يدركون أهمية الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية ودورها في جودة البحث التربوى، ويرجع موافقة الاساتذة المساعدين بدرجة أكبر على المعوقات إلى قلة الدورات المقدمة إليهم التى تسهم فى تعزيز الاستفادة من الدراسات البينية في التخصصات التربوية.

- خامسًا: هل توجد فروق في استجابات أعضاء هيئة التدريس حول الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية ودورها في جودة البحث التربوي تبعًا لمتغير التخصص؟

استخدم الباحث اختبار (One Way ANOVA) للتحقق من صحة هذه الفرضية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (12)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق في محاور استبانة حول الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية ودورها في جودة البحث التربوي تبعًا لمتغير التخصص

المحاور	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
واقع الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية	بين المجموعات	230.24	8.00	28.78	2.28	0.05
	داخل المجموعات	4621.76	366.00	12.63		
	المجموع	4852.00	374.00			
أوجه الاستفادة من الشراكة في الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية لتحقيق جودة البحث التربوي	بين المجموعات	837.46	8.00	104.68	3.15	0.01
	داخل المجموعات	12174.52	366.00	33.26		
	المجموع	13011.98	374.00			
معوقات إجراء الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية	بين المجموعات	1915.69	8.00	239.46	5.63	0.01
	داخل المجموعات	15566.78	366.00	42.53		
	المجموع	17482.47	374.00			
المجموع الكلى	بين المجموعات	4471.34	8.00	558.92	3.70	0.01
	داخل المجموعات	55349.45	366.00	151.23		
	المجموع	59820.79	374.00			

دلت نتائج الجدول السابق على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) فى محاور الاستبانه بين التخصصات المختلفة فيما عند مستوى دلالة (0.05) بالنسبة للمحور الأول (واقع الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية)

وباستخدام اختبار شفية للمقارنات البعدية تبين أن الفروق لصالح (علم النفس) ، وبالنسبة للمحور الثاني لصالح (التربية الخاصة) وبالنسبة للمحور الثالث لصالح (المناهج وطرق التدريس) وبالنسبة للمجموع الكلى لصالح (التربية الخاصة) ، وهذا يعزى إلى أن أكثر المعوقات تخصص المناهج وطرق التدريس به مجالات تخصصية منفصلة تجعل أعضاء هيئة التدريس يجدون صعوبات في إجراء الدراسات البينية.في حين أن تخصصات علم النفس والتربية الخاصة مجالات متشعبة مع تخصصات أخرى يمكن إجراء دراسات بينية بينهم، ويرجع ذلك إلى طبيعة هذه التخصصات في أنها متصلة بتخصصات متعددة يمكن أن يشتركون معاً في معالجة المشكلة التربوية.

◄ نتائج السؤال الخامس: **ما الآليات لتفعيل الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية ودورها في جودة البحث التربوي؟**

في ضوء الإطار النظري للدراسة ونتائج الدراسات السابقة والدراسة الحالية تقترح الباحثة مجموعة من الآليات لتفعيل الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية ودورها فى جودة البحث التربوي، وهي كالتالي:

♦ بناء ثقافة الدراسات البينية في الأوساط البحثية والجامعية: ويتم ذلك عن طريق عقد المؤتمرات والندوات واللقاءات العلمية وورش العمل حول الدراسات البينية.إضافة إلى تكثيف برامج التوعية واستخدام وسائل التأثير الإعلامي الحديث.

♦ تطوير البنية البحثية وتطوير المؤسسات الجامعية والمراكز البحثية: بحيث تأخذ في اعتبارها تأسيس كيانات، أو إدارات متخصصة في التخصصات البينية قادرة على تطوير الخريجين حسب متغيرات البيئة المجتمعية والمستقبلية.

♦ تقديم دورات تدريبية متخصصة لأعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية للتوعية بأهمية وطرق تفعيل الدراسات البينية ودورها في تحقيق أهداف التنمية المستدامة.

♦ تشجيع أعضاء هيئة التدريس على إجراء الدراسات البينية: ويمكن ذلك من خلال إعطائها وزنًا نسبيًا في عملية التحكيم والترقية بحيث تفوق الدراسات التخصصية.مما يعمل على تشجيع التوجهات البحثية المهتمة بالدراسات البينية في التخصصات التربوية.

♦ توعية طلاب الدراسات العليا بأهمية الدراسات البينية في تطوير التخصص العلمي وإنتاج المعرفة الإبداعية، وتقديم المناهج الدراسية لهم بصورة متكاملة تراعي وحدة المعرفة.

♦ إنشاء مراكز ووحدات علمية ذات طابع خاص داخل الجامعات: حيث ينصب اهتمامها على الدراسات البينية، والاهتمام بمبدأ الاقتصاد المعرفي.

♦ تعديل اللوائح والقوانين المنظمة للعمل البحثي بالأقسام العلمية بما يسهم في دعم الدراسات البينية مع زيادة الدعم المقدم للبنية البحثية المشتركة.

توصيات الدراسة:

من خلال نتائج الدراسة الحالية توصلت الباحثة إلى عدد من التوصيات، منها:

♦ عقد دورات تدريبية متخصصة لأعضاء هيئة التدريس للتوعية بأهمية الدراسات البينية لدى أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في العلوم التربوية المختلفة.

♦ تأسيس لجنة علمية من الخبراء في مجال الدراسات البينية من العلوم التربوية وغيرها من العلوم تتولى وضع المعايير والاستراتيجيات، والخطط الكفيلة بتفعيل نظام الدراسات البينية.

♦ تشكيل لجنة علمية بكل كلية تكون معنية بالدراسات البينية يكون أعضاؤها من الأقسام العلمية بالكلية، ويشترط لعضويتها أن يكون العضو مهتمًا بهذا النهج، فضلًا عن وجود نشاط علمي وبحثي حقيقي منشور له في هذا المجال.

♦ تقديم المساعدات والدعم المادي والمعنوي لجميع الباحثين والأكاديميين المهتمين بهذا المنهج وتشجيع الجامعات لهم؛ حتى يلقى هذا التوجه قبول الآخرين لهم.

♦ تأسيس كيانات ومؤسسات إدارية متخصصة في الدراسات البينية قادرة على تفعيل وتطبيق، وتقديم كافة الإرشادات للباحثين في هذا الشأن.

♦ تضمين مدخل الدراسات البينية في المقررات التربوية المختلفة، مع توفير الكتيبات والأدلة العلمية التي تشمل توجيهات ونماذج تفصيلية لأفكار بحثية من مختلف التخصصات التربوية التي من شأنها مساعدة كافة الباحثين في هذا التوجه.

بحوث مقترحة:

توصي الباحثة بإجراء البحوث التالية:

♦ الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية ودورها في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

♦ اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الدراسات البينية في التخصصات التربوية بالجامعات السعودية.

♦ تصور مقترح لتطوير البحث التربوي في ضوء الدراسات البينية بالجامعات السعودية.

♦ خريطة بحثية في القضايا التربوية وفق مدخل الدراسات البينية.

المصادر والمراجع العربية:

- إبراهيم، زكريا (2020) . تفعيل دور البحوث التربوية لتحقيق استراتيجية التنمية المستدامة للبحث العلمي (رؤية مصر 2030) ، مجلة البحث العلمي في التربية، (21) : 67 – 87.
- إبراهيم، محمد (2016) . الدراسات البينية لدى أعضاء هيئة التدريس في العلوم الاجتماعية ودورها في تحقيق التنمية المستدامة " دراسة ميدانية"، مجلة البحث العلمي في التربية، (17) : 577 – 598.
- أحمد، أحمد ، موسى، محمد (2019) . اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في

كلية التربية جامعة نجران نحو استخدام مناهج البحث الكيفي في البحوث التربوية، المجلة العربية ونشر الأبحاث: مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3 (24) : 78 – 100.

- بلعلى، آمنية (2017) . الدراسات البينية وإشكالية المصطلح العابر للتخصصات، مجلة سياقات اللغة والدراسات البينية: Natural Sciences Publishing، (5) : 267 – 282.
- بيومى، محمد (2016) . معوقات تفعيل الدراسات البينية في العلوم الاجتماعية " دراسة ميدانية "، مجلة كلية الآداب والعلوم الاجتماعية: جامعة السلطان قابوس، 7 (3) : 123 – 139.
- جبرين، ملاك (2018) . تطوير الجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المتجددة – تصور مقترح. كلية العلوم الاجتماعية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الحريرى، رافد، الوادى، حسن، عبد الحميد، فاتن (2017) . أساسيات ومهارات البحث التربوي والإجرائى. عمان: دار أمجد.
- الحسينى، فايزة (2019) . البحوث البينية: تجارب وخبرات – رؤى وآفاق. المؤتمر الدولي السنوي الثالث لقطاع الدراسات العليا والبحوث: البحوث التكاملية طريق التنمية. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية: جامعة عين شمس، أسوان. فبراير
- خلف، السيد (2015) . تصور مقترح لتطوير البحث التربوي في ضوء معايير جودته. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، (63) : 487 – 522.
- الدهشان، جمال (2015) . نحو رؤية نقدية للبحث التربوي العربى، مجلة نقد وتنوير، (1) : 46 – 68.
- الزغبى، سهيل، والزغبى، سامر (2019) . تقويم جودة بعض بحوث العلوم التربوية والنفسية. مجلة اتحاد الجامعات العربية، 3 (39) : 61 – 74.
- الزيان، ماجد (2011) . معوقات البحث التربوي بمحافظة غزة. بحث مقدم إلى مؤتمر: البحث العلمي: مفاهيمه، أخلاقياته، توظيفه، الجامعة الإسلامية بغزة: فلسطين، 10 – 11 مايو.
- سعودى، مني، صالح، آيات (2017) . فاعلية وحدة مقترحة في التغيرات لملمناخية قائمة على مدخل الدراسات البينية Interdisciplinary Approach في تنمية مهارات حل المشكلات في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة البحث العلمي في التربية: كلية البنات جامعية عين شمس، (18) : 314 – 335.
- السيد، نجلاء، زوين، سها (2016) . فاعلية وحدة مقترحة في العلوم والدراسات الاجتماعية قائمة على الدراسات البينية في تنمية مهارات التفسير والحس العلمي والجغرافي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى، المجلة العلمية لكلية التربية: جامعة أسيوط، 32 (4) : 291 – 348.
- شحاتة، حسن (2001) . البحوث العلمية والتربوية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- الشرع، إبراهيم، والزعبى، طلال (2011) . مشكلات البحث التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الحكومية، دراسات، العلوم التربوية. 38 (4) : 1399 – 1420.
- شرعبى، وداد (2019) . تطوير البحث التربوي في الجامعات السعودية في ضوء التجربة الاسترالية " رؤية مستقبلية، مجلة مستقبل التربية العربية. 26 (117) : 193 – 242.
- صبرى، ماهر (2008) . مداخل مستجدة لبناء مناهج التعليم وتطويرها، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (1) : 13 – 25.
- الطبيب، مصطفى (2013) . ضمان جودة البحث العلمي في الوطن العربي (دراسة تحليلية – ميدانية) ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعى. 6 (13) : 97 – 113.
- العانى، وجيه (2015) . اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الدراسات البينية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس. المؤتمر الدولي الثالث لكلية الآداب والعلوم الاجتماعية « العلاقات البينية بين العلوم الاجتماعية والعلوم الأخرى: تجارب وتطلعات. 5 – 7 ديسمبر: جامعة السلطان قابوس.
- عبده، هاني (2016) . البحوث البينية وتقدم المجتمعات الإنسانية خلال الألفية الجديدة: تجارب عملية وخيارات مستقبلية، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية: جامعة السلطان قابوس، 7 (3) : 155 – 165.
- الفليت، جمال (2015) . دور البحوث التربوية لبرامج الدراسات العليا في تطوير العملية التعليمية في محافظات غزة ومقترحات تفعيله، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. 3 (10) : 317 – 347.
- كامل، رانيا، وعيد، هناء (2019) . وحدة بينية في الفلسفة واللغة العربية قائمة على المدخل الجمالي لتنمية التفكير التخيلى، والكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية، 29 (4) : 337 – 417.
- مازن، حسام (2003) نموذج مقترح لمنظومة البحث التربوي في ضوء معايير ومتطلبات الجودة الشاملة واحتياجات المواطن العربي المعاصر (رؤية مستقبلية) . المؤتمر العلمي الخامس عشر: مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 1 (1) ، يوليو.
- المجيدل، عبد الله، وشماس، سالم مستهيل (2010) . معوقات البحث العلمي في كليات التربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية (دراسة ميدانية – كلية التربية بصلالة أنموذجًا) ، مجلة جامعة دمشق، 26 (1+2) : 581 – 615.
- محمود، حمدي. (2006) . البحث التربوي للمعلمين والمعلمات. الرياض: دار الأندلس.
- محمود، محمد. (2003) . فاعلية التدريس باستخدام أسلوب الدراسات البينية والمتعددة الفروع المعرفية على تنمية قدرات التفكير الناقد واتجاهات التلاميذ نحو تدريس مادتي العلوم والدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسى. المجلة المصرية للتربية العلمية: الجمعية المصرية للتربية العلمية، 6 (3) : 25 – 73.
- مركز الأبحاث الواعدة في البحوث الاجتماعية ودراسات المرأة (2017) . الدراسات البينية. جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن: السعودية.
- المزين، سليمان، وسكيك، سامية، (2013) . دور البحوث العلمية في تطوير العملية التربوية في مراحل التعليم العام بمحافظة غزة. بحث مقدم إلى مؤتمر: البحث العلمى، الجامعة الإسلامية بغزة. مارس.
- المهدى، ياسر، الفهدى، راشد، لاشين، محمد، الشنفرى، عبد الله. (2014) . آليات مقترحة لتفعيل دور البحث التربوي في صنع السياسة التعليمية

بسلطنة عمان من وجهة نظر الباحثين والممارسين، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 3 (11) : 153 – 174.

- مولوج، كمال، مولوج، فريدة (2018) . معوقات نشر البحوث التربوية في المجلات العلمية، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 3 (3) : 343 – 371.
- ميخائل، مطانيوس (2006) . مشكلات البحث التربوي كما يراها أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات التربوية في سورية، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. 4 (1) : 88 – 122.
- نصار، علي (2015) . تفعيل مقومات البحث التربوي على ضوء متطلبات مجتمع المعرفة (رؤية مستقبلية) ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعى، 8 (20) : 91 – 126.
- الهاجرى، مشاعل (2007) . الدراسات البينية وأثرها في الاتصال بين الحقول المعرفية. مجلة قلاع وجسور، 31 (3) : 62 – 87.
- يحى، حسن (2006) . أولويات القضايا البحثية في حالة الدراسات البينية، مجلة بحوث ودراسات العالم الإسلامي: جامعة أم درمان الإسلامية. (1) : 200 – 216.
- يعقوبي، فاطمة (2018) . البحث التربوي بالمغرب ودوره في النهوض بالمنظومة التربوية. مجلة مسالك التربية والتكوين، 1 (1) : 42 – 50.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Ibrahim, Z. (2020) . Activating the role of educational research to achieve a sustainable development strategy for scientific research (Egypt Vision 2030) . Journal of Scientific Research in Education, (21) : 67 - 87.*
- *Ibrahim, M. (2016) . Interdisciplinary studies in social sciences and their role in achieving sustainable development: Field Study. Journal of Scientific Research in Education, (17) : 577 - 598.*
- *Ahmed, A. , & Moussa, F. (2019) . Trends of faculty members in the Faculty of Education of Najran University towards the use of qualitative research methods in educational research. Arab Journal and Research Publication: Journal of Educational and Psychological Sciences, 3 (24) : 78 - 100.*
- *Balali, A. (2017) . Interdisciplinary studies and the problem of the term transdisciplinary. Journal of Language Contexts and Interdisciplinary Studies: Natural Sciences Publishing, (5) : 267 - 282.*
- *Bayoumi, M. (2016) . Obstacles to activating Interdisciplinary studies in social sciences: Field study. Journal of the Faculty of Arts and Social Sciences, Sultan Qaboos University, 7 (3) : 123 - 139.*
- *Jabrin, M. (2018) . The development of Saudi universities in the light of the university's renewed philosophy: A proposed conception. Faculty of Social Sciences, Imam Mohammed Bin Saud Islamic University.*
- *Al - Hariri, R. , Al - Wadi, H. , & Abdul Hamid, F. (2017) . The basics and skills of educational and procedural research. Amman: Dar Amjad.*
- *Al - Husseini, F. (2019) . Interdisciplinary studies: Experiences and expertise - visions and prospects. 3rd Annual International Conference of the Graduate and Research Sector: Integrative Research development path. Female College of Arts, Sciences and Education: Ain Shams University, Aswan. February*
- *Khalaf, S. (2015) . A proposed conception for the development of educational research in the light of its quality standards. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, Association of Arab Educators, (63) : 487 - 522.*
- *Al - Dahshan, J. (2015) . Towards a critical vision of Arab educational research. Journal of criticism and enlightenment, (1) : 46 - 68.*
- *Al - Zoghbi, S. , & Al - Zughbi, S. (2019) . Assessment of the quality of some educational and psychological science research. Journal of the Union of Arab Universities, 3 (39) : 61 - 74.*
- *Al - Zayan, M. (2011) . Obstacles to educational research in Gaza Governorate. Research presented to a conference of Scientific Research: Concepts, Ethics, and Employment, Islamic University of Gaza: Palestine, May 10 - 11.*
- *Saudi, M. , & Saleh, A. (2017) . The effectiveness of a proposed unit in climate change based on the entrance to interdisciplinary approach studies in the development of problem - solving skills in science among primary school students. Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University Girls College, (18) : 314 - 335.*
- *Al - Said N. , & Zwain, S. (2016) . The effectiveness of a proposed unit in science and social studies based on interdisciplinary studies in the development of the skills of interpretation, and scientific and geographical sense among first - year preparatory stage students. Journal of Scientific Research of the Faculty of Education , Assiut University, 32 (4) : 291 - 348.*
- *Shehata, H. (2001) . Scientific and educational research between theory and application.*
- *Al - Shara, I. , & Al - Zuabi, T. (2011) . Problems of educational research from the point of view of faculty members in the faculties of educational sciences in Jordanian public universities. Studies, Educational Sciences. 38 (4) : 1399 - 1420.*
- *Sharabi, W. (2019) . Developing educational research in Saudi universities in light of the Australian experience: Vision for the Future. Journal of the Future of Arab Education. 26 (117) : 193 - 242.*
- *Sabri, M. (2008) . New trends for the construction and development of education curricula. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, (1) : 13 - 25.*
- *Al - Tabeib, M. (2013) . Ensuring the quality of scientific research in the Arab world: Analytical field study. Arab Journal for ensuring the quality of university education, 6 (13) : 97 - 113.*
- *Al - Ani, W. (2015) . Faculty trends towards interdisciplinary studies at Faculty of Education - Sultan Qaboos University. 3rd International Conference of the Faculty of Arts and Social Sciences". Interdisciplinary Relationships between Social Sciences and Other Sciences: Experiences and Aspirations. December 5 - 7: Sultan Qaboos University.*
- *Abdo, H. (2016) . Interdisciplinary studies and the progress of human societies during the new millennium: Practical experiences and future options. Journal of Arts and Social Sciences, Sultan Qaboos University, 7 (3) : 155 - 165.*
- *Al - Fleete, J. (2015) . The role of educational research for graduate programs in the development of the educational process in the governorates of Gaza and its proposals for its activation. Journal of Research and Educational and Psychological Studies, Al - Quds University 3 (10) : 317 - 347.*
- *Kamel, R. , & Eid, H. (2019) . An interdisciplinary unit of philosophy and Arabic based on the aesthetic approach to the development of imaginary thinking and creative writing among secondary school students. Journal of the Faculty of Education, Alexandria University, 29 (4) : 337 - 417.*

- *Mazen, H. (2003) . A proposed model for the educational research system in light of the standards and requirements of comprehensive quality and the needs of contemporary Arab citizens: Vision for the future. The 15th Scientific Conference: Curriculum and Preparation for Contemporary Life: Egyptian Society for Curricula and Teaching Methods, Volume (1) , July.*
- *Al - Majidel, A. , & Shammas, S. (2010) . Obstacles to scientific research in the faculties of education from the point of view of faculty members: Field study model - Faculty of Education in Salalah. Journal of Damascus University, 26 (1+2) : 581 - 615.*
- *Mahmoud, H. (2006) . Educational research for teachers. Riyadh: Dar Al - Andalus.*
- *Mahmoud, M. (2003) . The effectiveness of teaching using the method of interdisciplinary and milti - branch knowledge studies to develop critical thinking abilities and students' attitudes towards teaching science and social studies at the basic education stage. Egyptian Journal of Scientific Education , Egyptian Society for Scientific Education, 6 (3) : 25 - 73.*
- *Center for Promising Research in Social Research and Women's Studies. (2017) . Interdisciplinary studies. Princess Noura Bint Abdul Rahman University: Saudi Arabia.*
- *Al - Mazin, S. , & Skik, S. (2013) . The role of scientific research in the development of the educational process in the stages of public education in Gaza Governorate. Research presented to a conference: Scientific Research, Islamic University of Gaza. March.*
- *Al - Mahdi, Y. , Al - Fahdi, R. , Lachin, M. , & Al - Shanfari, A. (2014) . Proposed mechanisms to activate the role of educational research in the development of educational policy in Oman from the point of view of researchers and practitioners. International Journal of Specialized Educational, 3 (11) : 153 - 174.*
- *Mologe, K. , & Mologe, F. (2018) . Obstacles to publishing educational research in scientific journals. International Journal of Educational and Psychological Studies, 3 (3) : 343 - 371.*
- *Mikhail, M. (2006) . Problems of educational research as seen by faculty members in educational colleges in Syria. Journal of the Union of Arab Universities for Education and Psychology. 4 (1) : 88 - 122*
- *Nassar, A. (2015) . Activating the elements of educational research in the light of the requirements of the knowledge society: Vision for the future. The Arab Journal for ensuring the quality of university education, 8 (20) : 91 - 126.*
- *Al - Hagri, M. (2007) . Interdisciplinary studies and their impact on communication between knowledge fields. Journal of Quila' and Jisour, 31 (3) : 62 - 87.*
- *Yahya, H. (2006) . Priorities for research issues in the case of interdisciplinary studies. Journal of Research and Studies of the Islamic World, Omdurman Islamic University. (1) : 200 - 216.*
- *Yacoubi, F. (2018) . Educational research in Morocco and its role in promoting the educational system. Journal of Education and Training Courses, 1 (1) : 42 - 50.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Cai, J. , Hohensee, C. , &. , Hwang, S. (2017) . Clarifying the Impact of Educational Research on Students' Learning. Journal for Research in Mathematics Education,48 (2) , PP: 118–123..*
- *Cai, J. , Morris, A. B. , Hwang, S. , Hohensee, C. , Robison, V. , & Hiebert, J. (2017) . Improving the impact of educational research. Journal for Research in Mathematics Education, 49 (1) , PP: 2–6*
- *Everett,M. C. (2015) . Interdisciplinary Studies: A Site for Bridging the Skills Divide. The Journal of Effective Teaching,16 (2) , PP: , 20 - 31.*
- *Everett,M. C. (2019) . Using Student Perceptions of Collaborative Mapping to Facilitate Interdisciplinary Learning. A Journal of Scholarly Teaching, (14) .*
- *Goetz,L. A. ,& Holliday,W. (2017 September) . Designing Programs to Foster Intercultural Competence through Interdisciplinary Study Abroad. NECTFL Review: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, No. (80) , pp. 11–45.*
- *Karakuşa,M. ,& Yalçına,O. (2017) . Examination of Postgraduate Theses in Sciences within the Interdisciplinary Context. International Journal of Environmental & Science Education , 12 (4) , PP: , 711 - 727.*
- *Michalak,J. M. (2020) . Fostering quality education research: The role of the European Educational Research Association as a scientific association. European Educational Research Journal, (19) , PP: 30 - 42*
- *Newell,W. (2013) . The state of the field: interdisciplinary theory. Issues In Interdisciplinary Studies. (31) , pp. 22 - 43*
- *Polanin, J. R. , Maynard, B. R. , & Dell, N. A. (2017) . Overviews in education research: A systematic review and analysis. Review of Educational Research, 87 (1) , PP: 172 - 203.*
- *Rada,V. L. , Aldecoa,C. Y. , Cervera,M. G. ,& Vidal,C. E. (2014 July) . An interdisciplinary study in initial teacher training. New Approaches In Educational Research , 3 (2) . pp. 67–74.*
- *Razmak,J. ,& Bélanger,c. (2016) . Interdisciplinary Approach: A Lever to Business Innovation. International Journal of Higher Education , 5 (2) ,PP: 173 - 182.*
- *Saat,R. M. ,& Fadzil,H. M. (2020 April) . A Review Of Educational Research Trend In Southeast Asia. Malaysian Online Journal Of Educational Sciences, 8 (2) ,PP: (124 - 132) .*

الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بخداع الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد

The Irrational Thoughts and Their Relationship to Self - Deception Among Secondary Stage Students in Irbid Governorate

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

Amna Hekmat Khasawneh
Assistant Professor\ University of Hail\ The Kingdom of Saudi Arabia
Amna12344@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 1/ 12/ 2020م، **تاريخ القبول:** 6/ 8/ 2021م.
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 1/ 12/ 2020, **Accepted:** 6/ 8/ 2021.
DOI: 10.33977/1182-012-037-005
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية التعرّف إلى مستوى الأفكار اللاعقلانية وخداع الذات والعلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وخداع الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (529) من الطلبة منهم (248) من الذكور، و (281) من الإناث، وأسفرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لمقياس الأفكار اللاعقلانية جاءت بدرجة متوسطة، بينما الدرجة الكلية لمقياس خداع الذات جاءت بدرجة متوسطة، كما يوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الأفكار اللاعقلانية وخداع الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية. وأوصت الدراسة بتنظيم محاضرات توعوية للطلبة بهدف توعيتهم بكيفية التقليل من مستوى الأفكار اللاعقلانية ومستوى خداع الذات.

الكلمات المفتاحية: الأفكار اللاعقلانية، خداع الذات، المرحلة الثانوية.

Abstract

The current study aimed to identify the level of irrational thoughts and self - deception and the relationship between irrational thoughts and self - deception among secondary stage students. The study sample consisted of 529 students, of whom 248 males and 281 females. The results of the study showed that both the total degree of the irrational thoughts scale and the total degree of the self - deception scale were moderate. There was also a statistically significant correlative relationship between irrational thoughts and self - deception among secondary stage students. The study recommended holding awareness - raising lectures for students to increase their awareness to reduce the level of irrational thoughts and the level of self - deception.

***Keywords**: irrational thoughts, self - deception, secondary stage.*

المقدمة:

يتعرّض طلبة المرحلة الثانوية للعديد من الضغوطات الاجتماعية والأكاديمية التي تؤثر على طريقة تفكيرهم واستقرار سلوكهم في هذه المرحلة، وقد يتباين تأثير هذه الضغوطات إما إيجاباً أو سلباً تبعاً لشخصية الطالب، ونمط تفكيره وما يؤمن به من اتجاهات وقيم ومعايير تحدد سلوكه الإنساني وتحكمه خلال ما يواجه من ضغوطات، وما يعترضه من مواقف؛ وقد يؤدي هذا إلى أن يغير الطالب من نظرته للأمور ليتبنى الأفكار اللاعقلانية حول ذاته، وإمكاناته، وقدراته ومستقبله، والاعتقاد بإمكانية تحقيق رغباته وتوقعاته من خلال خداع ذاته وغيره؛ وبالتالي يحول بينه وبين تحقيق أهدافه.

ويؤدي التفكير اللاعقلاني إلى قيام الفرد بأنماط سلوكية عديدة تتصف بعدم الواقعية واللامنطقية، ومستوى منخفض من تقدير الذات والثقة بالنفس، والعجز عن تحقيق الأهداف واستثمار القدرات واستغلال الإمكانات المتاحة، مما ينتج عنها تعطيل التفكير في عملية التمييز واكتشاف الحقائق واكتساب المعرفة، وإصدار الأحكام الصحيحة بسبب تحديد المعلومات وعدم القدرة على معالجتها (Alberto & Jonathan, 2008) .

ويرى يلديز وبايتميرتاس وديمرتاس (Yildiz، Baytemir, & Demirtas, 2018) أن التفكير اللاعقلاني هو التصور الذي يعطي فيه الأفراد المعنى للأحداث التي يمرون بها في حياتهم، وبالتالي يشعرون بعدم الارتياح الجسدي والعقلي عندما يستمرون في الاحتفاظ بهذا التصور. وبعبارة أخرى، يمكن القول إنه تفكير غير مرن يقوم فيه الأفراد عندما يتأقلمون مع أحداث سابقة ونتيجة لذلك، فإنهم يشعرون ويتصرفون بشكل غير مريح.

ويعرف درايدن وبرانش (Dryden & Branch, 2008) الأفكار اللاعقلانية من خلال حقيقة أنها أفكار جامدة أو متطرفة، غير واقعية، وغير متسقة، وغير منطقية، مختلة إلى حد كبير في عواقبها العاطفية والسلوكية والمعرفية، وهي ضارة بالفرد في متابعة أهدافه الأساسية.

ويميل الأفراد ذوو التفكير اللاعقلاني في الغالب إلى إصدار أحكام مطلقة وحاسمة، ويستخدمون في أغلب الأحيان كلمات الحاجة وأفعال الوجوب، مثل (يجب، ويجب أن يكون، ولا بد أن يكون، ويفترض أن يكون...، وما إلى ذلك) ، وتتعارض مثل هذه الأحكام والتصورات في معظم الحالات مع حقائق الذات والحياة، والتي تضيف شكلاً آخر من أشكال التوتر العاطفي، مثل القلق والاكتئاب والحزن (Sabanci & Cekic, 2019) .

حيث إن المعتقدات غير العقلانية هي العامل الرئيس الذي يسبب الاضطرابات العاطفية والسلوكية؛ فالأفراد الذين يحتفظون بهذه الأفكار، يمكن أن يصابوا بأعراض ذهانية أو عصابية تعرضهم أو الآخرين للخطر، كما يمكن أن يصاب الأفراد المصابين بأعراض ذهانية بالاكتئاب أو ينتحر، ويمكن للأفراد المصابين بأعراض عصابية أن يمارسوا العدوان أو الاعتداء الجنسي أو حتى قتل أفراد آخرين (Ellis, 2002) .

ويصف ديفيد ولين وإليس (David, Lynn & Ellis, 2010) المعتقدات أو الأفكار اللاعقلانية بأربعة خصائص، وهي: 1 – الجمود و/ أو التطرف. 2 – التناقض مع الواقع. 3 – غير معقول أو غير محسوس. 4 – معظمها ضار على الفرد.

بينما يصف آلن والشيخ وترنر (Allen, El - Cheikh, & Turner, 2017) المعتقدات غير العقلانية من حيث بُعدين، أحدهما يشير إلى العملية النفسية التي تقوم عليها، والآخر يشير إلى محتوى الفكر المتعلق بها، ووفقًا للبعد الأول، فإن الأفكار غير العقلانية تتكون من أربع فئات من العمليات المعرفية: 1) المطالب. 2) المروع/ التهويل؛ 3) انخفاض تحمل الإحباط؛ 4) التقييم العالمي/ التقليل الذاتي. ووفقًا للبعد الثاني، يتضمن كل نوع من العمليات غير العقلانية مجالات محتوى مختلفة، مثل: الإنجاز والانتماء والراحة

وما إلى ذلك.

وعلاوة على ذلك يعتبر ديلورنزو ودافيد ومونتجومري (Dilorenzo, David & Montgomery, 2007) أن الفئة الأولى "المطلب" هو اعتقاد رئيس يتضمن الحكم الأولي، ويشير إلى مطلب متطرف يُعبر عنه في شكل يجب، وينبغي، ويلزم، وعلى العكس من ذلك، يؤكد الاعتقاد العقلاني على الرغبات أو الرغبات بدلاً من المطالب. بالإضافة إلى ذلك، تشير فئة «المروع/ التهويل» إلى اعتقاد الفرد بأنه يرى أن الموقف أسوأ مما هو عليه في الواقع (على سبيل المثال، «من المروع أنني لم أجتز الاختبار») . بدلاً من ذلك، سيكون النظير العقلاني هو التقييم الأكثر منطقية للمشكلة. بعد ذلك، يشير انخفاض تحمل الإحباط إلى اعتقاد الفرد بأنه لا يمكنه تحمل الموقف أو الشعور بأنه فرد غير محظوظ إذا لم يحدث ما يرغب فيه (على سبيل المثال، «لا أستطع تحمل الرسوب في الامتحان») . وفي الوقت نفسه، يمكن أن يقبل الاعتقاد العقلاني الموقف على الرغم من أنه لا يتماشى معها أو رغباتها، وعلاوة على ذلك، يحدث التقييم العالمي عندما يرى الفرد نفسه والآخرين والعالم بشكل مبالغ فيه؛ ويعبر عنه بشكل أساسي في النقد للغاية (مثل، «أنا غبي وعديم القيمة لأنني لم أجتز الاختبار») . بينما الاعتقاد العقلاني في هذه الفئة، يمكن للفرد أن يتقبل الفشل بشكل متوازن.

وبناء على ما سبق، فإن التفكير اللاعقلاني يؤدي بالفرد إلى أن يجعله غير قادر على خدمة ذاته، والمقربين منه، والآخرين، والمجتمع بل قد يؤدي به الحال إلى خداع ذاته أو الآخرين من خلال استخدام طرق وأساليب من الكذب والخداع والتضليل غير واقعية وغير منطقية.

وبينما يحتاج معظم الأفراد إلى التمييز بين الحقيقة والكذب، يقنع بعض الأفراد أنفسهم بأفكار ومعتقدات غير موجودة لإشباع رغباتهم، وهذا ما يسمى بـ «خداع الذات». وبلا شك فإن المعتقدات الخادعة للذات غير منطقية، وتتضمن حالات خداع الذات عادةً أفراداً ينظرون للعالم بالطريقة التي يتمنون أن يكون عليها، وليس كما هو في الواقع. على سبيل المثال، بعض الأفراد يرفضون الاعتقاد بأن شريكهم غير المخلص يخدعهم، وينكر الآباء حقيقة أن أطفالهم ليسوا مثاليين كما يتصورون، ويتجاهل الطلبة الاعتقاد بأنهم فشلوا بسبب تقصيرهم في الدراسة. في كل هذه الحالات، لم يكن الأفراد فقط يأملون أو يتمنون أن يكون الواقع مختلفاً؛ بل يبدو أنهم يؤمنون بقوة بأن الواقع هو كذلك، بحيث يتوافق مع رغباتهم ويستجيبون للأدلة بطريقة منحازة للغاية، على الرغم من أن الحقائق واضحة للجميع.

ويشير تريانديس (Triandis, 2009) إلى أن خداع الذات يحدث أحياناً لأن الأفراد لا يستطيعون معالجة جميع المعلومات المتاحة في بيئتهم، لذلك يختارون الإيجابية ويتجنبون المعلومات السلبية؛ وهذا التحيز يؤدي إلى خداع الذات، فعندما يخدع الفرد ذاته، فإنه يستخدم آماله واحتياجاته ورغباته ونظرياته وأيديولوجيته وتحيزاته وتوقعاته وذكرياته وعناصر نفسية أخرى لبناء الطريقة التي يرى بها العالم، علاوة على ذلك، عندما يحصل الفرد على المعلومات من بيئته، فإنه يميل إلى أخذ عناصر أو معلومات إيجابية بشكل أكبر بدلاً من العناصر السلبية والعناصر التي تتوافق مع أيديولوجيته أو نظريته بدلاً من العناصر غير المتسقة.

ويبين هيبل وتريفرس (Hippel & Trivers, 2011) أن خداع الذات هو سمة شخصية وحالة عقلية مستقلة، وهو ينطوي على مزيج من الاعتقادات الخاطئة التحفيزية الواعية والاعتقاد الحقيقي اللاواعي المتناقض.

بينما يرى تريفرز (Trivers, 2000) أن خداع الذات ينطوي إلى حد ما على خداع الذات بين الأفراد. وتتحقق هذه العملية من خلال نقل المعلومات الحقيقية إلى اللاوعي مع تقديم معلومات خاطئة بشكل واعٍ للآخرين وللذات؛ حيث تكون المعلومات الخاطئة في الوعي، بينما تكون المعلومات الحقيقية في اللاوعي. عندما يتوقف وجود الدافع للخداع لدى الفرد، فإنه يمكن أن تعود المعلومات الحقيقية إلى الوعي.

ويحتاج المخادع إلى التأكد من إمكانية إخفاء الحقيقة وإمكانية دعم هذه الكذبة؛ أي يمتلك فكرتين متعارضتين في الوقت نفسه، وهذا يتطلب عبئاً معرفياً كبيراً؛ حيث يمكن للمخادعين إقناع أنفسهم بأن خداعهم حقيقي بالفعل؛ لذا فإن خداع الذات يرتبط بالذاكرة. وتتكون الذاكرة من ذاكرة صريحة، وذاكرة واعية وضمنية، وذاكرة غير واعية، وتتضمن الذاكرة الواعية الإدراك الذاتي في تذكر التجربة أو الموقف، بينما تتضمن الذاكرة اللاواعية الاسترجاع دون وعي، مما يؤثر على السلوك (Jian, Zhang, Tian, Fan & Zhong, 2019) .

ويشير ميلي (Mele, 2009) إلى أن هناك نوعين من الروايات الفلسفية المتعارضة لخداع الذات، ووفقًا للرواية التقليدية، فإن خداع الذات ناتج عن التعارض العقائدي بين الاعتقاد الخاطئ الذي يكتسبه الفرد (على سبيل المثال "فشلت في الاختبار لأن الأسئلة كانت من خارج المنهاج") والاعتقاد الصحيح الذي ينكره الفرد ("لقد فشلت في الاختبار لأني لم أدرس بجد أكثر") . ووفقًا للرواية المنافسة، فإن خداع الذات ناتج عن طريقة المعالجة المتحيزة للأدلة، أي عدم التفكير أو جمع الأدلة للاعتقاد الحقيقي أو الصحيح، وتجاهلها. وتتنوع الطرق التي يمكن أن يكون من خلالها معالجة الأدلة المتحيزة، ومنها أن الفرد قد يسيء تفسير الأدلة المتاحة، أو يركز بشكل انتقائي على تلك الجوانب من الأدلة المتاحة التي تدعم اعتقاده، أو يبحث عن دليل يدعم اعتقاده، دون البحث أيضاً عن دليل لا يؤكد ذلك.

وهناك عدة نظريات فسرت خداع الذات، ومنها من يرى أنه متعمد وقصدي (شعوري) والآخر يرى بأنه غير متعمد وغير قصدي (غير شعوري) . ويوضح فيرناردز (Fernandez, 2013) أن خداع الذات، من وجهة النظر الكلاسيكية المتعمدة، يُفهم حرفياً على أنه حالة خداع يكون فيها المخادع والمخدوع واحداً؛ أي أن الفرد يقنع ذاته بتصديق شيء خاطئ وغير صحيح.

ومن وجهة النظر القصدية، لا يخدع الأفراد أنفسهم إلا إذا قاموا بذلك عن قصد؛ أي أنهم يعرفون بأنهم يمتلكون معتقدات متناقضة (اعتقاد مبدئي (ليس صحيح أو خاطئ) واعتقاد مخدوع ذاتياً هو (الصحيح) (Funkhouser, 2009) . ووفقًا لوجهة النظر التحفيزية، فإن كل ما هو مطلوب لتشكيل اعتقاد خادع للذات هو عامل تحفيزي يؤثر على عملية تكوين الاعتقاد في ذات الفرد؛ حيث أن رغبات الأفراد أو عواطفهم هي التي تدخل في تكوين معتقداتهم، وتؤثر في طرق معاملتهم، أو معالجتهم للأدلة، مما

يؤدي إلى تحيزهم لاعتقادهم المخادع للذات وغير العقلاني (Scott - Kakures, 2002) .

ويرى ميلي (Mele, 2009) أن الفرد يخدع نفسه عندما يصدق الاعتقاد إذا تم الحصول على الشروط التالية:

- أولاً: أن يكون الاعتقاد خاطئاً وغير مبرر.
- ثانيًا: أن يتعامل الفرد مع الأدلة ذات الصلة بحقيقة الإيمان الدافع بطريقة متحيزة تحفيزيًا.
- ثالثًا: هذا العلاج المتحيز للأدلة هو ما يدفع الفرد إلى اكتساب الاعتقاد الخاطئ.

وأخيرًا، فإن الأدلة المتاحة للفرد وقت اكتساب المعتقد تقدم دعمًا أفضل لنفي الاعتقاد أكثر من الاعتقاد الذي يكتسبه.

ووجدت بعض الدراسات؛ كدراسة لو وتشانج (Lu & Chang, 2014) ، ورين وزونج وفان وداي ويانج وزانج وين وليو ولي وزان (Ren, Zhong, Fan, Dai, Yang, Zhang, Yin, Liu, Li & Zhan, 2018) أنه عندما يستخدم الأفراد استراتيجيات خداع الذات للكذب في العلاقات الشخصية، فإن ضغوطهم الظرفية لها تأثير كبير على استخدامهم لأساليب مختلفة لخداع الذات وخاصةً في تلك المواقف التي لا ينتهي فيها الحصول على ما يريده هؤلاء الأفراد، أو ما كانوا يتوقعون حدوثه. وعندما يكون الموقف أكثر ضغطاً وإرهاقًا، يكون الأفراد أكثر عرضة لخداع أنفسهم.

ويشير كور (Kaur, 2020) إلى أنه قد يصاب الفرد بالعديد من الاضطرابات السلوكية والنفسية الناتجة عن خداع الذات، ومنها الشعور بالإحباط، والتردد، وعدم الثقة بالنفس، وانخفاض مستوى تقدير الذات، وانعدام القيمة، والشعور بالإحراج، ومحاولة البقاء بعيداً، والانسحاب من العلاقات الاجتماعية، وعدم القيام بالأدوار الاجتماعية البسيطة الموكلة إليه أو المكلف بها، والعجز عن التفكير بطريقة عقلانية ومنطقية، والعجز عن اتخاذ القرارات المناسبة.

ولقد تناولت العديد من الدراسات السابقة متغيري الأفكار اللاعقلانية، وخداع الذات؛ كدراسة تنبرانسل وميسيك (Tenbrunsel & Messick, 2004) ، والتي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية، فقد هدفت التعرف إلى العلاقة بين خداع الذات والسلوك الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (322) طالباً وطالبةً، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى خداع الذات جاء متوسطاً، وأن خداع الذات يؤثر في السلوكات غير الأخلاقية بشكل كبير، وأن لخداع الذات تأثيراً مباشراً في اتخاذ القرارات غير الأخلاقية لدى الطلبة.

وقام كيلي ولي وبونانو (Kelly, Lee & Bonanno, 2009) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت الكشف عن العلاقة بين خداع الذات، ومستوى الصحة النفسية، والمرونة العقلية، لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (315) طالباً وطالبةً من طلبة الجامعة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى خداع الذات لدى الطلبة جاء مرتفعاً، ووجود علاقة وثيقة بين مستوى خداع الذات والصحة النفسية والمرونة العقلية، ووجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى خداع الذات، لصالح الذكور، وعدم وجود فروق بين فئة الطلبة الساكنين داخل سكن الجامعة الداخلي أو خارجه.

وأجرى مجلي وبلان (Mjalh & Balan, 2011) دراسة في اليمن، وهدفت التعرف إلى العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والضغوط النفسية لدى طلبة كلية التربية بجامعة عمران، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالباً وطالبةً، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى الطلبة جاء مرتفعاً، وأن مستوى الضغوط النفسية جاء متوسطاً، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأفكار اللاعقلانية والضغوط النفسية.

وقام أبو مرق وبركات (2016) بدراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية، وخداع الذات، لدى الطلبة الجامعيين، وتكونت عينة الدراسة من (235) طالباً وطالبةً، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الأفكار اللاعقلانية، وخداع الذات، لدى الطلبة جاءت ضمن المتوسط، وأن هناك علاقة ارتباطية مرتفعة موجبة بين الأفكار اللاعقلانية وخداع الذات لدى الطلبة.

وهدفت دراسة محمد (2019) التعرف إلى العلاقة بين خداع الذات بالسعادة النفسية والتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة الجامعات، وتكونت عينة الدراسة من (313) طالباً جامعياً، وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة بين خداع الذات ككل والسعادة النفسية ككل، وعلاقة موجبة بين التلكؤ ككل والسعادة النفسية ككل لدى الطلبة.

وأجرى كور (Kaur, 2020) دراسة في الهند هدفت التعرف إلى العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والمهارات الانفعالية واحترام الذات، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالباً وطالبةً، منهم 150 طالباً، و150 طالبةً من طلبة المدارس الثانوية، تراوحت الفئة العمرية للمشاركين من 16 إلى 18 عاماً، وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة سلبية بين الأفكار اللاعقلانية والمهارات العاطفية واحترام الذات.

وأجرى كابوتو (Caputo, 2020) دراسة في إيطاليا، وهدفت الكشف عن تأثير تعزيز خداع الذات وإدارة الانطباع، باعتبارهما ميول استجابة مرغوب اجتماعياً، على المراهقين المستهلكين للكحول، والكشف عن الفروق بين تعزيز خداع الذات وإدارة الانطباع والمتغيرات الديموغرافية الأساسية (الجنس والعمر والحالة الاجتماعية والاقتصادية) ومواقف الشرب وسلوكياته، وتكونت عينة الدراسة من 160 طالباً وطالبةً، منهم (95) طالباً، و (75) طالبةً من طلبة المدارس، وتتراوح أعمارهم بين 15 – 17 عاماً، وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروق دالة بين تعزيز خداع الذات، وإدارة الانطباع، والمتغيرات الديموغرافية الأساسية (الجنس والعمر والحالة الاجتماعية والاقتصادية) ، وأن إدارة الانطباع ترتبط بالمواقف تجاه الشرب، والاستعداد للشرب، واستهلاك الكحول المحفوف بالمخاطر، بينما لا يوجد علاقة بين الارتباط وخداع الذات.

بمطالعة الدراسات السابقة، يتضح أن بعضها تناول العلاقة بين خداع الذات، والسلوك الأخلاقي؛ كدراسة تنبرانسل وميسيك (Tenbrunsel & Messick, 2004) ، وتناولت دراسات أخرى العلاقة بين خداع الذات، ومستوى الصحة النفسية، والمرونة العقلية؛ كدراسة كيلي و آخرين (Kelly, et al, 2009) ، ويلاحظ أن بعض الدراسات تناولت متغير الأفكار اللاعقلانية، وعلاقتها بالضغوط النفسية، كدراسة مجلي وبلان (Mjalh & Balan, 2011) ، بينما

تناولت دراسات أخرى العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية، والمهارات الانفعالية، واحترام الذات؛ كدراسة كور (Kaur, 2020)، وتناولت دراسة أبو مرق وبركات (2016) العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية، وخداع الذات، والإفادة من الدراسات السابقة في إعداد مقياس خداع الذات المستخدم في الدراسة، بالإضافة إلى تحديد موقع الدراسة، وما يميزها عن غيرها من الدراسات، وتحديد مشكلة الدراسة، وذلك بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ونتائجها، ويتضح بأن هذه الدراسة تميزت عن غيرها من الدراسات في ربطها لمتغيرين ذي أهمية في حياة طلبة المرحلة الثانوية، وخاصةً أن بعد البحث والاطلاع لوحظ – على حد علم الباحثة – ندرة الدراسات العربية بشكل عام والأردنية بشكل خاص التي تناولت العلاقة بين هذين المتغيرين لدى طلبة المرحلة الثانوية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يواجه الطلبة بشكل عام، وطلبة المرحلة الثانوية بشكل خاص – كونهم يمرون بمرحلة انتقالية مهمة ما بين المدرسة والجامعة وسوق العمل – للعديد من المشكلات والصعوبات والضغوطات النفسية التي تجعلهم عرضةً للمعتقدات والأفكار اللاعقلانية، التي تؤثر بشكل سلبي على تقدمهم في مختلف المجالات الحياتية؛ وخاصةً الأكاديمية، وقد أكد مجلي وبلان (Mjalh & Balan, 2011) على أن الضغوطات النفسية التي يتعرض لها الطالب قد ترتبط بشكل كبير بالأفكار اللاعقلانية.

وعندما تسيطر الأفكار اللاعقلانية على تفكير الطالب، فإن ذلك يجعله عرضةً للإصابة بأمراض واضطرابات نفسية مختلفة، كما أن ذلك سيؤثر سلباً على ثقته بنفسه وتقديرها، مما قد يؤدي إلى خداع الذات. وقد أشار كل من (أبو مرق وبركات) (2016) إلى أن الأفكار اللاعقلانية ترتبط بعلاقة ارتباطية قوية بخداع الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية.

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي اهتمت بطلبة المرحلة الثانوية، لم تجد الباحثة دراسة تناولت متغيري الدراسة ضمن البيئة الأردنية، مما يبرر ضرورة إجراء دراسة تبحث في علاقة الأفكار اللاعقلانية بخداع الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية، كون عينة الدراسة تمثل فئة مجتمعية مهمة في بناء المجتمع وتطوره علمياً وثقافياً واجتماعياً، وعليه تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في التعرف إلى العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية، وخداع الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية، وبالتحديد تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد؟
- ما مستوى خداع الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد؟
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين الأفكار اللاعقلانية، وخداع الذات، لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد؟

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف إلى كل من مستوى الأفكار اللاعقلانية وخداع الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد.
- التعرف إلى العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وخداع الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد.

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 ذات تأثير بالغ في حياة طلبة المرحلة الثانوية، وخاصة بأنهم بحاجة إلى دعم ومساندة في كافة المراحل الدراسية، ويمكن لهذه الدراسة أن تفيد المسؤولين والمديرين والمعلمين وأولياء الأمور، والطلبة أنفسهم، بما توفره من إطار نظري ومقاييس تتناول الأفكار اللاعقلانية، وخداع الذات، والعلاقة بينهما بشكل يسهم في زيادة الوعي بأهمية هذين المتغيرين، ولتحقيق التفوق والنجاح، والارتقاء بالعملية التعليمية ككل، وكما تبرز أهمية هذه الدراسة كونها تسهم في فتح المجال للمزيد من البحوث والدراسات في هذا المجال.
- ثانياً: المجال العملي: يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في مساعدة معلمي المدارس الثانوية في محافظة إربد للتعرف إلى مستويات الأفكار اللاعقلانية، وخداع الذات لدى الطلبة، وكما تساعد الإدارات التربوية وشبكات الدعم المحيطة بالطلبة على الوعي بأهمية كلا المتغيرين وكيفية التقليل من مستوى كل منهما، وخاصةً في ظل الظروف الحالية التي يعايشها الطالب.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

– الأفكار اللاعقلانية: مجموعة من الأفكار الخاطئة وغير المنطقية، وتكون مبنية على تنبؤات وتوقعات وتعميمات خاطئة، وتعتمد على الشك والظن (الريحاني، 1985) . وتعرّف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الأفكار اللاعقلانية، والذي استخدم في هذه الدراسة.

– خداع الذات: عملية تضليل النفس لتقبل ما هو غير صحيح وزائف على أنه صحيح وحقيقي، و هي طريقة لتبرير المعتقدات الزائفة للنفس (أبو مرق وبركات، 2019) . ويعرّف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس خداع الذات الذي استخدم في هذه الدراسة.

– طلبة المرحلة الثانوية: هم جميع طلبة المرحلة الثانوية المتواجدين على مقاعد الدراسة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم لواء قصبة إربد في محافظة إربد، والمسجلين للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2020/ 2021.

حدود الدراسة ومحدداتها

تحددت نتائج الدراسة ومحدداتها بما يلي:

- الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم لواء قصبة إربد في محافظة إربد في الأردن.

- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2020/ 2021.

- الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طلبة المرحلة الثانوية.

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

منهجية الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدم المنهج الارتباطي الوصفي لملاءمته طبيعة الدراسة، وذلك باستخدام أداتي الدراسة، وتوزيعهما على أفراد عينة الدراسة، وجمع البيانات وتحليلها كمياً.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم لواء قصبة إربد في محافظة إربد، والمسجلين في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2020/ 2021م، والبالغ عددهم (17.963) طالباً وطالبةً، وذلك وفقاً للسجلات الرسمية التي حصلت عليها من مديرية التربية والتعليم في لواء قصبة إربد.

عينة الدراسة

اختيرت عينة ممثلة لمجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية بالطريقة المتيسرة (المتاحة) من مجتمع الدراسة الكلي، وتكونت العينة من (529) طالباً وطالبةً، منهم (248) من الذكور، و (281) من الإناث.

أداتا الدراسة

أولاً: مقياس الأفكار العقلانية واللاعقلانية

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة مقياس الأفكار العقلانية، واللاعقلانية المطوّر من قبل (الريحاني، 1985) ليتناسب مع البيئة الأردنية، ويتكون المقياس من (52) فقرة، تعبر عن ثلاث عشرة فكرة غير عقلانية، هي الأفكار الإحدى عشرة التي طرحها البرت اليس (Ellis) في نظريته، إضافة إلى الفكرتين اللتين أضيفتا واعتبرتا من الأفكار اللاعقلانية الخاصة بالمجتمع الأردني، وهما:

- ينبغي أن يتسم الفرد بالرسمية والجدية في التعامل مع الآخرين حتى تكون له قيمة، أو مكانة محترمة بين الناس.
- لا شك أن مكانة الرجل؛ هي الأهم فيما يتعلق بعلاقته مع المرأة.

وبذلك أصبح المقياس يتكون من ثلاث عشرة فكرة فرعية (أو بعداً) وتتمثل كل فكرة منها في (4) فقرات، نصفها إيجابي يتفق مع الفكرة، ونصفها الآخر سلبي يختلف مع الفكرة.

وقد أجيب على كل فقرة من فقرات المقياس، وفقاً لتدرج ليكرت (Likert) الخماسي وهي: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) .بدلاً من التدريج الثنائي (نعم، لا) ليصبح أكثر دقة ومرونة، لأن تدريج ليكرت يقوم على الأسلوب التجميعي التراكمي.وقد استخلص الريحاني في الدراسة التي أجراها لتطوير مقياس الأفكار العقلانية واللاعقلانية، أربعة مجالات تجمع أبعاد الاختبارات الثلاثة عشر، وذلك بناء على التحليل العاملي للأبعاد التي يمثلها المقياس، وهي:

- المجال الأول: يسمى باللاعقلانية المرتبطة بمظاهر الإحباط، والقلق، ويتمثل في الأبعاد: (6، 5، 8، 7، 3، 9) ، ويتضمن الفقرات التالية: (9، 10، 11، 12، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36) .
- المجال الثاني: يسمى باللاعقلانية المرتبطة بالمثالية، والكمال، ويتمثل في الأبعاد (4، 11، 2) ، ويتضمن الفقرات التالية: (5، 6، 7، 8، 13، 14، 15، 16، 41، 42، 43، 44) .
- المجال الثالث: يسمى باللاعقلانية المرتبطة بالحب، والانتماء، ويتمثل في الأبعاد (1، 10) ، ويتضمن الفقرات التالية: (1، 2، 3، 4، 37، 38، 39، 40) .
- المجال الرابع: يسمى باللاعقلانية المرتبطة بالعلاقات الشخصية، ويتمثل في الأبعاد (12،13) ، ويتضمن الفقرات التالية: (45، 46، 48، 49، 50، 51، 52) .

صدق وثبات المقياس

صدق وثبات المقياس بصورته الأصلية

يتمتع مقياس الأفكار العقلانية، واللاعقلانية بصورته الأصلية (الريحاني، 1985) بدلالات صدق منطقي تمثلت باتفاق (90%) من المحكّمين، كما تمتع بدلالات صدق تجريبية، ظهرت في قدرة المقياس على التمييز بين العصابيين، والأسوياء.حيث دلت نتائج تحليل التباين على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى (0.0001) بين متوسط المصابين، والأسوياء، إذ تراوحت قيم (ف) لمعاملات التمييز بين (3.94) و (117.3) بمستويات دلالة إحصائية تراوحت بين (0.05) ، و (0.0001) ، وكذلك ارتباطات ذات دلالة إحصائية بين معظم أبعاد المقياس فيما بينها، وبين الدرجة الكلية للمقياس.

وفيما يتعلق بالثبات، فقد أوجد الريحاني (1985) قيم معاملات الثبات للدرجات الفرعية التي حصل عليها بطريقة إعادة الاختبار، وتراوحت ما بين (0.45) و (0.83) وبمتوسط قدره (0.70) ، ومعامل ثبات على أساس الدرجة الكلية للمقياس، وصل إلى (0.85) ، وبلغ معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، لأبعاد المقياس الثلاثة عشر ما بين (0.54) و (0.91) ، وبمتوسط قدره (0.79) أما معامل الثبات المحسوب على أساس الدرجة الكلية فكان (0.92) .

صدق وثبات القياس في الدراسة الحالية

وللتحقق من دلالات المقياس، فقد وجدت دلالات الصدق التالية:

- أولاً: صدق المحتوى

عرض المقياس على لجنة من المحكّمين والخبراء المتخصصين في علم النفس الإرشادي والتربوي، والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية، والبالغ عددهم (9) محكمين، وقد طلب منهم إبداء الرأي حول مدى مناسبة مجموعة الأفكار اللاعقلانية للمرحلة العمرية لأفراد عينة الدراسة، الذين تتراوح أعمارهم بين (15 – 18) سنة، ومدى وضوح الفقرة من الناحية اللغوية، وسلامة الصياغة، واعتمدت الباحثة ما نسبته (80%) من إجماع المحكمين، وبناءً على ملاحظات لجنة المحكّمين وتعديلاتهم، والتي أخذ بها جميعاً تكون المقياس من (52) فقرة موزعة على أبعاد المقياس الثلاثة عشر، الموزعة على أربعة مجالات.

- ثانياً: صدق البناء

طبق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (50) طالباً وطالبةً من خارج عينة الدراسة، وقد حسبت قيم معامل ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، وقيم معامل ارتباط الفقرة بالمقياس ككل، حيث تراوحت بين (0.24 – 0.94) للفقرة مع البُعد، وبين (0.21 – 0.92) للفقرة مع العلامة الكلية للمقياس.كما استخرجت قيم معاملات ارتباط كل مجال من المجالات بالمقياس ككل، وارتباط المجالات مع بعضها البعض، حيث لوحظ أن جميع قيم معاملات الارتباط بين مجالات مقياس الأفكار العقلانية واللاعقلانية، والمقياس ككل كانت مرتفعة، وتراوحت بين (0.87 – 0.97) ، مما يعني أن المقياس يتمتع بدلالات صدق تسمح باستخدامه في هذه الدراسة.والجدول (1) يوضح قيم معاملات ارتباط الفقرة بالبُعد الذي تنتمي إليه، وبالمقياس ككل.

الجدول (1)

قيم معاملات ارتباط بالبُعد الذي تنتمي إليه وبالمقياس ككل

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع المقياس ككل	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع المقياس ككل
1	0.72	0.61	27	0.44	0.38
2	0.42	0.38	28	0.34	0.31
3	0.59	0.53	29	0.69	0.63
4	0.66	0.61	30	0.49	0.41
5	0.78	0.72	31	0.79	0.72
6	0.24	0.21	32	0.58	0.53
7	0.40	0.33	33	0.39	0.36
8	0.43	0.30	34	0.47	0.53
9	0.60	0.52	35	0.94	0.92
10	0.49	0.46	36	0.86	0.62
11	0.82	0.71	37	0.71	0.67
12	0.55	0.49	38	0.83	0.73
13	0.77	0.75	39	0.69	0.62
14	0.58	0.52	40	0.79	0.71
15	0.44	0.37	41	0.68	0.54
16	0.51	0.39	42	0.44	0.37
17	0.62	0.56	43	0.49	0.41
18	0.77	0.74	44	0.54	0.48
19	0.50	0.44	45	0.29	0.24
20	0.68	0.35	46	0.32	0.28
21	0.89	0.70	47	0.45	0.39
22	0.38	0.32	48	0.69	0.58
23	0.61	0.58	49	0.72	0.65
24	0.90	0.81	50	0.41	0.32
25	0.65	0.58	51	0.39	0.33
26	0.85	0.77	52	0.78	0.71

وقد تم قبول الفقرات بناء على توفر المعيارين التاليين:

- أن لا يقل معامل ارتباط الفقرة مع البُعد والأداة ككل عن (20%).

- أن يكون معامل الارتباط دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). وبناءً على ذلك فقد استكملت جميع الفقرات في المقياس هذه المعايير، ولم يتم حذف أي فقرة، وبذلك تكون المقياس بصورته النهائية من (52) فقرة موزعة على ثلاثة عشر بعداً، وهي كالتالي:

1. من الضروري أن يكون الفرد محبوباً، أو مرضياً عنه من كل المحيطين به، ويتمثل هذا البُعد بالفقرات رقم (1، 2، 3، 4).
2. يجب أن يكون الفرد على درجة عالية من الكفاءة، والمنافسة، وأن ينجز ما يمكن أن يعتبر نفسه بسببه ذا قيمة وأهمية، ويتمثل هذا البُعد بالفقرات رقم (5، 6، 7، 8).
3. بعض الناس شر وأذى، وعلى درجة عالية من الخسة، والجبن، والنذالة، وهم لذلك يستحقون العقاب والتوبيخ، ويتمثل هذا البُعد بالفقرات رقم (9، 10، 11، 12).
4. إنه لمن المصائب الفادحة أن تسير الأمور بعكس ما يتمنى الفرد، ويتمثل هذا البُعد بالفقرات رقم (13، 14، 15، 16).
5. تعود أسباب المصائب، والتعاسة إلى الظروف الخارجية، والتي ليس للفرد سيطرة عليها، ويتمثل هذا البُعد بالفقرات رقم (17، 18، 19، 20).

6. الأشياء الخطرة، أو المخيفة هي أسباب الهم الكبير، والانشغال الدائم للفكر، وينبغي أن يتوقعها الفرد دائماً، وأن يكون على أهبة الاستعداد لمواجهتها، والتعامل معها.وتتمثل هذه الفكرة بالفقرات رقم (21، 22، 23، 24) .

7. من الأسهل للفرد أن يتجنب بعض المسؤوليات، وأن يتحاشى مواجهة الصعوبات، وهذه تتمثل بالفقرات رقم (25، 26، 27، 28) .

8. يجب أن يعتمد الفرد على الآخرين، ويجب أن يكون هناك فرد أقوى منه لكي يعتمد عليه، وتتمثل هذه الفكرة بالفقرات رقم (29، 30، 31، 32) .

9. الخبرات، والأحداث الماضية هي المحددات الأساسية لسلوك الحاضر، والمؤثرات الماضية لا يمكن استئصالها، وهذه الفكرة تتمثل بالفقرات رقم (33، 34، 35، 36) .

10.ينبغي أن يحزن الفرد لما يصيب الآخرين من مشكلات، واضطرابات، وتتمثل هذه الفكرة بالفقرات رقم (37، 38، 39، 40) .

11.هناك دائماً حل لكل مشكلة، وهذا الحل يجب التوصل إليه، وإلا فإن النتائج ستكون خطيرة، وتتمثل هذه الفكرة بالفقرات رقم (41، 42، 43، 44) .

12.ينبغي أن يتسم الفرد بالرسمية، والجدية في تعامله مع الآخرين حتى تكون له قيمة، أو مكانة محترمة بين الناس، وتتمثل هذه الفكرة بالفقرات رقم (45، 46، 47، 48) .

13.لا شك في أن مكانة الرجل هي الأهم فيما يتعلق بعلاقته مع المرأة، وتتمثل هذه الفكرة بالفقرات رقم (49، 50، 51، 52) .

ثبات المقياس

للتأكد من ثبات المقياس، استخرجت قيم معاملات الثبات (الاتساق الداخلي) المحسوب باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وطريقة الاختبار، وإعادة الاختبار (Test - Retest) باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالباً وطالبةً من خارج عينة الدراسة، للتأكد من مناسبة المقياس لأفراد الدراسة، وتوصلت الباحثة إلى معامل الثبات بإعادة الاختبار بفاصل زمني مقداره (14) يوماً، وتراوحت قيم معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للمجالات بين (0.91 – 0.97) .وبلغت قيمة ألفا للمقياس ككل (0.97) ، أما فيما يتعلق بإعادة الاختبار (معامل الاستقرار) ، باستخدام معامل ارتباط بيرسون فقد تراوحت قيم معاملات الاستقرار لأبعاد مقياس الأفكار العقلانية واللاعقلانية بين (0.73 – 0.90) ، فيما بلغت قيمة معامل الاستقرار للاختبار ككل بطريقة إعادة الاختبار (0.95) .وفي ضوء ما سبق تبين أن المقياس بأبعاده يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات مما يبرر استخدامه لغايات هذه الدراسة.والجدول (2) يوضح هذه القيم.

الجدول (2)

قيم معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة معامل ارتباط بيرسون لأبعاد المقياس والمقياس ككل

البُعد	كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)	معامل ارتباط بيرسون (ثبات الإعادة)
اللاعقلانية المرتبطة بمظاهر الإحباط والقلق	0.91	0.84
اللاعقلانية المرتبطة بالمثالية والكمال	0.94	0.85
اللاعقلانية المرتبطة بالحب والانتماء	0.88	0.73
اللاعقلانية المرتبطة بالعلاقات الشخصية	0.97	0.90
المقياس ككل	0.97	0.95

تصحيح المقياس

يجيب المفحوص على كل فقرة بوضع إشارة (×) بما يتناسب وقناعته الشخصية، وتتراوح الدرجة على كل فقرة من فقرات المقياس بين (1 – 5) درجات، وهي حسب تدرج ليكرت الخماسي (Likert) ، وهي دائما (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً (2) درجتان، وأبداً (1) درجة، للفقرات الإيجابية، ويتم عكس الفقرات السالبة بحيث أعطيت دائماً (1) درجة واحدة، غالباً (2) درجتان، أحياناً (3) درجات، نادراً (4) درجات، وأبداً (5) درجات.وبناءً على ذلك فإن أعلى درجة يحصل عليها المفحوص (260) درجة، وأدنى درجة يحصل عليها (52) درجة.وقد اعتمدت درجة القطع لتحديد مستوى الأفكار اللاعقلانية المتوسطات الحسابية التالية: (من 1 – أقل من 2.33) مستوى منخفض، (2.33 – 3.66) مستوى متوسط، (3.67 – 5) مستوى مرتفع.

وتكون مقياس الأفكار اللاعقلانية بصورته النهائية من (52) فقرة، وقد أخذ بعين الاعتبار أن هناك عبارات سلبية، وأخرى إيجابية، عند استخراج العلامات الكلية على المقياس. والعبارات السلبية (تصحح بعكس اتجاه المقياس) هي: (3، 4، 6، 8، 9، 10، 15، 16، 17، 18، 21، 22، 27، 28، 29، 30، 35، 36، 37، 38، 43، 44، 47، 48، 49، 50) .أما العبارات الإيجابية و (تصحح باتجاه المقياس) : (1، 2، 5، 7، 11، 12، 13، 14، 19، 20، 23، 24، 25، 26، 31، 32، 33، 34، 39، 40، 41، 42، 45، 46، 51، 52) .

- **ثانياً: مقياس خداع الذات**

لتحقيق أهداف الدراسة، أعد مقياس للكشف عن مستوى خداع الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية، وذلك بعد الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغير خداع الذات؛ كدراسة (أبو مرق وبركات) (2016) ، ودراسة محمد (2019) .وتكون المقياس من (28) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات، وهي: (مجال النفاق، ويتكون من (12) فقرة، ومجال تشويه الحقائق، ويتكون من (8) فقرات، ومجال التبرير، ويتكون من (8) فقرات) .

صدق مقياس خداع الذات

- **أولاً: صدق المحكمين**

للتحقق من دلالات صدق المحتوى لمقياس خداع الذات، عُرض على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، والإحصاء والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية، والبالغ عددهم (8) محكّمين، وطلب إليهم إبداء الرأي حول مناسبة الفقرات، وسلامة الصياغة اللغوية، ووضوحها من حيث المعنى، ومدى ارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه، وأية ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، وبناءً على ملاحظات، وآراء المحكّمين، عدلت بعض المصطلحات واستبدل بعضها بمصطلحات مناسبة أكثر في (5) فقرات، وبناءً على ذلك تكوّن المقياس بعد التحكيم من (28) فقرة.

- **ثانياً: صدق البناء**

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، طبق على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (50) طالباً وطالبةً، واستخدم معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال، وبالمقياس ككل، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمقياس ككل بين (0.47 – 0.71) ، وتراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال بين (0.50 – 0.75) .وتجدر الإشارة إلى أن الباحثة اعتمدت معياراً لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها بالمجال، أو المقياس ككل عن (0.25) .والجدول (3) يوضح قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وبالمقياس ككل.

الجدول (3)

قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وبالمقياس ككل

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع المقياس ككل	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع المقياس ككل
1	0.56	0.51	15	0.61	0.57
2	0.59	0.48	16	0.67	0.60
3	0.68	0.61	17	0.70	0.61
4	0.50	0.47	18	0.57	0.49
5	0.61	0.57	19	0.52	0.47
6	0.65	0.54	20	0.59	0.48
7	0.58	0.51	21	0.75	0.71
8	0.53	0.49	22	0.74	0.69
9	0.71	0.68	23	0.62	0.56
10	0.69	0.59	24	0.53	0.49
11	0.57	0.48	25	0.70	0.61
12	0.61	0.51	26	0.58	0.48
13	0.70	0.63	27	0.72	0.68
14	0.69	0.66	28	0.69	0.61

ثبات مقياس خداع الذات

للتحقق من ثبات المقياس، استخدمت طريقة الاختبار – وإعادة الاختبار (Test - Retest) من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (50) طالباً وطالبةً، وتمت إعادة التطبيق على العينة نفسها بعد فاصل زمني مدته أسبوعان، وقد استخرجت قيم معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقيم معاملات الثبات (ثبات الإعادة) باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث تراوحت قيم معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للمجالات بين (0.77 – 0.86) ، وللمقياس ككل كانت (0.84) ، في حين بلغت قيم معاملات الثبات للمجالات باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين (0.73 – 0.81) ، وللمقياس ككل بلغ معامل الثبات (0.80) ، وترى الباحثة أن هذه القيم تُعدّ مؤشراً على ثبات المقياس بما يسمح باستخدامه لأغراض الدراسة الحالية.والجدول (4) يوضح هذه القيم.

الجدول (4)

قيم معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة معامل ارتباط بيرسون لمجالات المقياس والمقياس ككل

البُعد	كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)	معامل ارتباط بيرسون (ثبات الإعادة)
النفاق	0.77	0.73
تشويه الحقائق	0.86	0.81
التبرير	0.81	0.76
المقياس ككل	0.84	0.80

تصحيح مقياس خداع الذات

وزعت أوزان الاستجابات المتعلقة بفقرات المقياس حسب طريقة ليكرت من خمس استجابات؛ وهي: (دائماً (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً (2) درجة، أبداً (1) درجة، وبهذا تكون أعلى درجة للاستجابة (5) درجات، وأقل درجة (1) درجة، وقد تم تحديد الفقرات السلبية وعكسها قبل إجراء التحليل الإحصائي، ولقد حددت ثلاثة مستويات للحكم على مستوى خداع الذات 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.

المعالجات الإحصائية

استخدمت 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: «**ما مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد؟** ».

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة المرحلة الثانوية، كما هو مبين في الجدول (5) .

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالعلاقات الشخصية	3.28	0.46	متوسط
2	1	الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بمظاهر الإحباط والقلق	3.16	0.31	متوسط
3	3	الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالحب والانتماء	2.97	0.29	متوسط
4	1	الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالمثالية والكمال	2.85	0.26	متوسط
		مستوى الأفكار اللاعقلانية ككل	3.10	0.25	متوسط

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس الأفكار اللاعقلانية تراوحت ما بين (2.85 – 3.28) ، حيث جاء مجال الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالعلاقات الشخصية في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (3.28) ، وبمستوى متوسط، تلاه في المرتبة الثانية مجال الأفكار المرتبطة بمظاهر الإحباط والقلق، بمتوسط حسابي بلغ (3.16) ، وبمستوى متوسط، تلاه في المرتبة الثالثة مجال الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالحب والانتماء، بمتوسط حسابي بلغ (2.97) وبمستوى متوسط، بينما جاء مجال الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالمثالية والكمال في المرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.85) ، وبمستوى متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى الأفكار اللاعقلانية ككل (3.10) ، وبمستوى متوسط.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى طبيعة الحياة التي يعيشها المجتمع الأردني، بالإضافة إلى العادات والتقاليد التي تحكم العلاقات الاجتماعية، والظروف الاجتماعية والثقافية المحيطة بالطلبة، والتي تحتم جميعها على الطلبة التعايش مع مختلف الظروف بكل واقعية، وعدم التفكير بشكل غير واقعي ولاعقلاني، ومبالغ به وبعيد عن واقع الحياة، وهذا ما جعل مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة المرحلة الثانوية متوسطاً، وليس مرتفعاً.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التنشئة الأسرية والاجتماعية التي يعيشها طالب المرحلة الثانوية في ظل المجتمع الأردني وعاداته وتقاليده، والتي تطلب منه دائماً الوصول إلى أعلى مستويات العلم والمعرفة، وتحقيق التفوق والنجاح، وقد تتعدى هذه الأهداف قدرات ومهارات الطالب، مما يتبادر لذهنه أفكار غير منطقية ومبالغة بها للوصول إلى هذه الأهداف.

وفي ضوء تعرض غالبية الطلبة لظروف صعبة ومشكلات قد تؤثر على سلوكاتهم ومشاعرهم نحو ذاتهم والآخرين، مما يؤدي إلى تكون معتقدات وأفكار لاعقلانية لديهم، وقد أشار إليس (Ellis, 2002) إلى ارتباط الاضطرابات العاطفية والسلوكية بالمعتقدات غير العقلانية.

إن طبيعة المرحلة الثانوية تحتم على الطالب التفكير بشكل مستمر بالمرحلة الدراسية اللاحقة (الجامعية) ، وما بعد هذه المرحلة، وخاصةً أن هذه المرحلة مرحلة انتقالية إلى مرحلة دراسية أعلى، والانتقال من بيئة مدرسية محدودة المتطلبات إلى بيئة جامعية ذات متطلبات نجاح مختلفة تماماً عن المرحلة التي سبقتها، وهذا قد يؤدي في بعض الأحيان إلى التفكير بشكل لاعقلاني ومبالغ فيه.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (أبو مرق وبركات) (2016) ، التي أشارت إلى أن مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى الطلبة جاءت متوسطة.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة مجلي وبلان (Mjalh & Balan, 2011) ، التي أظهرت أن مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى الطلبة جاءت مرتفعة.

◄ ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: "**ما مستوى خداع الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد؟**".

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى خداع الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد، كما هو مبين في الجدول (6) .

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى خداع الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	تشويه الحقائق	3.52	0.40	متوسط
2	3	التبرير	3.44	0.32	متوسط
3	1	النفاق	3.29	0.29	متوسط
		مستوى خداع الذات ككل	3.42	0.26	متوسط

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (6) أن مستوى خداع الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية جاء متوسطاً، وبمتوسط حسابي مقداره (3.42) ، وأن المتوسطات الحسابية للمجالات تراوحت بين (3.29 – 3.52) ، وبمستوى متوسط لجميع المجالات، حيث جاء في المرتبة الأولى مجال تشويه الحقائق، وبمتوسط حسابي مقداره (3.52) ، تلاه مجال التبرير، وبمتوسط حسابي (3.44) ، وجاء في المرتبة الثالثة والأخيرة مجال النفاق، وبمتوسط حسابي مقداره (3.29) .

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى معايير الأمان والحرية والاستقرار السائد في المجتمع الأردني، والذي يجعل الفرد بشكل عام، والطالب بشكل خاص يشعر دائماً بالأمان والحرية والاستقرار النفسي والاجتماعي، مهما تعرضوا لظروف ولمشكلات صعبة، وهذا يسهم إلى حد كبير بتعلم مهارات إيجابية تساعد في التعامل مع المشكلات التي قد يواجهها بكل كفاءة، وهذا ما جعل مستوى خداع الذات لديهم متوسطاً.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تعرض أي فرد بشكل عام، وطالب المرحلة الثانوية بشكل خاص لظروف وضغوطات معينة، قد تؤثر على سلوكاتهم واستخدام استراتيجيات معينة لتخطي هذه الضغوطات، وفي حال التعرض للفشل؛ فإن الطالب في

هذه الحالية يلجأ لخداع ذاته، وهذا ما أكدت عليه دراسة لو وتشانج (Lu & Chang, 2014) ، ورين و آخرين (Ren, et al, 2018) .

حيث إن للبيئة المدرسية والأسرية والاجتماعية عوامل تسهم إلى حد كبير في جعل مستوى خداع الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية متوسطاً، فالمشاعر الإيجابية التي قد تحيط بالطلبة، والمزاج الإيجابي قد ينشط الإبداع وحل المشكلات لديهم، مما يسهم زيادة الوعي بالذات والتحكم بالاندفاعات ورفع مستوى المثابرة والدافعية، وعدم خداع الذات بشكل كبير، حيث جاء خداع الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية بدرجة متوسطة.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أهمية المرحلة الثانوية بالنسبة للطالب، وخاصةً أنها مرحلة انتقالية إلى الدراسة الجامعية، وهذا يجعل الطلبة في حالة تبرير مستمرة في حال عدم النجاح والتفوق في اختبار ما، وإرجاع السبب إلى الظروف المحيطة به، بعيداً عن إلقاء اللوم على أنفسهم.وقد أشار تريانديس (Triandis, 2009) إلى أن خداع الذات يحدث أحياناً؛ لأن الأفراد لا يستطيعون معالجة جميع المعلومات المتاحة في بيئتهم، لذلك يختارون الإيجابية ويتجنبون المعلومات السلبية؛ وهذا التحيز يؤدي إلى خداع الذات.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة تنبرانسل وميسيك (Tenbrunsel & Messick, 2004) ، والتي أشارت إلى أن مستوى خداع الذات لدى الطلبة جاء متوسطاً، وكما اتفقت مع نتيجة دراسة (أبو مرق وبركات) (2016) ، والتي أظهرت أن مستوى خداع الذات لدى الطلبة جاء متوسطاً.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كيلي و آخرين (Kelly, et al, 2009) ، التي أظهرت أن مستوى خداع الذات لدى الطلبة جاء مرتفعاً.

◄ ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها: "**هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الأفكار اللاعقلانية وخداع الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد؟** ".

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت قيم معاملات الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson Correlation) بين مستوى الأفكار اللاعقلانية، ومستوى خداع الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين مستوى الأفكار اللاعقلانية ومستوى خداع الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد

المجال	النفاق	تشويه الحقائق	التبرير	خداع الذات ككل
الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالعلاقات الشخصية	0.35	0.55	0.44	0.56
الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بمظاهر الإحباط والقلق	0.29	0.36	0.41	0.47
الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالحب والانتماء	0.42	0.43	0.38	0.40
الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالمثالية والكمال	0.38	0.27	0.51	0.49
الأفكار اللاعقلانية ككل	0.60	0.34	0.54	0.42

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (7) إلى وجود علاقة ارتباطية طردية إيجابية قوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين الأفكار اللاعقلانية وخداع الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد، حيث كانت جميع قيم الارتباط بين مجالات الأفكار اللاعقلانية، ومجالات خداع الذات، وبين الأفكار اللاعقلانية ككل وخداع الذات ككل دالة إحصائياً.

وتشير هذه النتيجة إلى أنه كلما ازدادت الأفكار اللاعقلانية وارتفع مستواها لدى الطلبة، ارتفع مستوى خداع الذات لديهم، والعكس صحيح، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الأفكار اللاعقلانية وغير المنطقية والمبالغ فيها وغير الإيجابية قد تؤدي إلى لجوء الطالب لخداع ذاته، ووهمها بطموحات وأهداف غير منطقية وغير مناسبة لقدراته ومهاراته وإمكاناته، كما أن خداع الذات يؤدي إلى تفكير الطالب بأفكار سلبية وغير منطقية.

وقد أكد البيرتو وجونثان (Alberto & Jonathan, 2008) على أن الأفكار اللاعقلانية تؤدي إلى قيام الفرد بأنماط سلوكية عديدة تتصف بعدم الواقعية واللامنطقية، وتدني مستوى تقدير الذات والثقة بالنفس، والعجز عن تحقيق الأهداف واستثمار القدرات واستغلال الإمكانات المتاحة، مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى خداع الذات لديه.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء مخاطر التفكير اللاعقلاني الذي قد يصيب طالب المرحلة الثانوية جرّاء تعرضه لضغوطات ومشكلات عديدة سببها البيئة الأسرية أو المدرسية، مما قد يؤدي إلى خداع ذاته بأن الظروف كانت ضده، ولذلك لم يستطع تحقيق أهداف معينة كان يسعى لتحقيقها.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (أبو مرق وبركات) (2016) ، والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية مرتفعة موجبة بين الأفكار اللاعقلانية وخداع الذات لدى الطلبة.

التوصيات

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

1. تنظيم محاضرات توعوية لطلبة المرحلة الثانوية بهدف توعيتهم بكيفية التقليل من مستوى الأفكار اللاعقلانية ومستوى خداع الذات.
2. تنظيم دورت وورش تدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية بهدف تعريفهم بمتغيري الأفكار اللاعقلانية وخداع الذات والعوامل التي تؤثر بهما.
3. تصميم برامج إرشادية لتعريف طلبة المرحلة الثانوية بكيفية الحد من الأفكار اللاعقلانية وتحويلها إلى أفكار عقلانية.
4. تنظيم ورش تدريبية بهدف تعريف أولياء الأمور بكيفية التعامل مع أبنائهم الطلبة للتقليل من مستوى الأفكار اللاعقلانية وخداع الذات.

المصادر والمراجع العربية:

- أبو مرق، جمال وبركات، زياد. (2016) . الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بخداع الذات لدى عينة من طلبة جامعتي الخليل والقدس المفتوحة. مجلة جامعة النجاح (العلوم الإنسانية) ، 30 (2) ، 244 – 274.
- الريحاني، سليمان. (1985) . تطوير اختيار الأفكار العقلانية واللاعقلانية. مجلة دراسات الجامعة الأردنية، العلوم الإنسانية، 12 (11) ، 77 – 95.
- محمد، عبدالنعيم. (2019) . علاقة خداع الذات بالسعادة النفسية والتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 183 (الجزء الثالث) ، 216 – 302.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Abu Maraq, J. & Barakat, Z. (2016) . Irrational ideas and their relationship to self - deception among a sample of students from Hebron Univerisity and al - Quds Open University. An - Najah University Journal (Humanities) , 30 (2) , 244 - 274.*
- *Al - Rihani, S. (1985) . Selection development of rational and irrational thoughts. University of Jordan Studies Journal, Human Sciences, 12 (11) , 77 - 95.*
- *Mohammed, A. (2019) . The relationship of self - deception with psychological happiness and academic reluctance among university students. Journal of the College of Education, Al - Azhar University, 183 (Part Three) , 216 - 302.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Alberto, A. & Jonathan, C. (2008) . Stress and irrational beliefs in college students. Ansiedady Estrés, 14 (2 - 3) , 211 - 220.*
- *Allen, M. , El - Cheikh, S. & Turner, M. (2017) . A longitudinal investigation of irrational beliefs, hedonic balance and academic achievement. Learning and Individual Differences, 58, 41 - 45.*
- *Caputo, A. (2020) . The role of self - deceptive enhancement and impression management in adolescents' self - reported attitudes toward drinking, willingness to drink and risky alcohol consumption. Journal of Substance Use, 1 - 7.*
- *David, D. , Lynn, J. & Ellis, A. (2010) . Rational and irrational beliefs. New York: Oxford University Press.*
- *DiLorenzo, T. , David, D. & Montgomery, G. (2007) . The interrelations between irrational cognitive processes and distress in stressful academic settings. Personality and individual differences, 42 (4) , 765 - 776.*
- *Dryden, W. & Branch, R. (2008) . Fundamentals of rational emotive behaviour therapy: A training handbook. John Wiley & Sons.*
- *Ellis, A. (2002) . The role of irrational beliefs in perfectionism. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.) , Perfectionism: Theory, research, and treatment (p. 217–229) . American Psychological Association.*
- *Fernandez, J. (2013) . Self - deception and self - knowledge. Philosophical Studies 162 (2) , 379–400.*
- *Funkhouser, E. (2009) . Self - Deception and the Limits of Folk Psychology. Social Theory and Practice, 35 (1) , 1–13.*
- *Hippel, W. & Trivers, R. (2011) . The Evolution and Psychology of Self - Deception. Behavioral and Brain Sciences, 34 (1) , 1–56.*
- *Jian, Z. , Zhang, W. , Tian, L. , Fan, W. & Zhong, Y. (2019) . Self - Deception Reduces Cognitive Load: The Role of Involuntary Conscious Memory Impairment. Frontiers in psychology, 10, 1 - 11.*
- *Kaur, R. (2020) . Emotional Competence And Self - Esteem Among Adolescent Students: Role Of Irrational Beliefs. Emotional Competence And Self - Esteem Journal, 8 (4) , 1 - 10.*
- *Kelly, C. Lee, Y. & Bananno, G. (2009) . Rasch Modeling of the Self - Deception Scale of the Balanced Inventory of Desirable Responding. Educational and Psychological Measurement, 69 (3) , 438 - 458.*
- *Lu H. & Chang L. (2014) . Deceiving yourself to better deceive high - status compared to equal - status others. Evol. Psychol. 12, 635–654.*
- *Mele, A. (2009) . Self - deception and delusions. European Journal of Analytic Philosophy, 2 (1) , 109 - 124.*
- *Mjalh, S. & Blan, K. (2011) . Irrational thoughts and their relationship to psychological pressures among students of the Faculty of Education Besadh - Imran University. Damascus University Journal, 27, 193 - 225.*
- *Ren M. , Zhong B. , Fan W. , Dai H. , Yang B. , Zhang W. , Yin, Z. , Liu, J. , Li, J. & Zhan, Y. (2018) . The influence of self - control and social status on self - deception. Front. Psychol. 9, 1256–1267.*
- *Sabanci, Y. , & Cekic, A. (2019) . The Relationship between Irrational Beliefs, Resilience, Psychological Needs, Cyberbullying and Cyber Victimization. Universal Journal of Educational Research, 7 (3) , 700 - 706.*
- *Scott - Kakures, D. (2002) . At Permanent Risk: Reasoning and Self - Knowledge in Self - Deception. Philosophy and Phenomenological Research, 65, 576–603.*
- *Tenbrunsel1, A. & Messick, D. (2004) . Ethical Fading: The Role of Self - Deception in Unethical Behavior. Social Justice Research, 17 (2) , 112 - 123.*
- *Triandis, C. (2009) . Fooling ourselves: Self - deception in politics, religion, and terrorism. Westport, CT. Praeger.*
- *Trivers, R. (2000) . The Elements of a Scientific Theory of Self - Deception. in Evolutionary Perspectives on Human Reproductive Behavior, Dori LeCroy and Peter Moller (eds.) , Annals of the New York Academy of Sciences, 907, 114–131.*
- *Yildiz, M. , Baytemir, K. & Demirtas, A. (2018) . Irrational beliefs and perceived stress in adolescents: the role of self - esteem. Journal of Educational Sciences and Psychology, 8 (1) , 79 - 89.*

مصادر الضغط النفسي وعلاقتها بالتنظيم الذاتي لدى معلمي مراكز التربية الخاصة في الاردن

Sources of Psychological Stress and Their Relationship to Self - Regulation Among Teachers of Special Education Centers in Jordan

أروى محمد الكفاوين
أستاذ مساعد/ جامعة حائل/ المملكة العربية السعودية

Arwa Mohammad Al-Kafaween
Assistant Professor\ University of Hail\ The Kingdom of Saudi Arabia
arwaalkfaween@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 5/ 6/ 2020م، **تاريخ القبول:** 13/ 6/ 2021م.
Received: 5/ 6/ 2020, **Accepted:** 13/ 6/ 2021.
DOI: 10.33977/1182-012-037-006
E-ISSN: 2307-4655
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

الملخص:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مصادر الضغط النفسي وعلاقتها بالتنظيم الذاتي لدى معلمي التربية الخاصة، والتعرف إلى مستوى مصادر الضغط النفسي والتنظيم الذاتي لدى معلمي التربية الخاصة في الأردن.بالإضافة إلى تحليل الفروق الإحصائية في مصادر الضغط النفسي والتنظيم الذاتي لدى معلمي التربية الخاصة تعزى للمتغيرات الديموغرافية (العمر، الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي) .ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي، كما تم تطوير مقياس مصادر الضغط النفسي مكون من (4) أبعاد، ومقياس التنظيم الذاتي المكون من (40) فقرة، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة القصدية والبالغ قوامها (332) معلما ومعلمة.وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: أنّ المتوسط الحسابي لمصادر الضغط النفسي ككل (4.01) وبتقدير مرتفع، وأنّ أعلى الأبعاد هو (البعد الاقتصادي) كان تقديره مرتفعا، بوسط حسابي قدره (4.10) ، بينما جاء البعد الذاتي بمتوسط حسابي (3.88) وتقديره مرتفع وهو أدنى متوسط حسابي بين الأبعاد.كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمصادر الضغط النفسي (البعد الاجتماعي، البعد الانفعالي) تُعزى لمتغير (العُمر) ، لصالح الفئة (أقل من 25 سنة) .كما أظهرت أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمصادر الضغط النفسي بأبعادها جميعها تُعزى لمتغير (المؤهل العلمي) لصالح البكالوريوس ولصالح الدراسات العليا للأبعاد (البعد الاجتماعي، البعد الذاتي، البعد الانفعالي) أما البعد الاقتصادي فلا يوجد له فروق.وأظهرت أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتنظيم الذاتي تُعزى لمتغير (العُمر) لصالح الفئة (من 35 – أقل من 45) ولصالح الفئة (أكثر من 45 سنة) .كما أظهرت أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتنظيم الذاتي تُعزى لمتغير (المؤهل العلمي) لصالح البكالوريوس، وتظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتنظيم الذاتي تُعزى لمتغير (الخبرة التدريسية) لصالح الفئة (أكثر من 10 سنوات) ، وأخيراً أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين أبعاد مصادر الضغط النفسي وبين التنظيم الذاتي، من خلال وجود معنوية أقل من (0.05) بينهم. وأن معامل إرتباط (بيرسون) سلبي للعناصر.

الكلمات الدالة: الضغط النفسي، معلمو التربية الخاصة، التنظيم الذاتي.

Abstract:

This study aimed to identify the sources of psychological stress and their relationship to self - regulation among special education teachers and identify the level of sources of psychological stress and self - regulation among special education teachers in Jordan. In addition, it aims at analyzing the statistical differences in the sources of psychological stress and self - regulation of special education teachers due to demographic variables that include age, work experience, and educational qualification. In order to achieve the objectives of this study, the correlational descriptive approach was adopted, the stress resource scale consisting of 4 dimensions was developed, and the self - regulation measure consisted of 40 items. The study sample was chosen by the intentional method and comprised 332 teachers. The study results showed the following: The arithmetic mean of the sources of psychological distress as a whole is 4.01 with a high rating, and the highest dimension is the economic dimension. Its rating was high with an arithmetic mean of 4.10, while the subjective dimension came with an arithmetic mean of 3.88, and its rating was high, which is the lowest arithmetic average between dimensions. It also showed statistically significant differences in the sources of psychological stress - the social dimension, the emotional dimension - due to the age variable, in favor of the group less than 25 years. It also showed statistically significant differences for the sources of psychological distress in all their dimensions due to the academic qualification variable in favor of the bachelor's and of postgraduate studies for the dimensions - the social dimension, the subjective dimension, and the emotional dimension. As for the economic dimension, there are no differences. There are t statistically significant differences in the sources of psychological stress - the economic dimension - due to the variable - teaching experience - in favor of the group more than 10 years. It also showed statistically significant differences in self - regulation due to the age variable in favor of the group from 35 to less than 45 and the group more than 45 years. The study also showed statistically significant differences for self - organization attributed to the academic qualification variable in favor of the bachelor's degree. The results show statistically significant differences for self - organization attributable to the teaching experience variable in favor of the group more than 10 years. Lastly, the results showed an inverse relationship between the dimensions sources of psychological stress and self - regulation through morale of less than 0. 05 between them where the Pearson correlation coefficient is negative for the elements.

Keywords: *Psychological stress, special education teachers, self - regulation.*

المقدمة:

تُعد طريقة الحياة العصرية مصدراً رئيساً للضغوط النفسية، حيث إن هذه الضغوط تسبب أشكالاً مختلفة من المشكلات النفسية والفسيولوجية والاجتماعية كالصداع، وارتفاع ضغط الدم، وآلام الظهر، والحساسية، وأمراض الجلد، والاكتئاب، والإدمان على الكحول، وفقدان العمل.

ونتيجة لذلك، فإن هذه الضغوط التي يعاني منها الأفراد تنتقل للمجتمع مسببة له أخطاراً مختلفة، وينتقل أثر الضغوط من

الفرد إلى المؤسسة التي يعمل فيها، ومن ثم إلى المجتمع. حيث قدرت خسائر الاقتصاد الأمريكي الناتجة عن آثار الضغوط المختلفة أكثر من (75) مليار دولار سنوياً، وهذه الخسارة من المحتمل أن تكون ناتجة بشكل مباشر عن التغيب عن العمل والنفقات الطبية الزائدة والإنتاجية الضائعة، وقد تكون خسارة غير مباشرة تنتج من انخفاض الدافعية للعمل، واتخاذ قرارات غير حكيمة، وقلة الإبداع، وحوادث العمل، فضلا عن المشكلات الناتجة من المحاولات الخطأ عند الأفراد للتخلص من الضغوط كاتجاههم إلى تناول الأدوية والعقاقير (Marianne, Melinda, Demott & Heir, 2014) .

لقد بدأت الأبحاث المتخصصة بدراسة الضغط النفسي في العشرينيات من القرن الماضي على يد العالم الفسيولوجي كانون (Canon) الذي فسر الضغط النفسي على أنه سبب محتمل من أسباب الاضطرابات الجسمية، ويعد سيلاي (Selye) من الرواد في مجال بحوث الضغط النفسي، إذ رأى أن لدى معظم الأفراد ردود فعل للعوامل الضاغطة تتمثل في استجابات غير تكيفية، يمكن أن تؤدي بدورها إلى أعراض جسمية وانفعالية، كالألم والقلق والإحباط (الصقر، 2017) .

ويعتقد أنه على اختلاف مستويات المعلمين في المدارس أيا كان نوعها، ونشاطها، أو حجمها يتعرضون لضغوط عديدة، وإن البيئة الداخلية أو الخارجية هي مصدر هذه الضغوط، كما أن السلطة الممنوحة للمدرسين لا تتناسب مع المسؤوليات المنوطة بهم، والضغوط التي تواجههم، والتي ينعكس أثرها على نوعية القرارات التي يتخذونها ودرجة فاعليتها (أبو سيف، 2018) .

كما أن الضغوط تعتمد على التجربة الشخصية للفرد، فقد تكون أحيانا دافعا له للعمل، عندما تكون إيجابية ومفيدة، أو قد تكون سببا لمشاعر القلق والانزعاج عندما تكون سلبية وضارة انطلاقا من أن الشعور بالتوتر الناتج عن الضغوط عبارة عن استجابة حيوية كيماوية لموقف فيه تهديد محتمل يتعرض له الفرد باستمرار. وبالتالي يعتمد التعامل مع الضغوط على مقدرة الفرد على الاستجابة لها (McStay, Trembath, & Dissanayke, 2014) .

وتبرز العلاقة بين الضغوط النفسية والتنظيم الذاتي للمعلمين في تطور مجال تكنولوجيا التعليم حيث أصبحت من المجالات المهمة والمفيدة في دراسة الظواهر التعليمية، والكشف عن العلاقات الموجودة بينها، حيث إنه وفي الآونة الأخيرة شهد مجال علم النفس التربوي تغيرات كبيرة، ونتيجة لذلك أصبح التنظيم الذاتي في الوقت الحالي محور اهتمام للبحث، وأحد المحاور الضرورية للممارسة التربوية، كما حاولت العديد من النظريات والنماذج تمييز المكونات التي تحدد التعلم المنظم ذاتيا، والعمل على توضيح العلاقات والتفاعلات المشتركة بين تلك العمليات والأداء الأكاديمي، وكان من بين تلك النظريات النظرية السلوكية، ونظرية التعلم المعرفي الاجتماعي، والنظرية الثقافية الاجتماعية، ونظرية معالجة المعلومات. وبالرغم من اختلاف توجهات تلك النظريات في تفسيرها للتعلم المنظم ذاتياً، إلا أن نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي (لباندورا) تعتبر من أهم النظريات التي حاولت تفسير التعلم المنظم ذاتيا للمهارات التعليمية الأكاديمية داخل المدرسة وخارجها، فهي تنظر إلى عملية التعلم على أنها عملية اجتماعية تتم داخل إطار محدد من العلاقات الاجتماعية بين الطالب وذاته من ناحية، وبين الطالب ومعلمه وبين الطالب وأقرانه المتعلمين من ناحية أخرى (الكحلوت، 2011) .

وقد نشأ التنظيم الذاتي للتعلم مع نشأة المدرسة السلوكية في علم النفس، والتي حددت ووصفت التنظيم الذاتي للمعلم تجاه تعلمه (نشط – فعال – مميز – بطيء – ضعيف) . حيث يعد التنظيم الذاتي للتعلم أحد الحلول المناسبة لتحقيق جودة التعلم المنشودة فالكل مشارك نشط في عملية تعلمه (الهزيل، 2015) .

فالضغط النفسي حالة يشعر فيها المعلم بأن جهده يضيع كما أنه يبذل كل ما عنده بدون تقدير أو استفادة للأخرين. وفي هذه الحالة إذا لم يسارع في علاجها فقد يكون لها أثر سيء على الطلاب وعلى جو المدرسة العام. بل قد يتعدى أثرها إلى مستقبل المعلم التعليمي نفسه، بحيث تترسخ هذه النظرة فتؤثر على نظرة المعلم للطلاب والتعليم بشكل عام. يضاف إلى ذلك أن تعاون المعلمين ونشاطهم أساس نجاح المدرسة. والمعلم الذي يمر بهذه الحالة ليس لديه دافعية للتعاون والمشاركة. بل قد يزيد الأمر سوءا بأن يأخذ في تثبيط زملائه من العمل الجماعي والتعاون في نشاطات المدرسة. فيفتقد بذلك الجو الجماعي التعاوني في المدرسة لتصبح مجموعة من الأفراد الذين لا يجمعهم إلا المكان فقط. فلا تربطهم أهداف مشتركة ولا هموم ومطالب. وهذا الجو أيضا يزيد في الضغط النفسي للمعلم، بحيث تتسع دائرته، فبدلا من الفصل تصبح المدرسة ذاتها غير مريحة له، فلا يشعر بالرغبة في البقاء فيها (عيسى، 2018) .

وأشار (توبر وآخرون) (Topper & et. Al, 2017) الى أن مصادر الضغوط تتمثل في نقص التأثير الأسري أو الضياع الأسري، والأخطار والكوارث، والنبذ وعدم الاهتمام، والتنافس أو العدوان والسيطرة والقسر والمنع، والخداع، وضعف تقدير الذات.

كما يؤكد كل من (ستانغ وآخرون (Stang & et. al, 2014) أن هناك كثيرا من المواقف والإحداث التي تحدث في الحياة اليومية وتكون بمثابة مصادر ضغط على الإنسان، مثل: الامتحانات والمشاجرات والأزمات المالية وغيرها من المواقف الضاغطة التي يدركها الفرد، ويشعر بتهديدها له، وقد تؤدي إلى حدوث استجابات نفسية أو جسمية أو سلوكية، وظهور نتائج سلبية أو ايجابية لدى الفرد بناء على التعرض لهذه المصادر الضاغطة.

أما (Merikangas & et. al 2010)، فقد قسم الضغوط على النحو الأتي:

1. الضغوط النفسية الايجابية: وهي الضغوط التي يسعى إليها الفرد للبحث عن النواحي الجيدة والمفيدة التي تكون بمثابة الدافع نحو العمل والانجاز فالضغط النفسي الايجابي لا يعتبر سيئاً خصوصاً إذا تعاملنا معه بطريقة ايجابية، إن الضغط النفسي الايجابي يساعد على رفع القدرة الإنتاجية والإبداعية، الحيوية، التفاؤل، النظرة الايجابية للأمور، مقاومة الأمراض، التحمل، اليقظة الفكرية، العلاقات الشخصية الجيدة.

2. الضغوط السلبية: وهي عبارة عن الإحداث التي تؤدي بدورها إلى الشعور بالتعاسة والإحباط وعدم السرور، أي عدم الاتزان النفسي.

3. إن كلاً من الضغوط النفسية الايجابية منها أو السلبية تشعر الفرد بالتوتر، ولكن مع اختلاف تأثير الموقف على الفرد

بحيث يتوقف ذلك على أسلوب الفرد في تعامله مع المواقف والإحداث المسببة للضغط النفسي، ومدى إدراكه وتقييمه للضغط على أنه حسن أو سيء ومزعج.

وتشير الدراسات النفسية والطبية المختلفة، إلى أن للضغوط النفسية آثاراً فسيولوجية، وأخرى نفسية يمكن توضيحها فيما يأتي (Eisma & et.al, 2017) :

1. الآثار الفسيولوجية.وتتمثل الآثار الفسيولوجية المرتبطة بالضغوط في اضطرابات الجهاز الهضمي، والإسهال، والإمساك المزمن، واضطرابات الجهاز التنفسي، وارتفاع ضغط الدم، والصداع، وانتشار الأمراض الجلدية، وتضخم الغدة الدرقية، والبول السكري والتشنج العضلي، والتهاب المفاصل الروماتيزمي، واضطرابات الغذاء كفقدان الشهية، أو الشره والبدانة والميل للتقيؤ والغثيان، والنوبات القلبية، وقرحة المعدة وارتفاع نسبة الكولسترول.

2. الآثار النفسية.تكاد تجمع نتائج البحوث النفسية على أن للضغوط أثارا نفسية تتمثل في اضطراب إدراك الفرد، وعدم وضوح مفهوم الذات لديه، كما أن ذاكرته تضعف وتصاب بالتشتت، ويصبح أكثر قابلية للمرض النفسي والعقلي والجسمي، كما أن تكرار الضغوط الشديدة يؤدي بالفرد إلى الغضب والخوف والحزن والشعور بالاكتئاب، وكذلك الشعور بالخجل والغيرة.

وفي هذا الإطار أجرى (عقون (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة ما بين الضغط المهني واستجابة القلق لدى معلمي التربية الخاصة بولايتي (سطيف وبرج بوعريريج) ، وما إذا كانت هناك علاقة دالة إحصائيا بين القلق وكل بعد من أبعاد الضغط المهني، تكونت عينة البحث من (117) فرداً (معلما ومعلمة) وهي تمثل ما نسبته (32.12 %) من مجموع أفراد المجتمع الأصلي والبالغ عددهم (127) فردا (معلما ومعلمة) ، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد استخدم الباحث مقياس الضغط المهني للمعلمين لمنصوري مصطفى (2010) ، ومقياس القلق الصريح لـ (J.A TAYLOR) وقد أسفرت نتائج البحث الى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الضغط المهني والقلق بنسبة (1.98) .ووجود علاقة إرتباطية موجبة بين القلق وكل بعد من أبعاد الضغط المهني (ظروف العمل، عبء العمل، صراع الدور، غموض الدور، العلاقة مع المدير، العلاقة مع التلاميذ، العلاقة مع الزملاء، الإشراف التربوي، النمو المهني والترقية المهنية) .

وهدفت دراسة (الحجايا والسعودي (2013)) إلى تعرف درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبتهم أثناء التدريس الصفي، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان بتطوير بطاقة ملاحظة اشتملت على (17) إجراء صفي، تم التأكد من صدقها وثباتها، وقد تم تطبيقها على عينة من معلمي التربية الإسلامية وعددهم (35) معلماً ومعلمة من مديرية التربية والتعليم في لواء (بصيرا) للعام الدراسي (2010 – 2011م) .وتوصلت إلى أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبتهم أثناء التدريس الصفي جاءت متوسطة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي حول درجة الممارسة.وقد أوصت الدراسة بضرورة إدراج مهارات التعلم الذاتي في برامج تدريب المعلمين، وأن تكون متضمنة في استمارة الزيارة الصفية.

واجرى (الزبالي (2014)) دراسة هدفت إلى التعرف على مهارات التعلم الذاتي المتضمنة في كتاب الرياضيات للصف الثالث المتوسط بالسعودية، وتحقيقا لأهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج المسحي، والمنهج الوصفي لتحليل المحتوى، حيث أعد الباحث أداتين للدراسة: الاولى استبانة، والثانية استمارة لتحليل المحتوى لكتاب الرياضيات للصف الثالث المتوسط، وفي ضوء التحليل الاحصائي المستخدم، توصلت الدراسة إلى أن درجة تضمين مهارات المشاركة بالرأي، ومهارات الإفادة من الإمكانات المتاحة في البيئة متوسطة، بينما كانت درجة تضمين مهارات الاستعداد للتعلم، ومهارات التقويم الذاتي عالية، وأكدت الدراسة ضرورة تضمين مهارات التعلم الذاتي في البرنامج الدراسية.

وحددت دراسة الفليت (2015) مهارات التعلم الذاتي اللازمة لطلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بغزة، ودرجة ممارستهم لها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، حيث تم تحديد مهارات التعلم الذاتي موزعة على خمسة محاور، وتضمينها في استبانة تم التأكد من صدقها وثباتها، وتطبيقها على عينة من (149) طالبا وطالبة من طلبة الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية في محافظات غزة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة الطلبة لمهارات التعلم الذاتي جاءت كبيرة حيث بلغت (78%) وأكدت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الطلبة لمهارات التعلم الذاتي لصالح الطلبة الذين هم في مرحلة إعداد رسالة الماجستير، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الطلبة لمهارات التعلم الذاتي تعزى لمتغير الجنس.وأوصت بضرورة تعزيز مكانة التعلم الذاتي في برامج الدراسات العليا، وإثراء المساقات بأنشطة تعلمية تسهم في تنمية مهاراته، وتفعيل أساليب التقويم التي تشجع على التوجه نحو التعلم الذاتي.

الهزيل (2015) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع وعلاقتها بالتنظيم الذاتي.حيث تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وتألفت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع، وأظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين المرونة المعرفية، وتنظيم الذات ككل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنظيم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

وكشفت دراسة (الصقر (2017)) عن مستوى كل من الضغط النفسي والتوافق الإجتماعي والعلاقة بينهما لدى اللاجئين السوريين في مخيم (الزعتري) في الأردن، تم استخدام أداتين للدراسة: الأولى للكشف عن الضغط النفسي وعدد فقراته (47) ، والثانية للكشف عن التوافق الإجتماعي وعدد فقراته (55) ، وتكونت عينة الدراسة من (100) لاجئ وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية.وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الإجتماعي لدى اللاجئين السوريين في مخيم الزعتري تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى

الضغط النفسي لدى اللاجئين السوريين في مخيم الزعتري تعزى لمتغير العمر لصالح (20 سنة فاقل) .

أما دراسة عيسى (2018) فقد سعت إلى قياس التنظيم الذاتي والانفعالي وعلاقته بالإنسحاب الاجتماعي لدى الطلبة المراهقين في كفر قاسم، وتكونت عينة الدراسة من (207) طالباً وطالبةً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وأظهرت النتائج أن مستوى التنظيم الذاتي والانفعالي لدى الطلبة المراهقين في كفر قاسم جاء مرتفعاً، وأن مستوى الإنسحاب الإجتماعي جاء منخفضاً.وأظهرت عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التنظيم الذاتي والانفعالي وبين الإنسحاب الإجتماعي لدى الطلبة المراهقين في كفر قاسم.

وهدفت دراسة (أليوار وليزاراجا (Ealwar & Lizarraga, 2010) إلى معرفة الهوية الوظيفية للمعلمين، من خلال استراتيجيات التنظيم الذاتي، وتكونت عينة الدراسة من (342) معلماً ومعلمة أثناء الخدمة في أمريكا، مسجلين في مساقات الدراسات العليا في علم النفس.وقد أظهرت النتائج أن الهوية الوظيفية للمعلم مركب كلي معقد يرتبط بخبرات النجاح والفشل التي يعيشها المعلم، والعمر والواقع الثقافي الذي يوجد فيه، كما أظهرت النتائج أن الأحداث الحوارية طريق ناجح لتوضيح الهوية الوظيفية للمعلمين، وأن التنظيم الذاتي ساعد المعلمين على تقييم مدى تطور الهوية الوظيفية لديهم.

كما أجرى (تايموستسوك ويجاستي) (Timostsuk & Ugaste, 2010) دارسة هدفت إلى معرفة تصورات ومدركات المعلمين المبتدئين (خبرة في التدريس المدرسي من 1 – 3 سنوات) لهويتهم الوظيفية المستقبلية، وعلاقة هذه التصورات والمدركات بمستوى التنظيم الذاتي لدى هؤلاء المعلمين.اشترك في الدراسة (45) معلماً ومعلمةً من ولاية (فرجينيا) من امريكا، واستخدمت المقابلة كأداة لجمع المعلومات، وأشار تحليل البيانات إلى وجود علاقة بين مدركات المعلمين المبتدئين عن هويتهم الوظيفية المستقبلية ومستوى تمكنهم من مهارات التنظيم الذاتي، وأظهرت النتائج أن أكثر المهارات ارتباطاً بالهوية الوظيفية هي: مراقبة الذات، وتعزيز الذات، والأقل ارتباطاً هو ضبط الذات.–

كما أن هناك اتجاهات عدة بحثت في موضوع الضغوط النفسية؛ فبعض الدراسات بحثت في تطور الضغوط النفسية م، ثل: دراسة (الصقر، 2017) ، أو التنظيم الذاتي لدى المراهقين، كدراسة عيسى (2018) .

واستناداً الى ما سبق جاءت الدراسة الحالية بهدف بيان مصادر الضغوط النفسية لدى معلمي التربية الخاصة، وعلاقتها بالتنظيم الذاتي لديهم في مراكز التربية الخاصة في الأردن، وهذا ما لم تهتم بتناوله الدراسات السابقة، مما يجعل من الدراسة الحالية انطلاقه نحو دراسات أخرى حول هذه المتغيرات، بالإضافة امكانية الإستفادة منها في تعزيز الأدب التربوي حول هذه الجوانب.

وبمقارنة الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة، تلتقي الدراسة الحالية مع غيرها من الدراسات في تناول متغيرات الدراسة الحالية، وبشكل مفصل ومحدد.

وتختلف الدراسة الحالية عن غيرها من حيث عينة الدراسة، والأدوات التي تم استخدامها، بالإضافة إلى متغيرات الدراسة حيث تناولت الضغوط النفسية لدى المعلمين وعلاقتها بالتنظيم الذاتي

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعتبر كافة الضغوط النفسية من الظواهر الإنسانية المعقده، التي تتجلى في كافة المجالات البيولوجية والنفسية الاجتماعية والاقتصادية والمهنية حيث إنها تكون متجسده في الوسط الذي يعشون فيه (Roussis & Wells, 2008) .

لا تخلو حياة الإنسان من صعوبات مادية ومعنوية خفيفه وعنيفه تعيق سير دوافعه نحو أهدافها فعجز الإنسان عن اجتياز العقبة بطريقة سريعة مرضية فالطريق الطبيعي لأزالتها أو التغلب عليها هو أن يضاعف مجهوده وأن يكرر محاولاته لإزالتها من طريقه، كأن يحاول الالتفاف حول العقبة أو استبدال الهدف المعوق بأخر أو تأجيل إرضاء الدافع (McEvoy & et.al, 2013) .

وبالتالي ومن خلال خبرة الباحثة في هذا المجال وملاحظتها تنشأ الأزمات من إحباط وصول الدافع أو أكثر من الدوافع القوية، وهذا إحباط ينشأ من عقبات مادية أو اجتماعية أو شخصية نتيجة للصراع بين الدوافع، في نهاية استعراض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الضغوط النفسية والتنظيم الذاتي، يُلحظ أن الموضوع قد حظي باهتمام عدد قليل من الباحثين.بالرغم من أهميته التربوية والنفسية والاجتماعية.كما يلاحظ اختلاف هذه الدراسات وتباينها في أهدافها التي سعت الكشف عنها، والاختلاف في الأبعاد التي تم قياسها.

وتكمن مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مصادر الضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة؟
- ما مستوى التنظيم الذاتي لدى معلمي التربية الخاصة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مصادر الضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة تعزى للمتغيرات الديموغرافية (العمر، الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي) ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنظيم الذاتي لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغيرات (العمر، الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي) ؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مصادر الضغط النفسي والتنظيم الذاتي لدى معلمي التربية الخاصة؟

أهداف الدراسة

- التعرف إلى مستوى مصادر الضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة.
- التعرف إلى مستوى التنظيم الذاتي لدى معلمي التربية الخاصة.
- تحليل الفروق الإحصائية في مصادر الضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة تعزى للمتغيرات الديموغرافية (العمر، الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي) .
- تحليل الفروق الإحصائية للتنظيم الذاتي لدى معلمي

التربية الخاصة تعزى للمتغيرات الديموغرافية (العمر، الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي) .

- قياس مستوى العلاقة بين مصادر الضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة والتنظيم الذاتي.

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة من جانبين هما:

- **الأهمية النظرية**

تظهر أهمية الدراسة النظرية في دراستها الوصفية لمتغيرين لهما أهمية كبيرة في حياة المعلمين النفسية والإجتماعية والأكاديمية، مما يساعد أدبها النظري ونتائجها في تسليط الضوء على فهم أشمل وأوسع لهذين المتغيرين والمفاهيم والنظريات المتعلقة بهما، ومن النقاط المهمة التي تظهر أهمية الدراسة النظرية ما يأتي:

- تقدم الدراسة الحالية وصفاً دقيقاً لمصادر الضغط النفسي والتنظيم الذاتي، بحيث تحدد حجم المشكلات التي قد يعاني منها المعلم.

- تقديم توعية عامة للمعلمين في مراكز التربية الخاصة في الأردن وتثقيفهم حول مصادر الضغط النفسي والتي قد تؤثر على شخصياتهم بالإضافة إلى التنظيم الذاتي لديهم.

- **الأهمية التطبيقية:**

بالاعتماد على النتائج التي تم التوصل اليها اقترحت الدراسة مجموعة من التوصيات لإدارة المراكز المبحوثة.والتي توضح الدور الرئيسي لمصادر الضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة وعلاقتها بالتنظيم الذاتي لديهم في مراكز التربية الخاصة في الأردن، وتوفر هذه الدراسة أداتين يمكن الإستفادة منهما من قبل الأخصائيين والباحثين وهما مقياس الضغط النفسي والتنظيم الذاتي.كما تتمثل في عملية إستفادة الباحثين من نتائج وتوصيات الدراسة والمنهجية المتبعة والتحليل من خلال أداتي الدراسة والإطار النظري الذي توفره الدراسة.

التعريفات الاصطلاحية والاجرائية

لأغراض الدراسة فقد تم تبني التعريفات الإجرائية، وهي:

◄ **مصادر الضغوط النفسية:** التغييرات الجسدية والانفعالية التي وتؤدي إلى تغيرات جسمية ومزاجية وتجعله في حالة من التوتر والقلق والتأثير السلبي في قدرته على تحقيق التكامل والتوازن في شخصيته (الصقر، 2017) .

وعرفتها الباحثة إجرائياً بأنها الدرجة التي حصل عليها أفراد العينة على أداة مصادر الضغوط النفسية التي أعدتها الباحثة لغايات الدراسة الحالية.

◄ **التنظيم الذاتي:** يعرف (**Lin - Hi & Blumberg, 2016**) بأنه: عملية نشطة يكون فيها المعلم مشاركاً نشطاً في عملية تعلمه يبحث ويحاور ويناقش على حسب ميوله واهتماماته.

وعرفتها الباحثة إجرائياً بأنها الدرجة التي حصل عليها أفراد العينة على أداة التنظيم الذاتي التي أعدتها الباحثة لغايات الدراسة الحالية.

حدود الدراسة ومحدداتها

- الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على مراكز التربية الخاصة في عمان.

- الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على معلمي التربية الخاصة المنتظمين في العام الدراسي (2019/ 2020) .

محددات الدراسة:

يتحدد تعميم هذه النتائج على مدى تمثيل عينة الدراسة لمجتمعها وإجراءات تطبيق أدوات الدراسة، ومدى توافر معايير مقبولة من الصدق والثبات لها، فضلاً عن دقة إجابات أفراد عينة الدراسة، وجديتهم في الإستجابة على المقاييس المستخدمة في الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

استخدم المنهج الوصفي الإرتباطي نظراً لمناسبته لأغراض الدراسة.

مجتمّع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع مراكز التربية الخاصة في إقليم الوسط في العاصمة عمان في الأردن وبلغ عددها (32) مركز وبلغ مجتمع الدراسة (755) فرداً إستناداً على موقع وزارة التنمية الإجتماعية الأردنية وعلى الرابط www.mosd.gov.jo ://http.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من خلال استخدام طريقة العينة القصدية حيث بلغت (332) فرداً، حيث تم اختيار 25% كعينة استناداً الى حجم المعلمين، وتم اختيار أكبر المراكز من حيث عدد المعلمين.

الجدول (1)

خواص عينة الدراسة (العينة المختارة)

العينة	الاستبانَات المستردة	الاستبانَات غير الصالحة للتحليل	الاستبانَات الصالحة للتحليل	نسبة الاستبانَات الصالحة إلى الاستبانَات الموزعة
345	341	9	332	96.2%

كما يمكن عرض خصائص أفراد الدراسة وذلك بوصف المتغيرات الديموغرافية وهي (الفئة العمرية، المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية) ، وعرضت النتائج كما يلي:

الجدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الفئة العمرية	أقل من 25 سنة	61	18.4
	من 25 سنة الى أقل من 35 سنة	93	28.0
	من 35 سنة الى أقل من 45 سنة	121	37.3
	أكثر من 45 سنة	57	17.2
	المجموع	332	100.0
المؤهل العلمي	دبلوم فأقل	70	21.1
	بكالوريوس	212	63.9
	دراسات عليا	50	15.0
	المجموع	332	100.0
الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	115	34.6
	من 5 – 10 سنوات	120	36.1
	أكثر من 10 سنوات	97	29.3
	المجموع	332	100.0

مصادر جمع البيانات والمعلومات

ولغرض تحقيق أهداف الدراسة الحالية فإنّ الباحثة إعتمّدت على نوعين من مصادر المعلومات هما المصادر الثانوية والمصادر الأولية، وكما يلي:

- المصادر الثانوية: وهي تلك البيانات التي تمّ الحصول عليها من المصادر المكتبية ومن المراجعة الأدبية للدراسات السابقة، وذلك لوضع الأسس العلّمية والإطار النظري للدراسة، إذ تمّ الرجوع إلى التالي:
  - الكتب والمصادر والمواد العلّمية المكتوبة والمنشورة.
  - رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه التي تبحث في موضوع متغيرات الدراسة الحالية.
  - الدوريات المتخصصة والنشرات التي كتبت حول موضوع الدراسة الحالية، إضافة إلى التقارير الصادرة عن الهيئات الدّولية والأممية ومراكز المعلومات والأبحاث.
- المصادر الأولية: وهي تلك البيانات التي تمّ الحصول عليها من خلال إعداد مقاييس خاصة لموضوع هذه الدراسة، والتي تم تطويرها بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات والمقاييس السابقة، بحيث تغطي كافة الجوانب التي تناولها الإطار النظري والتساؤلات.

أدوات الدراسة:

- أولاً: مقياس مصادر الضغط النفسي: قامت الباحثة باعداد مقياس موجه إلى معلمي التربية الخاصة في المراكز المبحوثة، للحكم على مصادر الضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة.

تصحيح المقياس

لتحديد درجات القطع فقد تم اعتماد المعادلة الأتية (Sekaran, 2010) :

طول الفئة = الحد الأعلى (5) – الحد الأدنى (1) / عدد الفئات (3) .

$$(5 - 1) / 3 = 4 / 3 = 1.33$$

وبذلك تكون المستويات المعتمدة لاتخاذ القرار، وعليه يوضح الجدول رقم (3) المعيار الإحصائي لتفسير المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد الدراسة على فقرات الاستبانه وأبعادها.

الجدول (3)

المعيار الإحصائي لتفسير المتوسطات الحسابيّة وتقديراتها

المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
من 1.00 – أقلّ من 2.33	بدرجة منخفضة
من 2.34 – أقلّ من 3.67	بدرجة متوسطة
من 3.68 – أقلّ من 5.00	بدرجة مرتفعة

كما وزعت إجابات أفراد الدراسة على فقرات الاستبانة وفقاً (لمقياس ليكرت الخماسي) ، والتي تعبر هذه الفقرات عن مدّى موافقة المستجيب مع فقرات الإستبانة، (دائماً 5 علامات، غالباً 4 علامات، أحياناً 3 علامات، نادراً علامتان، أبداً علامة واحدة) ، وتكون المقياس بصورته الأولية من (4) أبعاد موزعه على (75) فقرة للمتغير المستقل ويبين الجدول (4) توزيع فقرات كل بعد على حِدةٍ وعددها كما هو موضح في الاستبانه.

الجدول (4)

توزيع فقرات الاستبانه وعددها لكل بعد على حِدةٍ

المتغير المستقل: مصادر الضغط النفسي	
البعد الاجتماعي	الأسئلة من (1 إلى 20)
البعد الذاتي	الأسئلة من (21 إلى 40)
البعد الانفعالي	الأسئلة من (41 إلى 58)
البعد الاقتصادي	الأسئلة من (59 إلى 75)

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس بطرقتين هما:

- **صدق المحكمين**: تم عرض المقياس على (10) محكمين في تخصصات علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والإرشاد النفسي، والتربية الخاصة في عدد من الجامعات الأردنية، وذلك لتحديد مدى وضوح الفقرات، ودقة الصياغة اللغوية، وملائمة الفقرة للأبعاد المراد قياسها، والطلب منهم إبداء الرأي وإعطاء الملاحظات حول الفقرات بالحذف أو التعديل، وتم الأخذ بالملاحظات التي اتفق عليها (80%) من المحكمين.

وتم حساب مؤشرات صدق البناء من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، وعددها (20) معلما ومعلمة، وتم حساب معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.06 – 0.82) ، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (5)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البُعد	معامل الارتباط مع الأداة
1	.479**	.324**	26	.645**	.517**	51	.361**	.465**
2	.605**	.653**	27	.564**	.418**	52	.316*	.753**
3	.451**	.816*	28	.545**	.465**	53	.383**	.577**
4	.525**	.423**	29	.612**	.467**	54	.427**	.524**
5	.731**	.357**	30	.525**	.407**	55	.401**	.453**
6	.645**	.577**	31	.731**	.423**	56	.387**	.396**
7	.564**	.341**	32	1.000**	.357**	57	.422**	.434**
8	.545**	.465**	33	.645**	.076	58	.479	.598*
9	.612**	.341**	34	.564**	.341**	59	.496**	.478**
10	.703**	.407**	35	.393**	.465**	60	.350**	.329**
11	.506**	.448**	36	.465**	.316*	61	.310*	.385**
12	.494**	.428**	37	.368**	.327*	62	.326	.332**
13	.404**	.380**	38	.436**	.357**	63	.377**	.505**
14	.304**	.368**	39	.614**	.450**	64	.192	.309**
15	.100	.488**	40	.805**	.409**	65	.376**	.422**
16	.425**	.781**	41	.552**	.337**	66	.301**	.074
17	.356**	.558**	42	.433**	.400**	67	.345**	.063
18	.447**	.461**	43	.440**	.358**	68	.497**	.329**
19	.315**	.367**	44	.507**	.404**	69	.614**	.428**
20	.458**	.417**	45	.559**	.450**	70	.805**	.409**
21	.440**	.593*	46	.418**	.302**	71	.552**	.090
22	.436**	.547**	47	.387**	.455**	72	.433**	.400**
23	.403**	.564**	48	.480**	.395**	73	.440**	.358**
24	.731**	.367**	49	.356**	.463**	74	.507**	.404**
25	1.000**	.357**	50	.369**	.642**	75	.759**	.450**

- **ببات المقياس**: استخدمت معامل كرونباخ الفا (Cron-pach's Alpha) للاتساق الداخلي، وذلك بهدف اختبار مدى الاعتمادية على الاستبانة، ويوضح الجدول (6) ذلك.

الجدول (6)

معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا)

المحور	الأبعاد	معامل ثبات الاتساق الداخلي
مصادر الضغط النفسي	البعد الاجتماعي	.928
	البعد الذاتي	.941
	البعد الانفعالي	.898
	البعد الاقتصادي	.885
معامل الاتساق الداخلي الكلي		.967

يتبين من الجدول (6) أنّ معامل الثبات لمصادر الضغط النفسي كانت أعلى من (70%) مما يدل على أنّه يوجد اتساق داخلي بين فقرات أداة الدراسة، وهذا ما يؤكد صلاحية أداة الدراسة في الإجابة عن أسئلة الدراسة بنسبة كبيرة.

ثانياً: مقياس التنظيم الذاتي

قامت الباحثة باعداد مقياس موجه إلى معلمي التربية الخاصة في المراكز المبحوثة، للحكم على التنظيم الذاتي لدى معلمي التربية الخاصة خلال الدراسات السابقة مثل: دراسة (الهزيل، 2015) ؛ ودراسة (عيسى، 2018) .

- **تصحيح المقياس**

وزعت إجابات أفراد الدراسة على فقرات الاستبانة وفقاً (لمقياس ليكرت الخماسي) ، والتي تعبرهذه الفقرات عن مدّى موافقة المستجيب مع فقرات الإستبانة، (دائماً 5 علامات، غالباً 4 علامات، أحياناً 3 علامات، نادراً علامتان، أبداً علامة واحدة) ، وتكون المقياس بصورته الأولية من (40) فقرة للمتغير التابع.

- **صدق المقياس:**

قامت الباحثة باختبار الصدق الظاهري، بهدف التعّرف إلى ارتباط الفقرات، وللتأكد أيضا من مدّى اتّساق إجابات أفراد الدراسة، في تحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها، كما تمّ عرضها على ذوي الخبرة والاختصاص وقد قام السادة المحكمون باجراء بعض التعديلات وتم الأخذ بها.

- تم حساب مؤشرات صدق البناء من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، وعددها (20) معلما ومعلمة، وتم حساب معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.50 – 0.81) ، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (7)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة
1	810.	16	.364**	31	.612**
2	.669**	17	.375**	32	.703**
3	.524**	18	.449**	33	.506**
4	.645**	19	.494**	34	.645**
5	.596**	20	.337*	35	.564**
6	.526**	21	.533**	36	.545**
7	.652**	22	.318**	37	.612**
8	.598**	23	.393**	38	.525**
9	.509**	24	.310**	39	.731**
10	.557**	25	.433**	40	.645**
11	.660**	26	.380**		
12	.616**	27	.631**		
13	.554**	28	.389**		
14	.462**	29	.487**		
15	.380**	30	.410**		

- **ثبات المقياس:**

استخدمت معامل (كرونباخ الفا) (Cronpach's Alpha) للاتساق الداخلي، وذلك بهدف اختبار مدى الاعتمادية على الاستبانة، إذ تم استخراج معامل (كرونباخ الفا) لاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة جميعها.

استخدمت الباحثة الاستبانة كوحدة احصائية لجمع بيانات الدراسة من مصادر المعلومات المختلفة.لقياس مستوى الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانه تمّ استخدام [معامل كرونباخ ألفا]، وبلغت قيمة المعامل للتنظيم الذاتي (95.2%) وهو أعلى من (70%) مما يدل على أنّه يوجد اتساق داخلي بين فقرات أداة الدراسة وهذا ما يؤكد صلاحية أداة التنظيم الذاتي في الاجابة عن اسئلة الدراسة وبنسبة كبيرة.

إجراءات الدراسة

الحصول على الموافقات الرسمية من الجهات المختصة لتطبيق المقياس.وتحديد مجتمع الدراسة وعينته.وبناء المقياس. وعرض المقياس على المحكمين في الجامعات الأردنية.والتأكد من صدق وثبات الأداة.وتطبيق المقياس على أفراد الدراسة.ورصد النتائج والمعالجات الإحصائية المطلوبة ومناقشتها.وتقديم التوصيات والرؤى العلمية المستقبلية.يجب أن يكون هناك اتساق وترتيب منطقي في خطوات إجراءات الدراسة.

◄ النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: **ما مصادر الضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة؟**

تمّ حساب كل من المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد الضغط النفسي والدرجة الكلية كل على حدة وكانت النتيجة كما يلي:

الجدول (8)

المتوسطات الحسابّية لأبعاد مصادر الضغط النفسي

	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
مصادر الضغط النفسي	البعد الاجتماعي	3.9771	.55594	مرتفعة
	البعد الذاتي	3.8797	.64403	مرتفعة
	البعد الانفعالي	4.0776	.49282	مرتفعة
	البعد الاقتصادي	4.0996	.47037	مرتفعة
	مصادر الضغط النفسي	4.0082	.49713	مرتفعة

يتبين من الجدول (8) أنّ المتوسط الحسابي لمصادر الضغط النفسي ككل (4.01) وانحراف معياري (0.50) وبتقدير مرتفع، وأنّ أعلى الأبعاد هو (البعد الاقتصادي) كان تقديره مرتفع بوسط حسابي قدره (4.10) وانحراف معياري (0.47) ، وتلاه (البعد الانفعالي) جاء بوسط حسابي (4.08) وانحراف (0.49) ، وتلاه (البعد الاجتماعي) جاء بوسط حسابي (3.98) وانحراف (0.56)، وأخيراً البعد الذاتي فوسطه الحسابي كان (3.88) وتقديره مرتفع وهو أدنى متوسط حسابي بين الأبعاد.وهذا ما يدل على أنّ درجة مصادر الضغط النفسي مرتفعة لدى معلمي التربية الخاصة في مراكز التربية الخاصة في الأردن.

◄ النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: **ما مستوى التنظيم الذاتي لدى معلمي التربية الخاصة؟**

تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمتغير (التنظيم الذاتي) وذلك من أجل إثبات وجود علاقة ارتباطية، وهذا ما يتوضح من خلال الجدول (9) .

الجدول (9)

المتوسطات الحسابّية والانحرافات المعياريّة للمتغير (التنظيم الذاتي) وفقراته

الرقم	الرتب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	23	أتحكم بمشاعر الضيق الذي ينتابني.	1.93	1.03	منخفضة

الرقم	الرتب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
2	13	أبقى متماسكاً في اللحظات التي تعترض أنشطتي.	2.21	1.11	منخفضة
3	5	لدي القابلية على التفكير بوضوح.	2.44	1.30	متوسطة
4	15	يصعب علي السيطرة على انفعالاتي ودوافعي.	2.18	1.08	منخفضة
5	9	أتحكم بنمط تفكيري لأساير الوضع الراهن.	2.32	1.22	منخفضة
6	14	أمتلك الموضوعية في إتخاذ ما يلزم.	2.20	1.10	منخفضة
7	19	أفصل بين التفكير بأسرتي والتفكير بالطلاب.	2.07	1.04	منخفضة
8	20	أقدر ذاتي على أساس مستوى جدارتي.	2.0	1.12	منخفضة
9	21	أمتلك الأدلة التي ادعم بها أرائي.	2.0	1.17	منخفضة
10	25	أتراجع عن أفكاري السلبية في حال ثبوت خطئي.	1.87	1.01	منخفضة
11	24	لدي القدرة على مواجهة الأحداث المفاجئة.	1.87	0.99	منخفضة
12	26	أقدم المساعدة للآخرين عند الحاجة.	1.79	1.01	منخفضة
13	19	أمتلك القدرة على إقناع الآخرين.	2.07	1.04	منخفضة
14	20	أشعر بمسؤولية إتجاه أهدافي بغية تحقيقها.	2.0	1.12	منخفضة
15	21	أتنبأ بنتائج الأمور.	2.0	1.17	منخفضة
16	25	أتمتع بشعبيةٍ كبيرةٍ بالمدرسة.	1.87	1.01	منخفضة
17	24	أعمل على تحقيق أهدافي بغض النظر عن الوسيلة المستخدمة	1.87	0.99	منخفضة
18	26	ألتزم بمواعيدي وأشعر بالضيق إذا تأخرت عنها.	1.79	1.01	منخفضة
19	19	تغضبني معارضة الآخرين لأرائي.	2.07	1.04	منخفضة
20	20	أشعر بمسؤوليةٍ نحو طلابي.	2.0	1.12	منخفضة
21	21	ألتزم وأكمل مهماتي بانتظامٍ واخلاصٍ.	2.0	1.17	منخفضة
22	25	أتفقد أحوال طلابي بين الحين والآخر.	1.87	1.01	منخفضة
23	1	استطيع تكوين صداقاتٍ بسهولةٍ.	2.53	1.36	متوسطة
24	2	ألتزم بوعودي تجاه الآخرين.	2.51	1.37	متوسطة
25	3	أستطيع توصيل أفكاري للآخرين بسهولةٍ.	2.46	1.35	متوسطة
26	7	أؤمن بأن الأفراد لديهم قدرات مختلفة.	2.43	1.33	متوسطة
27	11	أقدر على ضبط الطلاب.	2.29	1.29	منخفضة
28	27	أرى في نفسي صفات القائد.	1.24	1.29	منخفضة
29	8	أحب مخالفة الأساليب التقليدية وابتكار ما هو جديد.	2.36	1.30	متوسطة
30	10	أحقق نجاحاتي على حساب الآخرين.	2.30	1.19	منخفضة
31	12	أخجل من الاعتراف بعدم المعرفة.	2.25	1.19	منخفضة
32	16	أمتلك القدرة على تنمية تحمل المسؤولية لدى طلابي	2.15	1.18	منخفضة
33	17	أشعر بالسعادة أثناء وجودي بالمدرسة.	2.12	1.04	منخفضة
34	18	أحرص على القيام بأعمالي بنفسي.	2.07	1.03	منخفضة
35	22	أشعر بأن معلوماتي العامة واسعةً.	1.97	1.05	منخفضة
36	4	أقوم بأمور لا يستطيع الآخرون القيام بها.	2.46	1.36	متوسطة
37	6	أطور مهارات الطلاب من خلال تنويع أدوارهم وبيان مسؤولياتهم	2.43	1.29	متوسطة
38	8	أعمل بجد على تقوية الاحترام المتبادل بين الطلبة.	2.36	1.30	متوسطة
39	12	أهتم بتطوير الجوانب الشخصية وليس التعليمية فقط.	2.25	1.19	منخفضة
40	17	أحرص على إدخال جو من الدعابة أثناء انجاز المهمات.	2.12	1.04	منخفضة
		معدل المتوسط لبعد (التنظيم الذاتي)	2.118	.49525	منخفض

يشير الجدول (9) إلى أنّ الفقرة الثالثة والعشرين التي تنص على « استطيع تكوين صداقاتٍ بسهولة» كان لها أعلى وسط حسابي قدره (2.53) وأنّحراف معياري (1.36) وبدرجة متوسطة. أما الفقرة الثامنة والعشرون كان لها أقَلّ وسط حسابي قدره (1.24) وأنّحراف معياري (1.29) ونصت على « أرى في نفسي صفات القائد «.مما يدل على أنّ متغير التنظيم الذاتي منخفض لدى المعلمين.

◄ **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمصادر الضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغيرات (العمر، الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي) ؟**

الجدول (10)

نتائج اختبار التباين الأحادي والفروق بين المتوسطات الحسابية لتقييم أفراد المبحوثين تعزى إلى (العمر)

	العنصر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	F	Sig.
البعد الاجتماعي	بين المجموعة	8.676	3	2.892	5.643	.001
	في المجموعة	129.647	298	.512		
	المجموع	138.323	331			

العنصر		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	F	Sig.
البعد الذاتي	بين المجموعة	4.035	3	1.345	2.317	.076
	في المجموعة	146.868	298	.581		
	المجموع	150.902	331			
البعد الانفعالي	بين المجموعة	5.042	3	1.681	4.368	.005
	في المجموعة	97.340	298	.385		
	المجموع	102.382	331			
البعد الاقتصادي	بين المجموعة	1.625	3	.542	2.506	.060
	في المجموعة	54.692	298	.216		
	المجموع	56.317	331			

وتشير قيم الدلالة (Sig) المشار إليها في الجـدول (10) إلـى وجود فروق ذات دلالـة إحصـائيـة عند مستوى دلالة (α=0.05) لمصادر الضغط النفسي (البعد الاجتماعي، البعد الانفعالي) تُعزى لمتغير (العُمر) ، ومن أجل تحديد اتجاه هذه الفروق الإحصائية تم استخدام شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية والجدول رقم (11) يوضح ذلك.

الجدول (11) :

قيم معاملات الفروقات (Scheffe) / العمر

المتغير	العمر	25 – أقل من 35	35 – أقل من 45	أكثر من 45
البعد الاجتماعي	أقل من 25 سنة	.54367*	.37478*	.33784
	25 – أقل من 35		- .16889	.16889
	35 – أقل من 45			- .03694 -
	أكثر من 45			
البعد الانفعالي	أقل من 25 سنة	.39510*	.32336*	.21641
	25 – أقل من 35		- .07175 -	.07175
	35 – أقل من 45			- .10694 -
	أكثر من 45			

يبين الجدول (11) بأنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في استجابة أفراد العينة فيما يتعلق بتوجهات عينة الدراسة للأبعاد (البعد الاجتماعي، البعد الانفعالي) تُعزى لمتغير (العمر) بين الفئة (أقل من 25 سنة) و (من 25 – أقل من 35) ، وبين الفئة (أقل من 25 سنة) و (من 35 – أقل من 45) لصالح الفئة (أقل من 25 سنة) في البُعدين (البعد الاجتماعي، البعد الانفعالي) .

المؤهل العلمي

الجدول (12) :

نتائج اختبار التباين الأحادي والفروق بين المتوسطات الحسابية لتقييم أفراد المبحوثين تعزى إلى (المؤهل العلمي)

العنصر		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	F	Sig.
البعد الاجتماعي	بين المجموعة	11.990	2	3.997	8.004	.000
	في المجموعة	126.333	299	.499		
	المجموع	138.323	331			
البعد الذاتي	بين المجموعة	13.128	2	4.376	8.036	.000
	في المجموعة	137.775	299	.545		
	المجموع	150.902	331			
البعد الانفعالي	بين المجموعة	9.944	2	3.315	9.072	.000
	في المجموعة	92.439	299	.365		
	المجموع	102.382	331			
البعد الاقتصادي	بين المجموعة	4.273	2	1.424	6.923	.000
	في المجموعة	52.045	299	.206		
	المجموع	56.317	331			

وتشير قيم الدلالة (Sig) المشار إليها في الجـدول (12) إلـى وجود فروق ذات دلالـة إحصـائيـة عند مستوى دلالة (α=0.05) لمصادر الضغط النفسي بجميع أبعادها تُعزى لمتغير (المؤهل العلمي) ، ومن أجل تحديد اتجاه هذه الفروق الإحصائية تم استخدام شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية والجدول رقم (13) يوضح ذلك.

الجدول (13) :

قيم معاملات الفروقات (Scheffe) / المؤهل العلمي

المتغير	العمر	بكالوريوس	دراسات عليا
البعد الاجتماعي	دبلوم فأقل	* - .54556 -	* - .50128 -
	بكالوريوس		.11095
	دراسات عليا		
البعد الذاتي	دبلوم فأقل	* - .57012 -	* - .52949 -
	بكالوريوس		.04063
	دراسات عليا		
البعد الانفعالي	دبلوم فأقل	* - .48550 -	* - .45256 -
	بكالوريوس		.03294
	دراسات عليا		

المتغير	العمر	بكالوريوس	دراسات عليا
البعد الاقتصادي	دبلوم فأقل	* - .28225 -	- .12885 -
	بكالوريوس		- .15340 -
	دراسات عليا		

يبين الجدول (13) بأنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في استجابة أفراد العينة فيما يتعلق بتوجهات عينة الدراسة للأبعاد جميعها تُعزى لمتغير (المؤهل العلمي) بين (الدبلوم) و (البكالوريوس) لصالح البكالوريوس في الأبعاد جميعها، وهنالك فروق بين (الدبلوم) و (الدراسات العليا) لصالح الدراسات العليا للأبعاد (البعد الاجتماعي، البعد الذاتي، البعد الانفعالي) أما البعد الاقتصادي فلا يوجد له فروق.

الخبرة التدريسية

الجدول (14) :

نتائج اختبار التباين الأحادي والفروق بين المتوسطات الحسابية لتقييم أفراد المبحوثين تعزى إلى (الخبرة التدريسية)

	العنصر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	F	Sig.
البعد الاجتماعي	بين المجموعة	.953	2	.318	.585	.625
	في المجموعة	137.370	299	.543		
	المجموع	138.323	331			
البعد الذاتي	بين المجموعة	1.595	2	.532	.901	.441
	في المجموعة	149.307	299	.590		
	المجموع	150.902	331			
البعد الانفعالي	بين المجموعة	.784	2	.261	.651	.583
	في المجموعة	101.599	299	.402		
	المجموع	102.382	331			
البعد الاقتصادي	بين المجموعة	3.124	2	1.041	4.953	.002
	في المجموعة	53.193	299	.210		
	المجموع	56.317	331			

وتشير قيم الدلالة (Sig) المشار إليها في الجدول (14) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) لمصادر الضغط النفسي (البعد الاقتصادي) تُعزى لمتغير (الخبرة التدريسية) ، ومن أجل تحديد اتجاه هذه الفروق الإحصائية تم استخدام شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية الجدول رقم (15) يوضح ذلك.

الجدول (15) :

قيم معاملات الفروقات (Scheffe) / الخبرة التدريسية

المتغير	العمر	من 5 – 10	أكثر من 10
البعد الاجتماعي	أقل من 5	.11598	- .01392 -
	من 5 – 10		- .13830 -
	أكثر من 10		
البعد الذاتي	أقل من 5	.15373	.02705
	من 5 – 10		- .22763 -
	أكثر من 10		
البعد الانفعالي	أقل من 5	.11580	- .00717 -
	من 5 – 10		- .12297 -
	أكثر من 10		
البعد الاقتصادي	أقل من 5	- .06696 -	* - .27242 -
	من 5 – 10		- * - .20546
	أكثر من 10		

يبين الجدول (15) بأنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في استجابة أفراد العينة فيما يتعلق بتوجهات عينة الدراسة للبعد الاقتصادي تُعزى لمتغير (الخبرة التدريسية) بين (أقل من 5 سنوات) و (أكثر من 10 سنوات) لصالح الفئة (أكثر من 10 سنوات) ، وهنالك فروق بين (من 5 – 10 سنوات) و (أكثر من 10 سنوات) صالح الفئة (أكثر من 10 سنوات) .

◄ النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: **هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية للتنظيم الذاتي لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغيرات (العمر، الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي) في مراكز التربية الخاصة في الأردن؟**

العمر

الجدول (16) :

نتائج اختبار التباين الأحادي والفروق بين المتوسطات الحسابية لتقييم أفراد المبحوثين تعزى إلى (العمر)

	العنصر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	F	Sig.
التنظيم الذاتي	بين المجموعة	2.569	3	.856	3.147	.026
	في المجموعة	68.843	298	.272		
	المجموع	71.411	331			

وتشير قيم الدلالة (Sig) المشار إليها في الجدول (16) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) للتنظيم الذاتي تُعزى لمتغير (العُمر) ، ومن أجل تحديد اتجاه هذه الفروق الإحصائية تم استخدام شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية والجدول رقم (17) يوضح ذلك.

الجدول (17) :

قيم معاملات الفروقات (Scheffe) / العمر

المتغير	العمر	25 – أقل من 35	35 – أقل من 45	أكثر من 45
التنظيم الذاتي	أقل من 25 سنة	.20082	27891*	.23308
	25 – أقل من 35		-.27891- *	-.07810-
	35 – أقل من 45			-.27891- *
	أكثر من 45			

يبين الجدول (17) بأنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في استجابة أفراد العينة فيما يتعلق بتوجهات عينة الدراسة للتنظيم الذاتي تُعزى لمتغير (العمر) بين الفئة (أقل من 25 سنة) و (من 35 – أقل من 45) لصالح الفئة (من 35 – أقل من 45) ، وبين الفئة (من 25 – أقل من 35) و (من 35 – أقل من 45) لصالح الفئة (من 35 – أقل من 45) ، وبين الفئة (من 35 – أقل من 45) و (أكثر من 45 سنة) لصالح الفئة (أكثر من 45 سنة) .

المؤهل العلمي

الجدول (18) :

نتائج اختبار التباين الأحادي والفروق بين المتوسطات الحسابية لتقييم أفراد المبحوثين تعزى إلى (المؤهل العلمي)

	العنصر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	F	Sig.
التنظيم الذاتي	بين المجموعة	3.644	2	1.215	4.535	.004
	في المجموعة	67.767	299	.268		
	المجموع	71.411	331			

وتشير قيم الدلالة (Sig) المشار إليها في الجـدول (18) إلـى وجود فروق ذات دلالـة إحصـائيـة عند مستوى دلالة (α=0.05) للتنظيم الذاتي تُعزى لمتغير (المؤهل العلمي) ، ومن أجل تحديد اتجاه هذه الفروق الإحصائية تم استخدام شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية والجدول رقم (19) يوضح ذلك.

الجدول (19) :

قيم معاملات الفروقات (Scheffe) / المؤهل العلمي

المتغير	العمر	بكالوريوس	دراسات عليا
التنظيم الذاتي	دبلوم فأقل	-.26716- *	-.21509- *
	بكالوريوس		.04872
	دراسات عليا		

يبين الجدول (19) بأنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في استجابة أفراد العينة فيما يتعلق بتوجهات عينة الدراسة للتنظيم الذاتي تُعزى لمتغير (المؤهل العلمي) بين (الدبلوم) و (البكالوريوس) لصالح البكالوريوس، وهنالك فروق بين (الدبلوم) و (الدراسات العليا) لصالح الدراسات العليا.

الخبرة التدريسية

الجدول (20) :

نتائج اختبار التباين الأحادي والفروق بين المتوسطات الحسابية لتقييم أفراد المبحوثين تعزى إلى (الخبرة التدريسية)

	العنصر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	F	Sig.
التنظيم الذاتي	بين المجموعة	6.523	2	2.174	8.477	.000
	في المجموعة	64.889	299	.256		
	المجموع	71.411	331			

وتشير قيم الدلالة (Sig) المشار إليها في الجـدول (20) إلـى وجود فروق ذات دلالـة إحصـائيـة عند مستوى دلالة (α=0.05) للتنظيم الذاتي تُعزى لمتغير (الخبرة التدريسية) ، ومن أجل تحديد اتجاه هذه الفروق الإحصائية تم استخدام شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية والجدول رقم (21) يوضح ذلك.

الجدول (21) :

قيم معاملات الفروقات (Scheffe) / الخبرة التدريسية

المتغير	العمر	من 5 – 10	أكثر من 10
التنظيم الذاتي	أقل من 5	.09100	-.27588- *
	من 5 – 10		-.19220-
	أكثر من 10		

يبين الجدول (21) بأنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في استجابة أفراد العينة فيما يتعلق بتوجهات عينة الدراسة للتنظيم الذاتي تُعزى لمتغير (الخبرة التدريسية) بين (أقل من 5 سنوات) و (أكثر من 10 سنوات) لصالح الفئة (أكثر من 10 سنوات) .

◄ النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: **هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مصادر الضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة والتنظيم الذاتي؟**

الجدول (22) :

نتائج اختبار بيرسون لفحص العلاقة بين مصادر الضغط النفسي والتنظيم الذاتي

البعد/ المتغير		الاجتماعي	الذاتي	الانفعالي	الاقتصادي	الضغط النفسي	التنظيم الذاتي
الاجتماعي	معامل بيرسون	1	.406**	.244**	.161**	.414**	-.251**
	الدلالة المعنوية		.000	.000	.000	.000	.000
	مجموع العينة	332	330	330	330	330	332

البعد/ المتغير		الاجتماعي	الذاتي	الانفعالي	الاقتصادي	الضغط النفسي	التنظيم الذاتي
	معامل بيرسون	.406**	1	.267**	.287**	.453**	.288** -
الذاتي	الدلالة المعنوية	.000		.000	.000	.000	.000
	مجموع العينة	330	330	330	330	330	330
	معامل بيرسون	.244**	.267**	1	.360**	.408**	.391** -
الانفعالي	الدلالة المعنوية	.000	.000		.000	.000	.000
	مجموع العينة	330	330	330	330	330	330
	معامل بيرسون	.161**	.285**	.360**	1	.389**	.302** -
الاقتصادي	الدلالة المعنوية	.000	.000	.000		.000	.000
	مجموع العينة	330	330	330	330	330	330
	معامل بيرسون	.414**	.453**	.408**	.389**	1	.377** -
الضغط النفسي	الدلالة المعنوية	.000	.000	.000	.000		.000
	مجموع العينة	330	330	330	330	330	330
	معامل بيرسون	.251** -	.288** -	.391** -	.302** -	.377** -	1
التنظيم الذاتي	الدلالة المعنوية	.000	.000	.000	.000	.000	
	مجموع العينة	332	330	330	330	330	332

يبين الجدول اعلاه (22) القيم السلبية لمعامل الإرتباط (بيرسون والذ يدل) على وجود علاقة عكسية بين أبعاد مصادر الضغط النفسي وبين التنظيم الذاتي، من خلال وجود معنوية أقل من (0.05) بينهم.وأن معامل إرتباط (بيرسون) سلبي للعناصر جميعها.

مناقشة النتائج

◄ مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: الذي ينص على " **ما مصادر الضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في مراكز التربية الخاصة في الأردن؟** »

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أنّ المتوسط الحسابي لمصادر الضغط النفسي ككل (4.01) وانحراف معياري (0.50) وبتقدير مرتفع، وأنّ أعلى الأبعاد هو (البعد الاقتصادي) كان تقديره مرتفع بوسط حسابي قدره (4.10) وانحراف معياري (0.47) ، وتلاه (البعد الانفعالي) جاء بوسط حسابي (4.08) ، وانحراف (0.49) ، وتلاه (البعد الاجتماعي) جاء بوسط حسابي (3.98) وانحراف (0.56) ، وأخيراً البعد الذاتي فوسطه الحسابي كان (3.88) وتقديره مرتفع وهو أدنى متوسط حسابي بين الأبعاد.

وتدل الدرجات المرتفعة لمصادر الضغط النفسي إلى أن المعلم في مجتمعنا يعيش حياة مليئة بالضغوط التي أخذت تثقل كاهله، وتزيد من أعبائه الحياتية، ولعل الأمراض والحالة الاقتصادية، قد خلفت تأثيرات خطيرة على حياة المعلمين وصحتهم، ونفسيتهم، وسلوكياتهم، ذلك لان التعرض خاصة طويل الأمد، للصدمات والقلق، والضغط من جراء هذه التغيرات يترك بصماته على البناء النفسي للمعلم.

◄ النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نص على «**ما مستوى التنظيم الذاتي لدى معلمي التربية الخاصة في مراكز التربية الخاصة في الأردن؟**»

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني أنّ الفقرة الثالثة والعشرين التي تنص على «استطيع تكوين صداقات بسهولة» كان لها أعلى وسط حسابي قدره (2.53) وأنّحراف معًياري (1.36) وبدرجة متوسطة.أما الفقرة الثامنة والعشرون كان لها أَقَلّ وسط حسابي قدره (1.24) وأنّحراف معياري (1.29) ونصت على « أرى في نفسي صفات القائد «.مما يدل على أنّ متغير التنظيم الذاتي منخفض لدى المعلمين.

وتفسر الباحثة القيم المنخفضة إلى تأثر المعلمين بارتفاع ضغط متطلبات العمل الذي يقوم في الأساس على تنظيم الفرد للمهام التي يكلف بها، والتي تتطلب تنفيذها في مواعيد محددة وغير مرنة، كما تفسر الباحثة ذلك بضعف البيئة التعليمية الداعمة والمشجعة لذلك.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (عيسى، 2018) حيث أظهرت أن مستوى التنظيم الذاتي والانفعالي لدى الطلبة المراهقين كفر قاسم جاء مرتفعاً.واتفقت مع دراسة (Kaufman, Xia, Fos-co, Yaptangco, Skidmore & Crowell, 2016) حيث أظهرت أن مستوى التنظيم الذاتي والإنفعالي لدى المراهقين كان منخفضاً.

◄ النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نص على «**هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) لمصادر الضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغيرات (العمر، الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي) في مراكز التربية الخاصة في الأردن؟**"

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) لمصادر الضغط النفسي (البعد الاجتماعي، البعد الانفعالي) تُعزى لمتغير (العُمر) ، أي أنه توجد فروقات في استجابة أفراد العينة فيما يتعلق بتوجهات عينة الدراسة للأبعاد (البعد الاجتماعي، البعد الانفعالي) تُعزى لمتغير (العمر) بين الفئة (أقل من 25 سنة) و (من 25 – أقل من 35) ، وبين الفئة (أقل من 25 سنة) و (من 35 – أقل من 45) لصالح الفئة (أقل من 25 سنة) في البُعدين (البعد الاجتماعي، البعد الانفعالي) .كما أظهرت أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) لمصادر الضغط النفسي بجميع أبعادها تُعزى لمتغير (المؤهل العلمي) ، أي أنه توجد فروقات في استجابة أفراد العينة فيما يتعلق بتوجهات عينة الدراسة للأبعاد جميعها تُعزى لمتغير (المؤهل العلمي) بين (الدبلوم) و (البكالوريوس) لصالح البكالوريوس في الأبعاد جميعها، وهنالك فروق بين (الدبلوم) و (الدراسات العليا) لصالح الدراسات العليا للأبعاد (البعد الاجتماعي، البعد الذاتي، البعد الانفعالي) أما البعد الاقتصادي فلا يوجد له فروق.وأخيراً تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) لمصادر الضغط النفسي (البعد الاقتصادي) تُعزى لمتغير (الخبرة التدريسية) ، أي أنه توجد فروقات في استجابة أفراد العينة فيما يتعلق بتوجهات عينة الدراسة للبعد الاقتصادي تُعزى لمتغير (الخبرة التدريسية) بين (أقل من 5 سنوات) و (أكثر من 10 سنوات) لصالح الفئة (أكثر من 10 سنوات) ، وهنالك فروق بين (من 5 – 10 سنوات) و (أكثر من 10 سنوات) صالح الفئة (أكثر من 10 سنوات) .

وتفسر الباحثة ذلك أن عمر المعلم أو المعلمة في مجال التربية الخاصة هي التي تحدد طبيعة الضغوط النفسية ومصادرها، حيث إن العمر المنخفض يتأثر سلباً بالواقع والظروف المحيطة بالعمل، حيث إن تقدم المعلم بالعمر يعطيه الصبر تجاه إدراك الضغوط النفسية وكيفية تخفيضها بشكل ملحوظ من خلال تنظيمهم لذاتهم، حيث يتبين من نتائج السؤال الخامس أن العلاقة عكسية أي كلما زاد التنظيم الذاتي تخفض الضغوط النفسية.

كما أن المعلمين بمختلف مؤهلاتهم العلمية يتعرضون لشدة الضغط النفسي الذي يزيد من مستوى معاناتهم، ويقلل من فرص تقديم المساعدة لهم، إلا أن تقدمهم في المؤهل العلمي يخفض من الضغوط النفسية لديهم مما يشير إلى تحسين قدرتهم على تنظيم ذاتهم، وبالإشارة إلى نتائج السؤال الخامس فإن التنظيم الذاتي يزيد كلما قل الضغط النفسي لديهم.

وفيما يتعلق بوجود فرق دال إحصائيا يعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة أن المعلمين من ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات) قد امتلكوا المتطلبات التي تمكنهم من تخفيف الضغوط النفسية المختلفة من خلال الخبرة في التدريس، وربما يمتلكون الدافعية نحو التطوير ومواكبة كل جديد، كما يتوقع أن يكونوا قد خضعوا أثناء فترة العمل المتوسطة إلى برامج تأهيل وتدريب مختلفة مكنتهم من تطوير مهاراتهم وممارساتهم على أرض الواقع.

◄ النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي نص على "**هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية للتنظيم الذاتي لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغيرات (العمر، الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي) في مراكز التربية الخاصة في الأردن؟**"

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) للتنظيم الذاتي تُعزى لمتغير (العُمر) ، أي وجود في استجابة أفراد العينة فيما يتعلق بتوجهات عينة الدراسة للتنظيم الذاتي تُعزى لمتغير (العمر) بين الفئة (أقل من 25 سنة) و (من 35 – أقل من 45) لصالح الفئة (من 35 – أقل من 45) ، وبين الفئة (من 25 – أقل من 35) و (من 35 – أقل من 45) لصالح الفئة (من 35 – أقل من 45) ، وبين الفئة (من 35 – أقل من 45) و (أكثر من 45 سنة) لصالح الفئة (أكثر من 45 سنة) .كما أظهرت أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) للتنظيم الذاتي تُعزى لمتغير (المؤهل العلمي) ، أي أنه توجد فروقات في استجابة أفراد العينة فيما يتعلق بتوجهات عينة الدراسة للتنظيم الذاتي تُعزى لمتغير (المؤهل العلمي) بين (الدبلوم) و (البكالوريوس) لصالح البكالوريوس، وهنالك فروق بين (الدبلوم) و (الدراسات العليا) لصالح الدراسات العليا.وأخير تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) للتنظيم الذاتي تُعزى لمتغير (الخبرة التدريسية) ، أي أنه توجد فروقات في استجابة أفراد العينة فيما يتعلق بتوجهات عينة الدراسة للتنظيم الذاتي تُعزى لمتغير (الخبرة) بين (أقل من 5 سنوات) و (أكثر من 10 سنوات) لصالح الفئة (أكثر من 10 سنوات) .

وتفسر الباحثة ذلك أن مستوى التنظيم الذاتي يتأثر بشكل أفضل مع تطوير المؤهل العلمي وزيادة عدد سنوات الخبرة بحيث يطور المعلم التنظيم الذاتي لديه مما يسهم في وصوله إلى أعلى نمو يؤهل له الفروق الفردية التي تميزه عن غيره من باقي المعلمين باعلى درجة ممكنة تعود على مواجهة المشكلات والعمل على حلها مما يكون له الاثر الايجابي على شخصية المعلم وسلوكه.

◄ النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والذي نص على "**هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين مصادر الضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة والتنظيم الذاتي لديهم في مراكز التربية الخاصة في الأردن؟** "

أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين أبعاد مصادر الضغط النفسي وبين التنظيم الذاتي، من خلال وجود معنوية أقل من (0.05) بينهم.وأن معامل إرتباط (بيرسون) سلبي للعناصر جميعها.

وتفسر الباحثة ذلك بأنه كلما زاد تنظيم المعلم لذاته تخفض لديه الضغوط النفسية، ويقل التنظيم الذاتي لديه إذا ما انعدمت ثقافته بالمهام والواجبات المناطه به من سياسات وأهداف واجراءات العمل يولد احباط وتقدير سلبي يؤثر بشكل واضح على التنظيم الذاتي لديه، وعدم خضوع المعلم لخطة برامج التنمية المهنية وعدم متابعة الإدارة لتنفيذه ، وعدم قدرة المعلم على التكيف والتأقلم مع الأوضاع والمتغيرات والمستجدات جميعها وبالتالي لا يفصل بين الضغوط التي يتعرض لها في مجال عمله ولا يربطها بمدى تنظيمه لذاته.

التوصيات

وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

1. توعية المعلمين والتربوين والقيادات التربوية بأهمية

تخفيض مصادر الضغط النفسي في العملية التدريسية والتربوية، وما تنعكس منه من خلال ممارستها في تقدم الطلبة في التعلم.

2. العمل على تدريب معلمي التربية الخاصة في الأردن لدعم مهارات التنظيم الذاتي لديهم الذي يساهم في رفع العملية التدريسية والتربوية وتقدمها.

3. إجراء دراسات أخرى تتناول أبعاد مختلفة لمصادر الضغط النفسي للمعلمين.

4. إجراء دراسات أخرى تتناول التنظيم الذاتي مع متغيرات أخرى وبيئات مختلفة.

المصادر والمراجع العربية:

- أبو سيف، بيان (2018) . فاعلية برنامج إرشادي أسري لأمهات أطفال اضطراب طيف التوحد في خفض الضغط النفسي لديهن»، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الاردن.
- الصقر، أحمد (2017) . الضغط النفسي وعلاقته بالتوافق الإجتماعي لدى اللاجئين السوريين في مخيم الزعتري في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الاردن.
- عقون، أسيا (2012) . الضغط النفسي المهني وعلاقته باستجابة القلق لدى معلمي التربية الخاصة، بحث منشور على الإنترنت،

http:// dspace. univ - setif2. dz/ xmlui/ handle/ setif2/ 194.

- عيسى، أيمن (2018) . التنظيم الذاتي والانفعالي وعلاقته بالإنسحاب الإجتماعي لدى الطلبة المراهقين في كفر قاسم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الاردن.
- الكحلوت، إيمان (2011) . فاعلية برنامج تدريسي قائم على التنظيم الذاتي في تحسين إستراتيجيات التعلم والعمليات المعرفية العليا في المواد الإجتماعية لدى طالبات المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الغوث الدولية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الاردن.
- الهزيل، عيسى (2015) . المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع وعلاقتها بالتنظيم الذاتي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الاردن.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Abu Saif, S. (2018) . The Effectiveness of a Family Counseling Program for Mothers of Children with Autism Spectrum Disorder in Reducing Their Psychological Stress, unpublished master's thesis, Amman Arab University, Amman, Jordan.*
- *Al - Saqr, A. (2017) . Psychological stress and its relationship to social harmony among Syrian refugees in the Zaatari camp in Jordan, an unpublished master's thesis, Amman Arab University, Amman, Jordan.*
- *Issa, A. (2018) . Self and emotional regulation and its relationship to social withdrawal among adolescent students in Kafr Qasim, an unpublished master's thesis, Amman Arab University, Amman, Jordan.*
- *Kahlout, I. (2011) . The effectiveness of a teaching program based on self - regulation in improving learning strategies and higher cognitive processes in social subjects for primary school students in UNRWA schools in Jordan, an unpublished master's thesis, Amman Arab University, Amman, Jordan.*
- *Lean, I. (2015) . Cognitive flexibility of secondary school students in Beer Sheva and its relationship to self - regulation, an unpublished master's thesis, Amman Arab University, Amman, Jordan.*

المصادر والمراجع الإجنبية:

- *Eisma, C. , Boelen, A. , Schut, W. , & Stroebe, S. (2017) . Does worry affect adjustment to bereavement? A longitudinal investigation. Anxiety, Stress, & Coping, 30, 243–252. doi: 10. 1080/ 10615806. 2016. 1229464*
- *Hoi Yan Ching, M. B. (2008) . Validation of a brief measure of anxiety - related severity and impairment: The Overall Anxiety Severity and Impairment Scale (OASIS) . Journal of Affective Disorders, 112, 92–101. doi: 10. 1016/ j. jad. 2008. 03. 014*
- *Kaufman, E. , Xia, M. , Fosco, G. , Yaptangco, M. , Skidmore, C. , & Crowell, S. (2016) . The Difficulties in Emotion Regulation Scale Short from (DERS - SF) : Validation and Replication in Adolescent and Adult Samples. Journal Psychopathological Behavior Assessment, 38 (4) , 443 - 455.*
- *King, A. , Prado, A. , & Rivera, J. (2012) . Industry self - regulation and environmental protection. In P. Bansal & A. Hoffman (Eds.) , The Oxford handbook of business and the natural environment (pp. 103–121) . Oxford: Oxford University Press.*
- *Lin - Hi, N. , & Blumberg, I. (2016) . The power (lessness) of industry self - regulation: Insights from the Chinese toy industry. Journal of Business Ethics. doi: 10. 1007/ s10551 - 016 - 3075 - 0.*
- *Marianne, J. , Melinda, A. , Demott, M. , & Heir, T. (2014) , Prevalence of Psychiatric Disorders among Unaccompanied Asylum - Seeking Adolescents in Norway. Clinical Pracice and Epidemiology in Mental Health, 10 (2) , 53 - 58.*
- *McEvoy, P. M. , Watson, H. , Watkins, E. R. , & Nathan, P. (2013) . The relationship between worry, rumination, and comorbidity: Evidence for repetitive negative thinking as a transdiagnostic construct. Journal of Affective Disorders, 151, 313–320. doi: 10. 1016/ j. jad. 2013. 06. 014*
- *McStay, R. , Trembath, D. , & Dissanayke, C. (2014) . Stress and Family Quality of Life in Parents of Children with Autism Spectrum Disorder: Parent Gender & the Double ABCX Model, Journal of Autism Developmental Disorder, 44 (3) , 3101 - 3118.*
- *Merikangas, R. , He, P. , Burstein, M. , Swanson, A. , Avenevoli, S. , Cui, L. & Swendsen, J. (2010) . Lifetime prevalence of mental disorders in US adolescents: Results from the National Comorbidity Survey Replication–Adolescent Supplement (NCS - A) . Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 49, 980–989. doi: 10. 1016/ j. jaac. 2010. 05. 017*
- *Stang, P. , Hamilton, L. , Abramson, Y. , & Alloy, B. (2014) . A vulnerability - stress examination of response styles theory in adolescence: Stressors, sex differences, and symptom specificity. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 43, 813–827. doi: 10. 1080/ 15374416. 2013. 812037*
- *Timostsuk, I. & Ugaste, A. (2010) . Student teachers' professional identity. Journal of Teaching and Teacher Education, 26 (8) , p1563 - 1570.*
- *Topper, M. , Emmelkamp, M. , Watkins, E. R. , & Ehring, T. (2017) . Prevention of anxiety disorders and depression by targeting excessive worry and rumination in adolescents and young adults: A randomized controlled trial. Behaviour Research and Therapy, 90, 123–136. doi: 10. 1016/ j. brat. 2016. 12. 015*

المناعة النفسية وعلاقتها بالقلق في ظل جائحة كورونا لدى عينة من السوريين داخل سوريا وخارجها

Psychological Immunity and its Relation with Anxiety in the Light of COVID - 19 Pandemic Among a Sample of Syrians Inside and Outside Syria

نهال مجد مسكون
طالبة دكتوراه/ جامعة حلب/ سوريا

فايز خليف الحسين
أستاذ مساعد/ جامعة حلب/ سوريا

عبد الله محمد قدور
أستاذ مساعد/ جامعة حلب/ سوريا

Nihal Majed Maskoun
PhD. Student\ University of Aleppo\ Syria
nihal.alep@gmail.com

Fayez Kleef Al-Hussein
Assistant Professor\ University of Aleppo\ Syria
fayez1974@gmail.com

Abdualla Mohammad Kadoor
Assistant Professor\ University of Aleppo\ Syria
abd.kaddoor979@gmail.com

تاريخ الاستلام: 17/ 11/ 2020م، **تاريخ القبول:** 26/ 6/ 2021م.
Received: 17/ 11/ 2020, **Accepted:** 26/ 6/ 2021.
DOI: 10.33977/1182-012-037-007
E-ISSN: 2307-4655
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

الملخص:

ددف البحث إلى تقصي العلاقة بين المناعة النفسية Psy-chological Immunity وبين القلق Anxiety، ولتحديد مستوى القلق ومستوى المناعة النفسية في ظل جائحة كوفيد – 19. استخدم مقياس جرد نظام المناعة النفسية بالاعتماد على اولاه (Oláh et al;1996) ، ومقياس القلق في ظل جائحة كوفيد – 19، وطُبقت على عينة مكونة من (3123) من السوريين في داخل سوريا وخارجها. أشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين المناعة النفسية وبين القلق، كما تبين وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد القلق وبين المناعة النفسية، وكذلك بين أبعاد المناعة النفسية والقلق، وأشارت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع من المناعة النفسية باستثناء أبعاد التزامن، والتحكم العاطفي، والتحكم في التهيج التي كانت منخفضة. وأشارت كذلك إلى مستوى منخفض من القلق لدى أفراد العينة، باستثناء بُعد القلق المعمم الذي كان مرتفعاً، وقُدمت في إطار النتائج عدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: القلق، المناعة النفسية، كوفيد – 19.

Abstract:

This research aims to detect the relationship between psychological immunity and anxiety and explore psychological immunity and anxiety levels during the COVID - 19 pandemic. The researcher used the psychological immunity system inventory based on (Oláh et al. , 1996) and the anxiety scale during the COVID - 19 pandemic. These instruments were applied to a sample consisting of 3123 Syrians inside and outside the country. After collecting and analyzing the data, the research reveals the following results: There is a statistically significant relationship between psychological immunity and anxiety between the dimensions of anxiety and psychological immunity, as well as between the dimensions of psychological immunity and anxiety. The psychological immunity level is over the hypothesized mean of psychological immunity. That is, the sample individuals have a high level of psychological immunity, except for the dimensions of synchronicity, emotional and irritability control, which have shown a low level. The anxiety level is below the hypothesized mean of the anxiety. That is, the sample individuals have a low level of anxiety except for the dimension of generalized anxiety, which has shown a high level. The researcher, in light of the above, presented results with some recommendations.

Keywords: *Psychological immunity, anxiety, COVID - 19 Pandemic*

المقدمة:

يتعرض الإنسان في حياته لأحداث صعبة منها ما يستطيع التأقلم منها ومنها من تتجاوز قدرته على التأقلم والمواجهة، وقد يصبح حينها عرضة للضغط النفسي.

ويختلف الأفراد في استجابتهم للأحداث الصعبة والضغوط النفسية الناتجة عنها باختلافهم باستراتيجيات التكيف التي يطورونها في التعامل مع هذه الأحداث، وهذا ما يوضحه بهاردوج واغراول (Bhardwaj & Agrawal,2015) بأن بعض الأفراد قد تعرضوا لأحداث ضاغطة للغاية كجرائم حرب، أو حرمان أو اعتداء جنسي، ولم يخلق ذلك أثراً سلبياً على صحتهم النفسية، بينما في المقابل نجد أشخاصا قد تعرضوا لتحديات تعتبر بسيطة نسبياً، لكنهم لم يتمكنوا من التعامل معها. ولا يعول هذا الاختلاف على تفاوت استراتيجيات التكيف نفسها، بل في آلية عمل هذه المهارات والاستراتيجيات مع بعضها البعض، وهذا ما يسمى بنظام المناعة النفسية.

ولعل ما يحدث في ظل جائحة كوفيد– 19 من خوف الإصابة بالمرض الشديد والموت، ومن تباعد اجتماعي وعزلة وحجر صحي وأزمات اقتصادية، يمثل تجربة ضغط شديدة تتطلب مهارات وموارد ذاتية فعّالة للاستجابة لها دون التعرض لخطر الإصابة بمشكلات نفسية واجتماعية طويلة الأمد. وقد يكون القلق Anxiety هو أول استجابة يقوم بها الفرد في ظل تفشي هذا الفيروس، وما يتركه من خوف من الإصابة بالمرض الذي بدت طرق انتقاله عديدة. و إصابة الأحبة، والخوف من فقدان سبل العيش وعدم القدرة على العمل، والاستبعاد الاجتماعي الذي قد يُفرض على المصاب، وما يحيط به من مستقبل غامض لا يستطيع الإنسان أن يتنبأ أو يتحكم به.

والقلق شعور يظهر لدى الفرد استجابة لأحداث تبعث على الخطر، وقد يكون طبيعيا وصحيا في حالات التوتر الخفيف، لكن عندما يحدث بشكل متكرر، وبمستويات عالية، يصبح شعوراً سلبياً يكبل الإنسان، ويسيطر على تفكيره، كما قد تصاحبه أعراض جسدية ويؤدي إلى حالة من الاضطراب لدى الفرد، وقد تسيطر هذه الحالة الوجدانية على الفرد، أو على الجماعة، إذ يرى (صموئيل، 10: 1994) "أنه قد نجد جماعة تقلق لنفس الأسباب". وهذا ما نلمسه في استجابة المجتمعات لجائحة كورونا.

ولعل ما يسببه القلق الشديد من اضطرابات في السلوك ينتج عنها هدر للطاقات الإنسانية، بالإضافة إلى احتمال انتشار القلق الحاد لدى الجماعات المتأثرة بالفيروس، يؤكد على أهمية دراسة وتحديد ماهية القلق التي قد يعيشها الفرد في ظل الجائحة، وجوانبه المتعددة، ودراسة الموارد والمهارات التي قد تساعد على مواجهة الوباء وآثاره، والتي تُعرف باسم المناعة النفسية، ودراسة ارتباط كل منهما بالآخر (القلق بالمناعة النفسية) ، وما يؤدي هذا الطرح لوضع أسس للتدخل النفسي المناسب في ظل الجائحة الحالية.

وتُعرف المناعة النفسية بأنها: «وحدة متعددة الأبعاد ومتكاملة للعديد من موارد المرونة النفسية أو القدرات التكيفية تساعد الفرد على التأقلم مع الصعوبات» (Olah, 2009: 1) . أي أن المناعة النفسية لا تتمثل بأحد الموارد أو المهارات ولا تستند إلى سمة شخصية بل تقوم على النظام الذي يعمل على جمع هذه الموارد وتطبيقها في مواجهة المشكلات التي يتعرض لها الفرد.

ويتكون نظام المناعة النفسية من (16) مورداً من موارد الشخصية تتشكل مع بعضها من خلال ثلاثة أنظمة فرعية في تفاعل ديناميكي، وقد تحدث بونا (Bona, 2014) عن هذه الأنظمة، وهي: نظام نهج الرصد ووظيفته استكشاف البيئة المادية والاجتماعية، وفهمها مما يساعد على السيطرة على المحيط، ونظام التنفيذ والابداع ووظيفته دمج الإمكانات التي يمكن أن تساعد في تغيير الظروف في المواقف الضاغطة أو توليد الفرص في البيئة المحيطة، ونظام التنظيم الذاتي، ووظيفته توفير السيطرة على: الادراك، الانتباه، العواطف، الدوافع التي غالباً ما تنشأ نتيجة الخسارة أو خيبة الأمل، وهو يعزز الأداء السليم للنظامين الفرعيين السابقين من خلال الحفاظ على الحياة العاطفية للشخص مستقرة. ومن هذه الأنظمة تتفرع الموارد الست عشرة، والتي أشار إليها أيضاً بريداكس (Bredacs, 2016) وهي:

1. التفكير الايجابي: الاعتقاد بأن الأحداث تسير في الاتجاه الصحيح.
2. حس السيطرة: هي قدرة الفرد على السيطرة على مجريات حياته.
3. حس بالتماسك: قدرة الفرد على رؤية حياته متماسكة وذات معنى.
4. حس النمو الذاتي: هو تقدير الذات الإيجابي لنموها في الحياة.
5. التوجه نحو التغيير والتحدي: الانفتاح على التغييرات والنظر إلى الصعوبات على أنها تحديات جديدة.
6. القدرة على الرصد الاجتماعيوتكوين رؤية صحيحة عن الآخرين.
7. القدرة على توجيه الهدف: تحديد الأهداف والقدرة على تحقيقها حتى لو جرى مواجهة معوّقات لذلك.
8. مفهوم الذات الإبداعي: وهو تقدير الذات الإيجابي وادراك الابداع الشخصي.
9. القدرة على حل المشكلات: إيجاد حلول بديلة ومبتكرة في مواجهة المشكلات.
10. فاعلية الذات: استخدام الموارد الذاتية بفاعلية.
11. القدرة على تعبئة المصادر الشخصية: حشد الموارد والحصول على الدعم من الآخرين.
12. القدرة على الإبداع الاجتماعي: التعاون والابداع ضمن المجموعة.
13. القدرة على التزامن مع تغييرات البيئة: متابعة التغييرات في البيئة مع الانتباه إلى النشاط الذي يتم.
14. السيطرة على الاندفاعية: القدرة على التحكم في الآراء، وترشيد السلوك، واختيار الشكل المناسب لها في سياق العواقب المتوقعة.
15. التحكم في المشاعر: القدرة على تغيير الفشل والمشاعر السلبية إلى سلوك بنّاء، تقبل النقد والتحكم بشعور الاحباط.
16. السيطرة على التهيج/ الاستثارة: القدرة على السيطرة العقلانية على الحنق والانفعال والغضب، واستخدامها بشكل بنّاء.

إن هذه الموارد مجتمعة تساعد على تكوين نظام مناعة نفسية جيد لدى الفرد، وهي تلخص معظم الخصائص الذاتية التي تضمن التغلب على المواقف العصيبة من خلال فهم الظروف الضاغطة، وتحليلها والسيطرة عليها، من خلال استخدام الموارد الذاتية والاجتماعية لتغيير هذه الظروف والتعامل معها، وأيضاً من خلال التعامل مع الأفكار والمشاعر الذاتية الناتجة عن المواقف العصيبة، مما يساعد على الحفاظ على استقرار نفسي للفرد وعلى تحقيق العافية النفسية، وفي المقابل عدم وجود نظام المناعة النفسية يؤدي لمشكلات نفسية في اطار التعرض لظروف بيئية صعبة.

ومن الاضطرابات النفسية التي قد تحدث في غياب المناعة النفسية القلقالذي يمثل واحداً من أهم الاضطرابات المؤثرة في الأفراد في أنحاء العالم، حتى أطلق بعض علماء النفس على العصر الذي نعيشه اسم عصر القلق، وينتشر القلق إلى حد واسع؛ إذ يذكر (قاسم وآخرون، 265: 2019) بأن "الإحصاءات تشير إلى واحد من كل أربعة أشخاص يتعرضون يوماً ما على مدار حياته لواحدة أو أكثر من اضطرابات القلق، والقلق خوف لا مبرر له ولا يتناسب مع المنبهات الخارجة المولدة له، ويشكل ما بين (10 – 15%) من مجموع المرضى الخارجيين، وتوضح الدراسات أن (25%) من الأصحاء قد عانوا من القلق في وقت ما من حياتهم.

وعلى الرغم من شيوع القلق في حياة الفرد التي تتضمن تحديات وصعوبات تنتج عن النسيج اليومي للحياة، إلا أنه تختلف اضطرابات القلق عن الخوف أو القلق الطبيعي من خلال كونها مُفرطة أو تستمر بشكل ثابت وليست عابرة، وهذا ما يشير إليه للدليل التشخيصي الخامس للاضطرابات النفسية (American Psychiatric Publishing 189: 2013-) بأن شدة القلق كاضطراب، ومدته، أو تواتره لا يتناسبون مع التأثير الفعلي للحدث المتوقع؛ إذ يجد الفرد صعوبة في التحكم بالقلق ومنع الأفكار التي تسبب القلق من الدخول إلى الانتباه وإلى المهام التي تكون في متناول يد الفرد.

ويظهر اضطراب القلق بسبب العديد من العوامل، منها: العوامل الوراثية والفسيولوجية: التي تشير إلى احتمال وجود خلل مادي أو كيميائي حيوي في الآلية الفسيولوجية العصبية يتم توارثه عن طريق الجينات عند ذوي القرابة البيولوجية الوثيقة (قاسم وآخرون، 2019) ، وارتفاع نسبة القلق لدى التوائم المتماثلة عن التوائم المتشابهة، وقُدرت نسبة إسهام العوامل الوراثية بما يتراوح ما بين (19 – 30%) من العوامل النفسية، والتي تشير إلى ظهور القلق في مراحل الطفولة بشكل متسلسل، يعود إليه البالغون عندما يفشلون بمواجهة استثارة عالية أو مواقف ضاغطة. أما العوامل البيئية والاجتماعية، فيبدو أن التقليد والمحاكاة والتعلم الاجتماعي وأشكال الضغط المختلفة والتنشئة الاجتماعية الثقافية، تعد عوامل لا يمكن تجاهلها في الاضطرابات (علي، 2009) . كما تندرج تحت إطار العوامل البيئية التجارب والمواقف الضاغطة التي يتعرض لها الفرد كالضغوط الاقتصادية، التعرض للحروب وللأوبئة والكوارث، وكل الظروف الحياتية التي من شأنها أن تشكل خطر على حياة الفرد.

ويؤثر القلق على كُلية الإنسان؛ إذ يصبح الفرد دائم الانشغال بالأفكار التي تتعلق بموضوع القلق، مما يضيق مجال وعيه

وتركيزه في حياته اليومية، كما يحمل الفرد مشاعر سلبية غامرة تجعله مضطرب انفعالياً بالإضافة إلى الأعراض الجسدية التي تترافق مع القلق واضطرابات النوم، مما ينعكس عموماً على أداء الفرد في المجالات الوظيفية والاجتماعية، ويشير الأزرق (2003) في هذا الإطار إلى أن القلق يؤدي إلى هدر للطاقات، كما أن القلق يرفع درجة الحساسية للألم والاستجابة للفزع، ويجعل المصاب به سريع الاهتياج، ويحطم ثقة الفرد بذاته، ويؤدي لكبت الانفعالات، وخوف من التعبير عن المشاعر، وشعور بالذنب والنقص.

حظيت كل من المناعة النفسية والقلق بعدد من الدراسات؛ إذ أجرى سلمان وجاني (2014) دراسة بعنوان التوجه الديني وعلاقته بالمناعة النفسية لدى طلبة الجامعة الأردنية، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن المناعة النفسية وعلاقتها بالتوجه الديني وإلى تحديد مستوى التوجه الديني، ومستوى المناعة النفسية لدى طلبة الجامعة، والتعرف إلى العلاقة بين المتغيرين والفروق لدى كلا المتغيرين حسب متغير الجنس. وقد أظهرت النتائج بأن الطلبة يتمتعون بمستوى عالٍ من التوجه الديني ومن المناعة النفسية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية قوية بين التوجه الديني والمناعة النفسية، في حين لم تظهر فروق في العلاقة بحسب متغير الجنس.

وأجرى فيرينزك (Ferencz, 2004) دراسة هدفت إلى محاولة الربط محتويات الذكريات بالخصائص المقاومة للضغوط في الشخصية. وقد استخدمت الدراسة مقياس تشخيص نمط الحياة، وذلك للتحليل النفسي الفردي لذكريات الطفولة المبكرة، ومقابلة مهيكلة نفسية فردية للمساعدة في تحليل ذكريات الطفولة المبكرة، وفحص جهاز المناعة النفسية بالاعتماد على تعريف (Olah,2004) . وقد طبقت الدراسة على عينة مكونة من (144) من الطلبة المتطوعين في كلية تدريب المعلمين، متوسط أعمارهم (22) عاما، (18%) هم من الذكور. وقد أشارت النتائج أن الذين لديهم في ذاكرتهم صفات إيجابية فقط وجد لديهم مستوى أعلى في أبعاد السيطرة على الاندفاع وتثبيط التهيج، أي لديهم آليات تنظيم ذاتي أكثر فاعلية وأن الذين يتذكرون أحداث الطفولة بمشاعر إيجابية وصلوا إلى مستوى أعلى بكثير من جهاز المناعة النفسية، وأنه يمكن عموماً تحديد وتبرير ظهور العوامل الشخصية لجهاز المناعة النفسي في ذكريات الطفولة المبكرة.

أما القلق، فتعددت الدراسات التي تناولته، بعضها تناول القلق في ظل الجائحة كدراسة اوزدين واوزدين (Ozdin & Ozdin 2020,) لتقصي مستويات القلق والتنبؤ بالقلق والاكتئاب وقلق الصحة خلال جائحة (كوفيد – 19) في المجتمع التركي، واستخدمت الدراسة استبانة عبر الإنترنت؛ إذ طلب من المشاركين وهم (343) فرداً استكمال نموذج لبياناتهم الاجتماعية الديمغرافية، ومقياس للقلق وقائمة قلق الصحة. وقد أشارت النتائج إلى درجات عالية ل (23%) من العينة في الاكتئاب، ودرجات عالية من القلق ل (45%) . كما أشارت إلى أن أكثر المجموعات تأثراً نفسياً من جائحة (كوفيد – 19) هم من النساء والأفراد الذين يعانون من اضطرابات نفسية سابقة، والأفراد الذين يعيشون في المناطق الحضرية، والذين يعانون من مرض مزمن مصاحب، لذلك يمكن أن تكون الأولوية لهؤلاء في التخطيط النفسي في المستقبل.

وكذلك سعت دراسة روسي وآخرون (Rossi et. al,2020) والتي كان الهدف منها دراسة الخوف والوحدة كأعراض للقلق والاكتئاب في وقت (كوفيد – 19) ودور تقدير الذات في منع هذه المشاعر، وقد استخدم استطلاع عبر الإنترنت شمل مقاييس للخوف من (كوفيد – 19) وللوحدة ولتقدير الذات وللقلق والاكتئاب طبقت على (1200) فرد، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة بين كلاً من الخوف والوحدة وبين أعراض القلق والاكتئاب، وأنه يمكن التنبؤ بالقلق والاكتئاب من خلال الخوف والوحدة، وكذلك بينت دور تقدير الذات في حماية أفراد العينة من أعراض القلق والاكتئاب.

كما سعت دراسة كليمان وآخرون (Kleiman et. al,2020) إلى تقصي أثر (كوفيد – 19) على الصحة النفسية في الوقت الفعلي لانتشار الوباء، وطبقت الدراسة على (140) طالبا جامعيا تقييماً للقلق ولمتغيرات أخرى في الصحة النفسية عبر الانترنت لست مرات يومياً، وأشارت الاستطلاعات أن العينة أظهرت مستويات عالية من القلق، وشعر المشاركون بمزيد من القلق في الأيام التي ازدات فيها عدد الحالات الجديدة والوفيات، والقلق بشأن (كوفيد – 19) أدى لازدياد الشعور بالحزن والقلق العام، وشعروا برغبة أكبر بتعاطي المواد للتعامل مع هذا القلق.

وسعت دراسة شلهوب (2016) للكشف عن مستوى القلق والصلابة، ومعرفة العلاقة بين كلا المتغيرين، ومعرفة الفروق في كلا المتغيرين، حسب المتغيرات الديمغرافية، وطبقت الدراسة على (300) شاب وشابة من الشباب مرتادي مراكز الايواء في دمشق، (128) ذكورا و (172) من الاناث، واستخدمت الدراسة مقياس قلق المستقبل، ومقياس الصلابة النفسية من إعداد (نصر، 2012) ، وقد أظهرت النتائج أن المستوى العام لقلق المستقبل كان متوسطاً، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الصلابة النفسية وقلق المستقبل، كما أظهرت أن بُعد الالتزام في مقياس الصلابة النفسية هو أكثر الأبعاد تأثيراً في الشعور بقلق المستقبل ومن ثم بُعد التحدي والتحكم.

وأجرى فرالا وفلدنير وآخرون (Frala et al. ,2010) دراسة كان الهدف منها الكشف عن العلاقة بين السيطرة المُدركة على الأحداث المتعلقة بالقلق وبين أعراض اضطراب القلق المعمم، تكونت العينة من (140) مراهقاً، (60) منهم من الاناث، و (80) من الذكور، تتراوح أعمارهم ما بين (10 و17) عاما اختيروا من المجتمع العام، حيث استكمل أفراد العينة استبانة التحكم في القلق للأطفال، وكذلك مقياس القلق والاكتئاب المنقح للأطفال. وبينت النتائج أن السيطرة المُدركة على الأحداث المتعلقة بالقلق ارتبطت سلباً بأعراض اضطراب القلق المعمم حيث كلما كان الأفراد لديهم سيطرة على الأحداث المتعلقة بالقلق انخفضت أعراض القلق لديهم.

وسعت دراسة بوتسون وميريك (Boston, & Merrick, 2010) إلى الكشف عن القلق الصحي بين كبار السن، وأجريت على عينة متاحة من البالغين الذين تزيد أعمارهم على (65) عاماً، والذين يعيشون بشكل مستقل (بأوكلاند ونيوزنلندا) . وبلغ عدد المشاركين (104) من الإناث و (41) من الذكور، أكملوا استبانة تقرير ذاتي يقيس العوامل الديمغرافية، والصحة البدنية والوظيفية، وقلق الصحة، وسلوكات السلامة، والانتفاع الطبي. وقد أشارت النتائج أنه لم تكن هذه المجموعة قلقة على الصحة دون مبرر، وكان حدوث

قلق الصحة مماثل لما هو لدى السكان الأصغر سناً، وإن المستويات المنخفضة عموماً من قلق الصحة بين هذه المجموعة الأكبر سناً تتحدى انتشار الصورة النمطية لكبار السن.

ومن خلال العرض السابق للدراسات السابقة تبين أنه جرى تناول المناعة النفسية في إطار تحديد مستواها، أو في إطار علاقتها مع متغيرات نفسية عامة، إلا أنه لم تجر دراسة هذا المتغير بعلاقته مع مشكلات نفسية، وكذلك الأمر فيما يتعلق بالقلق الذي تعددت الدراسات التي تناولته بمفهومه العام، إلا أنه لم يجر تناوله بشكل محدد (القلق من الجائحة) في الدراسات العربية، وتفردت الدراسة الحالية بكونها من الدراسات العربية النادرة – على حد علم الباحثة – التي تناولت القلق في ظل (جائحة كوفيد – 19) ، وكذلك ربطت بين كل من القلق والمناعة النفسية.

كما يلاحظ من الدراسات السابقة أن كل دراسة ركزت على شريحة عمرية معينة، فمنها من تناول شريحة المراهقين، ومنها من تناول البالغين، أو كبار السن، وتتفرد الدراسة الحالية في تناولها لشريحة عمرية واسعة، إذ تناولت أعمار متفاوتة من المراهقين، والراشدين، وكبار السن. أيضاً تتفرد الدراسة الحالية في تناولها لعدد كبير من الأفراد، إذ بلغت عينة الدراسة الحالية (3184) فرداً، بينما تفاوتت العينة في الدراسات السابقة ما بين (150 – 343) فرداً. وتفردت الدراسة الحالية أيضاً في استخدام مقياس يقيس القلق المعمم، وقلق الصحة، والقلق من جائحة (كوفيد – 19) ، والحجر الصحي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تشكل جائحة (كوفيد – 19) تحدياً كبيراً على الصحة النفسية، لما يمثل هذا المرض من تهديد لصحة الأفراد وصحة أحبائهم، ومن تأثير كبير على جوانب مهمة في حياتهم كالجانب الاجتماعي، والاقتصادي؛ إذ أدت ظروف الإغلاق التي فرضها الانتشار الواسع لفيروس (كورونا) المستجد إلى شعور الأشخاص بالعزلة، والخوف من المستقبل في ظل فقدان الدخل، ولخلل في روتين الحياة اليومية مما يجعل الأفراد عرضة للضغوط والمشكلات النفسية، ومنها القلق. هذا ما تشير إليه رابطة الصحة النفسية الكندية (Canadian Mental Health Association, 2020) ، التي أشارت إلى أن القلق هو رد فعل طبيعي لعدم اليقينية وللأشياء التي يمكن أن تؤذينا. وبالنسبة للكثيرين، فإن (كوفيد – 19) يصنع مستقبل غامض للغاية. إذ يقلق الناس بشأن صحتهم، وصحة أحبائهم، وتنتابهم مخاوف حول أجزاء عديدة مهمة في حياتهم قد تتأثر في ظل انتشار الوباء.

ويجعل مواجهة الفرد لهكذا جائحة شعوره باختلال في استقراره النفسي، وتشكل تهديداً مزمناً على صحته، يتطلب موارد شخصية تساعد الفرد على التكيف والتأقلم مع الظروف الضاغطة المتواصلة التي يحدثها استمرار خطر وباء (كوفيد – 19) . وكما كانت المناعة الجسدية حاجة أساسية لمقاومة عدوى الوباء كانت أيضاً المناعة النفسية حاجة مهمة لحماية النفس من الوقوع ضحية القلق، والمشاعر السلبية التي قد يختبرها بسبب طبيعة المرض، والخلل الذي يسببه في بيئته.

وعلى الرغم من كون الجائحة قد أثرت بشكل عام على المجتمعات، وكذلك الافتراضات التي وضعت على ما يخلفه المرض من مشكلات نفسية، إلا أن الأفراد قد تباينوا في الاستجابة للمرض وفي درجات القلق التي أبدوها في التعامل معه. وهذا قد يُثير العديد من التساؤلات التي تتعلق بأسباب التفاوت، والتي قد تعلل باختلاف نظام المناعة النفسية الذي يمتلكه الفرد في التصدي للجائحة، والتي ترتبط بدورها في الاستجابة الفاعلة للضغط النفسي، إذ كلما توفر نظام مناعة نفسي متكامل لدى الفرد كان الفرد مقاوم بشكل أكبر للضغوط النفسية. وبناء على ما سبق، كان لا بد من إعداد دراسة للكشف عن العلاقة بين المناعة النفسية، وعلاقتها بالقلق في ظل جائحة (كوفيد – 19) ، وعلى دراسة مستوى كلا المتغيرين لدى الأفراد. وعلى ذلك، يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الآتي: هل توجد علاقة بين المناعة النفسية والقلق في ظل (جائحة كورونا) ؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

- السؤال الأول: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد كل من المناعة النفسية والقلق لدى عينة من السوريين داخل سوريا وخارجها في ظل (جائحة كورونا) ؟
- السؤال الثاني: هل يمكن التنبؤ بالقلق تبعاً لدرجة المناعة النفسية لدى عينة من السوريين داخل سوريا وخارجها؟
- السؤال الثالث: ما مستوى المناعة النفسية وأبعادها لدى عينة من السوريين داخل سوريا وخارجها؟
- السؤال الرابع: ما مستوى القلق وأبعاده لدى لدى عينة من السوريين داخل سوريا وخارجها؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- الكشف عن العلاقة بين المناعة النفسية والقلق وأبعاد كل منهما لدى لدى عينة من السوريين داخل سوريا وخارجها.
- الكشف عن إمكانية التنبؤ بالقلق تبعاً لدرجة المناعة النفسية لدى عينة من السوريين داخل سوريا وخارجها.
- الكشف عن مستوى المناعة النفسية وأبعادها لدى عينة من السوريين داخل سوريا وخارجها.
- الكشف عن مستوى القلق وأبعاده لدى عينة من السوريين داخل سوريا وخارجها.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الجانبين الآتيين:

- الأهمية النظرية:

تبرز الأهمية النظرية للدراسة الحالية من كونها تهتم بالجوانب النفسية في ظل جائحة عالمية حديثة، ما يجعلها من الدراسات الأولى التي تناولت هذه الجوانب في إطار تأكيد عالمي على أهمية الصحة النفسية في المرحلة الحالية. كذلك تواكب هذه الدراسة التوجهات المعاصرة التي تهتم بمفهوم المناعة، وخاصة لكون هذا المفهوم عامل وقائي مهم في مواجهة القلق.

- **الأهمية التطبيقية:**

تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية بكونها قد توفر

نتائجها أساساً يمكن الاستناد عليه في بناء برامج تدخل نفسية للأفراد المتضررين من (فيروس كورونا) المستجد. بالإضافة لأهمية الصحة النفسية في المناعة الجسدية للفرد مما يجعل الاهتمام بالصحة النفسية عاملاً مهما يجب مراعاته في مقاومة هكذا وباء. كما أن هذه الدراسة تتناول عينة واسعة تحتوي على فئات مختلفة، مما يرفع من إمكانية تعميم نتائجها على المجتمع. وتوفر هذه الدراسة أيضاً مقياس للقلق – من إعداد الباحثة – خاص بالقلق من مرض (كوفيد – 19) ، مما يشكل إثراء للمقاييس النفسية التي يمكن الاستفادة منها في المرحلة الحالية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

◄ **المناعة النفسية: Psychological Immune** "هي وحدة متعددة الأبعاد لكنها متكاملة لموارد المرونة الشخصية أو القدرات التكيفية، والتي تُقدم مناعة ضد الأذى أو الضغط.وتتضمن ما يُعرف بأجسام نفسية مضادة وهي (التفكير الإيجابي، حس السيطرة، حس التماسك، مفهوم الذات الإبداعي، حس النمو الذاتي، التوجه نحو التحديات، القدرة على الرصد الاجتماعي، القدرة على حل المشكلات، فاعلية الذات، حشد الموارد، القدرة على التزامن مع تغييرات البيئة، التحكم في الاندفاعية، التحكم العاطفي، التحكم في التهيج) " (Olah, 2009: 1) .وتُعرف المناعة النفسية إجرائياً: هي الدرجة التي يحصل عليها الأفراد على مقياس المناعة النفسية المطبق في هذه الدراسة.

◄ **القلق Anxiety**: "هو حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يمتلك الانسان، ويسبب له الكثير من الكدر والضيق والألم، والقلق يعني الانزعاج، والشخص القلق الذي يتوقع الشر دائماً ويبدو متشائماً، ومتوتر الأعصاب، ومضطرباً.كما أن الشخص القلق يفقد الثقة بنفسه، ويبدو متردداً عاجزاً عن البت في الأمور، ويفقد القدرة على التركيز" عن فرويد 1962" (فاروق، 18: 2001) .ويُعرف القلق إجرائياً: هو الدرجة التي يحصل عليها الأفراد على مقياس القلق المطبق في هذه الدراسة.

◄ **وباء (كوفيد – 19 COVID - 19 Pandemic)** : أو (فيروس كورونا) وهو أزمة صحة عالمية، ظهرت في آسيا "مدينة وهان الصينية" آواخر عام (2019) ، وانتشرت في كل العالم، نتجت عن مرض معد يسببه فيروس تاجي.معظم الناس التي ينتقل إليها المرض تختبر أمراضاً تنفسية من متوسطة إلى خفيفة، ويتعافون دون الحاجة إلى علاج متخصص، إلا أنه من المرجح أن كبار السن والمصابون بأمراض مزمنة يتطور المرض عندهم بشكل خطير.ينتشر الفيروس في المقام الأول من خلال قطرات اللعاب أو الافرازات من الأنف، ولا توجد حتى هذه اللحظة لقاحات أو علاجات محددة ل (كوفيد – 19) .في (12 أيار 2020) ، جرى الإبلاغ عن أكثر من (4.23) مليون حالة في (187) دولة وإقليم، مما أدى إلى أكثر من (289000) حالة وفاة، وتعافى أكثر من (1.48) مليون شخص (World Health Organization, Situation report - 113,2020) .

منهجية الدراسة والإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

استخدم في هذا البحث المنهج الوصفي الارتباطي، وهو المنهج الذي يدرس العلاقة بين المتغيرات، أو يتنبأ بحدوث متغيرات من متغيرات أخرى ويستخدم في ذلك أساليب إحصائية متطورة، ويصف هذا المنهج العلاقة بين المتغيرات وصفاً كمياً، ويعبر عن درجة العلاقة بين المتغيرات بمعامل الارتباط، وتصنف البحوث الارتباطية ضمن البحوث الوصفية لأنها تصف الحالة الراهنة «.(أبو علام، 2006: 239)

مجتمع الدراسة:

يتمثل المجتمع الأصلي للدراسة في كل السوريين داخل وخارج سوريا.

عينة الدراسة:

طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (3123) فردا، وسُحبت العينة بالطريقة العشوائية من المجتمع الأصلي، إذ جرى تصميم المقياسين بشكل إلكتروني وإرسالها إلى عينة متاحة من الأفراد. ولم يتم التقيد بأن يكون المجتمع محصوراً؛ لأن هدف البحث كان الوصول إلى أكبر عدد متاح من الأفراد، وهذا ما أتاحه التطبيق الإلكتروني.ويبين الجدول (1) توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة.

الجدول (1)

توزيع العينة بحسب متغيرات البحث المدروسة

	المتغيرات	عدد العينة	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	717	22.95%
	انثى	2406	77.04%
العمر	أقل من 18	66	2.11%
	من 18 و24	1319	42.23%
	بين25 و34	1240	39.70%
	بين 35 و45	334	10.69%
	بين 46 و59	153	4.89%
	60 وما فوق	21	0.67%
المستوى التعليمي	ابتدائي وما دون	12	0.38%
	اعدادي وثانوي	312	9.99%
	جامعي	2395	76.68%
	دراسات عليا فأعلى	404	12.93%
الاقامة	داخل سوريا (حلب، دمشق، حماة، حمص، اللاذقية، طرطوس، السويداء، القامشلي)	2592	82.99%
	خارج سوريا (تركيا، ألمانيا، السويد، الامارات، السعودية، لبنان، مصر)	531	17%
	المجموع	3123	

حدود الدراسة ومحدداتها:

- الحدود البشرية: طبق البحث على (3123) من السوريين داخل سوريا وخارجها من ذكور وإناث، وتتراوح أعمارهم بين (أقل

من 18) عاما حتى (60 وما فوق) ، بمستويات تعليمية متعددة.

- الحدود المكانية: طبقت الدراسة على السوريين داخل سوريا وخارجها.
- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في العام (2020) .
- الحدود الموضوعية: تهتم هذه الدراسة بموضوع "العلاقة بين القلق والمناعة النفسية في ظل جائحة (كوفيد – 19) ".

طبق الاستبانة بشكل إلكتروني بسبب إجراءات الإغلاق التي حالت دون التطبيق المباشر على العينة، وقد أتاح التطبيق الالكتروني إلى الوصول إلى عدد كبير من الأفراد من مدن مختلفة في سوريا، وكذلك الوصول إلى عينة من الأفراد خارج سوريا في دول عدة، وأرسلت الأدوات التي صُممت عن طريق (Google Drive - Google Form) إلى عينة متاحة من الأفراد مع مقدمة تتناول شرح لأهداف البحث، وطريقة الإجابة على فقرات الأدوات، مع الحرص على تناول فئات مختلفة، وتداول أداتي الدراسة أيضاً على الصفحات ومجموعات عامة عبر وسائل التواصل الاجتماعي، مما أتاح الوصول إلى عينة واسعة من الأفراد.

أدوات الدراسة:

مقياس جرد نظام المناعة النفسية

استخدم مقياس جرد نظام المناعة النفسية بالاعتماد من قبل اولاه (Olah,1996) ، الذي يتكون من (80) عبارة، جرى اختصارها إلى (32) عبارة.

أبعاد المقياس:

يتكون المقياس من (16) بُعداً، هي:

- بعد التفكير الإيجابي: أرقام الفقرات (1 – 17) .
- بعد حس السيطرة: أرقام الفقرات (2 – 18) .
- بعد حس التماسك: أرقام الفقرات (3 – 19) .
- بعد حس النمو الذاتي: أرقام الفقرات (4 – 20) .
- بعد التوجه نحو التغيير والتحدي: أرقام الفقرات (5 – 21).
- بعد القدرة على الرصد الاجتماعي: أرقام الفقرات (6 – 22).
- بعد توجيه الهدف: أرقام الفقرات (7 – 23) .
- بعد مفهوم الذات الإبداعي: أرقام الفقرات (8 – 24) .
- بعد القدرة على حل المشكلات: أرقام الفقرات (9 – 25) .
- بعد فعالية الذات: أرقام الفقرات (10 – 26) .
- بعد حشد الموارد: أرقام الفقرات (11 – 27) .
- بعد القدرة على الابداع الاجتماعي: أرقام الفقرات (12 – 28).
- بعد القدرة على التزامن مع تغييرات البيئة: أرقام الفقرات (13 – 29) .
- بعد التحكم في الاندفاعية: أرقام الفقرات (14 – 30) .
- بعد التحكم العاطفي: أرقام الفقرات (15 – 31) .
- بعد التحكم في التهيج: أرقام الفقرات (16 – 32) .

ثبات المقياس:

جرى التحقق من ثبات المقياس بطريقتين:

- بطريقة (الفا كرونباخ) ، حيث بلغ معامل الثبات (0.86) ، وبالتالي فإن درجة ثبات المقياس مقبولة.
- طريقة التجزئة النصفية، وبلغ معامل ارتباط نصفي المقياس باستخدام معامل (بيرسون) (0.76) ، وهي أيضاً قيمة ثبات مقبولة للمقياس.

صدق المقياس:

جرى حساب صدق المقياس بطريقة صدق الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس، وهو ما يُعرف بمعاملات الارتباط المصححة.وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.116 –0.325) باستثناء عبارة رقم (18) ، والتي بلغ معامل الارتباط (0.071) ، ويُلاحظ أن معاملات الارتباط مقبولة، مما يُعطي مؤشرا جيدا على صدق المقياس.

تصحيح مقياس نظام المناعة النفسية:

- تدرجت الإجابة على كل فقرات المقياس على سلم درجات رباعي (لا تنطبق كلياً، لا تنطبق عادة، تنطبق إلى حد ما، تنطبق تماماً) ، تُعطى الدرجة (1) لاختيار البديل الأول و (2) للبديل الثاني و (3) للبديل الثالث و (4) للبديل الرابع، باستثناء العبارات السلبية فتتبع عكس هذا التدريج، وتتراوح درجاته ما بين (32) درجة كحد أدنى، و (128) كحد أعلى للإجابات، و (80) كمتوسط فرضي للمقياس.

مقياس القلق في ظل جائحة (كوفيد ـ 19)

طّور مقياس القلق في ظل جائحة (كوفيد – 19) من الباحثة، ويتألف من (38) فقرة، وقد طّور المقياس من خلال الاطلاع على المعايير التشخيصية للقلق المعمم، وقلق الصحة في الدليل للتشخيصي الخامس للأمراض العقلية (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders,5th Edition: DSM - 5) ، والاطلاع على مقياس اضطراب القلق المعمم سبيتزر وآخرون (Spitzer et.al,2006) من خلال الاطلاع على مذكرة تتناول الجوانب المتعلقة بالصحة النفسية والدعم النفسي الاجتماعي خلال تفشي فيروس (كورونا المستجد 2019) ، النسخة 1.1، إعداد اللجنة الدائمة المشتركة بين الوكالات (Inter - Agency Standing Committee: IASC) .

أبعاد المقياس:

- بعد القلق المعمم: أرقام الفقرات (1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – 11 – 12) .
- بُعد القلق من مرض (كوفيد – 19) : أرقام الفقرات (13 – 14 – 15 – 16 – 17 – 18 – 19 – 20 – 21) .
- بعد قلق الصحة: أرقام الفقرات (22 – 23 – 24 – 25 – 26 – 27 – 28) .
- بعد القلق إزاء الحجر الصحي: أرقام الفقرات (29 – 30 – 31 – 32 – 33 – 34 – 35 – 36 – 37 – 38) .

ثبات المقياس:

جرى التحقق من ثبات المقياس بطريقتين:

- طريقة (الفا كرونباخ) ، حيث بلغ معامل الثبات (0.88) ، وبالتالي فإن درجة ثبات المقياس مقبولة.
- طريقة التجزئة النصفية، وبلغ معامل ارتباط نصفي المقياس باستخدام معامل (بيرسون) (0.87) ، وهي أيضاً قيمة ثبات مقبولة للمقياس.

صدق المقياس:

للتأكد من صدق المقياس وثباته، حسب صدق الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس، وهو ما يُعرف بمعاملات الارتباط المصححة.وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.208 –0.580) ، باستثناء عبارة رقم (38) ، والتي بلغ معامل الارتباط (0.067) ، ويُلاحظ أن معاملات الارتباط جيدة، مما يُعطي مؤشراً جيداً على صدق المقياس.

تصحيح مقياس القلق في ظل جائحة (كوفيد ـ 19) :

تدرجت الإجابة على كل فقرات المقياس على سلم درجات رباعي (أبداً، بعض الأيام، أكثر من نصف الأيام، كل يوم تقريباً) تُعطى الدرجة (1) لاختيار البديل الأول و (2) للبديل الثاني و (3) للبديل الثالث و (4) للبديل الرابع، باستثناء العبارات السلبية فتتبع عكس هذا التدريج.وتتراوح درجاته ما بين (38) درجة كحد أدنى، و (152) كحد أعلى للإجابات، و (95) كمتوسط فرضي للمقياس.

نتائج الدراسة والمناقشتها:

◄ نتائج السؤال الأول: **هل توجد علاقة بين المناعة النفسية والقلق لدى أفراد العينة؟**

للإجابة عن السؤال الأول، استخدم معامل الارتباط (بيرسون) للتعرف إلى العلاقة بين المناعة النفسية والقلق، وظهرت النتائج كما هي موضحة في الجدول (2) :

جدول (2)

دلالة العلاقة بين أبعاد المناعة النفسية والقلق لدى أفراد العينة

أسماء المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
العلاقة بين المناعة النفسية والقلق	.169 -	.000	دال
العلاقة بين المناعة النفسية ككل وبُعد القلق المعمم	.194 -	.000	دال
العلاقة بين المناعة النفسية ككل وبُعد القلق من كوفيد – 19	.095 -	.000	دال
العلاقة بين المناعة النفسية ككل وبُعد قلق الصحة	.058 -	.001	دال
العلاقة بين المناعة النفسية ككل وبُعد القلق من الحجر الصحي	.114 -	.000	دال
العلاقة بين القلق ككل وبُعد التفكير الايجابي	.271 -	.000	دال
العلاقة بين القلق ككل وبُعد حس السيطرة	.041 -	.021	دال
العلاقة بين القلق ككل وبُعد حس التماسك	.387 -	.000	دال
العلاقة بين القلق ككل وبُعد حس النمو الذاتي	.303 -	.000	دال
العلاقة بين القلق ككل وبُعد التوجه نحو التغيير	.119 -	.000	دال
العلاقة بين القلق ككل وبُعد القدرة على الرصد الاجتماعي	.038	.035	دال
العلاقة بين القلق ككل وبُعد القدرة على توجيه الهدف	.142 -	.000	دال
العلاقة بين القلق ككل وبُعد مفهوم الذات الابداعي	.165 -	.000	دال
العلاقة بين القلق ككل وبُعد حل المشكلات	.140 -	.000	دال
العلاقة بين القلق ككل وبُعد فعالية الذات	.289 -	.000	دال
العلاقة بين القلق ككل وبُعد حشد الموارد	.174 -	.000	دال
العلاقة بين القلق ككل وبُعد القدرة على الابداع الاجتماعي	.137 -	.000	دال
العلاقة بين القلق ككل وبُعد القدرة على التزامن مع تغييرات البيئة	.394 -	.000	دال
العلاقة بين القلق ككل وبُعد التحكم في الاندفاعية	.320 -	.000	دال
العلاقة بين القلق ككل وبُعد التحكم العاطفي	.396 -	.000	دال
العلاقة بين القلق ككل وبُعد التحكم العاطفي	.322 -	.000	دال

إذ يتبين وجود علاقة ارتباطية عكسية، وذات دلالة إحصائية بين المناعة النفسية والقلق، أي كلما ارتفعت المناعة النفسية انخفض القلق.وتُفسر هذه النتيجة بأن المناعة النفسية هي طبقة حماية للعقل أو النفس، والتي توفر القوة للفرد لمواجهة الضغط النفسي والخوف وانعدام الأمن والدونية، وبالتالي سيكون ارتفاعها مؤدياً إلى انخفاض الشعور بالخوف والقلق، كما أن نظام المناعة النفسية قد لا يعمل بفاعلية لدى الأشخاص الذين يعانون من مشكلات تتعلق بالصحة النفسية (Bhardwaj & Agrawal ,2015) ، وبالتالي فإن وجود القلق وغيرها من المشكلات النفسية سيعطل نظام المناعة النفسية لدى الفرد.وتأتي هذه النتائج لتتفق مع دراسة فيرينزك (Ferencz, 2004) ، التي تشير إلى أن الأفراد الذين لديهم مستوى عالٍ من المناعة النفسية لديهم مستوى عال على أبعاد السيطرة على الاستثارة العصبية والتحكم في التهيج.وتتفق كذلك مع دراسة (شلهوب، 2016) ، التي تشير لارتباط عكسي بين قلق المستقبل والصلابة النفسية، وخاصة لكون الصلابة

تنطوي على موارد شخصية شبيهة بالتي ينطوي عليها مفهوم المناعة النفسية.

كما استخدم معامل الارتباط (بيرسون) للتعرف إلى العلاقة بين المناعة النفسية، وأبعاد القلق، وتبين وجود علاقة ارتباطية عكسية وذات دلالة إحصائية بين المناعة النفسية وأبعاد لقلق، أي كلما ارتفعت المناعة النفسية انخفض كل من القلق المعمم، والقلق من (كوفيد – 19) ، وقلق الصحة، والقلق من الحجر الصحي.ويفسر

ذلك باعتبار أن ارتفاع المهارات والقدرات الشخصية يؤدي بطبيعة الحال إلى انخفاض القلق عامة لدى الفرد، وكذلك انخفاض قلقه من الوباء، وقلقه من التغييرات التي فرضها الحجر الصحي، لكون المهارات الشخصية المكونة لنظام المناعة النفسية تنطوي على حل المشكلات، والتأقلم مع التغييرات، والقدرة على حشد الموارد لمواجهة الأزمات المختلفة.

واستخدم كذلك معامل الارتباط (بيرسون) للتعرف إلى العلاقة بين القلق وأبعاد المناعة النفسية، وتبين وجود علاقة ارتباطية عكسية وذات دلالة إحصائية بين أبعاد المناعة النفسية والقلق، أي كلما انخفض القلق ارتفع كل من التفكير الإيجابي، وحس السيطرة، وحس التماسك، وحس النمو الذاتي، والتوجه نحو التغيير، والقدرة على الرصد الاجتماعي، وتوجيه الهدف، ومفهوم الذات الإبداعي، وحل المشكلات، وفعالية الذات، وحشد الموارد، والابداع الاجتماعي، والقدرة على التزامن مع تغييرات البيئة، والتحكم في الاندفاعية، والتحكم العاطفي، والتحكم في التهيج.وتفسر الباحثة ارتباط أبعاد القلق بالمناعة النفسية، بأن من لديه قدرة مقبولة على التفكير الإيجابي، والقدرة على السيطرة والتماسك، والنمو الذاتي، وحل المشكلات، وما إلى ذلك من قدرات مكونة لنظام المناعة النفسية لا بد أن يكون قادرا بشكل أكبر على السيطرة على شعور القلق تجاه المواقف الحياتية، إذ يظهر القلق عندما تكون الموارد الذاتية للفرد غير قادرة على مواجهة المخاطر والصعوبات؛ لذا كان من الطبيعي ارتباط أبعاد المناعة النفسية التي يمثل كل منها مورداً ذاتياً فعالاً سلباً بالقلق.

◄ نتائج السؤال الثاني: **هل يمكن التنبؤ بالقلق تبعاً لدرجة المناعة النفسية لدى أفراد العينة؟**

للإجابة عن السؤال الثاني استخدام اختبار تحليل الانحدار الخطي البسيط Simple liner regression analysis test، الذي يبينه الجدول (3) :

الجدول (3)

الارتباط الخطي لدرجات القلق بالمناعة النفسية

النموذج	1
R	.407a
R Square	.166
مربع الارتباط المعدل	.165

يتبين من الجدول (3) أن المناعة النفسية تفسر مربع ارتباط مقداره (0.165) من القلق، أي أن (16%) من مستوى القلق لدى أفراد العينة سببه المناعة النفسية و (84%) من مستوى القلق يعزى لعوامل أخرى لم تتم درستها.وبدراسة معنوية هذا النموذج نجد أن:

الجدول (4)

تحليل التباين لنموذج الانحدار البسيط لدرجات المناعة النفسية على القلق

النموذج	الانحدار	البواقي	المجموع
مجموع المربعات	87122.236	438653.810	525776.047
درجات الحرية	1	3181	3182
متوسط المربعات	87122.236	137.898	
قيمة «ف"	631.787		
قيمة الدلالة	.000b		

يتضح من الجدول (3) أن خط الانحدار يلائم البيانات المعطاة، حيث بلغت قيمة الدلالة (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) ولذلك فإن النموذج المعنوي، أي أن المناعة النفسية قادرة على التنبؤ بمستوى القلق، وهذا ما يعتبر منطقياً لكون المناعة النفسية تنطوي على نقاط ومهارات تكيفية إيجابية تجعل من الفرد الذي يتمتع بها قادراً على التعامل مع الضغوط والشدائد دون أن ينغمر بالقلق والمشاعر السلبية المصاحبة له، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (Rossi et.al,2020) التي أشارت أيضاً إلى إمكانية التنبؤ بالقلق والاكتئاب تبعاً لدرجة تقدير الذات التي تعتبر أحد المتغيرات الإيجابية في الشخصية.

◄ نتائج السؤال الثالث: **ما مستوى المناعة النفسية لدى أفراد العينة؟**

للإجابة عن السؤال الثالث، استخدم الاختبار الاحصائي (t) للفروق في العينة الواحدة لبيان مستوى المناعة النفسية لدى أفراد العينة وتم اختيار اختبار (t) الاحصائي للحصول على نتائج دقيقة وليس الاكتفاء فقط بالمتوسطات الحسابية.

الجدول (5)

مستوى المناعة النفسية

المتغير	المناعة النفسية
العدد	3182
المتوسط الحسابي	85.29
المتوسط الفرضي	80
الانحراف المعياري	19.82
درجة الحرية	3182
قيمة (ت)	15.067
قيمة الدلالة	.000
القرار	دال

وتبين النتائج الموضحة في الجدول (5) أن مستوى المناعة النفسية لدى أفراد العينة أعلى من المتوسط الفرضي، مما يعني أن لدى أفراد العينة درجة مقبولة من المناعة النفسية.وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (سلمان وجاني، 2014) ، ودراسة (مالود،

2018) ، ودراسة (حسون، 2016) ، الذين أشاروا إلى مستويات عالية للمناعة النفسية على العينات الذين قاموا بقياسها، وتُفسر الباحثة وجود درجة جيدة من المناعة لدى أفراد العينة بكون المناعة النفسية مجموعة من الموارد والاستراتيجيات التي يمكن أن يطورها الفرد في إطار خوضه للتجارب المختلفة، ولعل الصعوبات والتجارب التي مرّ بها السوريون على مدى سنوات من الحرب والظروف المتغيرة التي خاضوها من نزوح متكرر، وتدني الوضع الاقتصادي والخدمي واختلال الوضع الأمني، أدى على الرغم من صعوبته إلى صقل مهارات التأقلم لديهم ونمو قدرتهم على التعامل مع الأزمات وحل المشكلات، والسيطرة على المواقف الضاغطة، وتطوير استراتيجيات التكيف، والقدرة على خلق مصادر شخصية واجتماعية لمواجهة التغيرات في البيئة.كما أن المساندة الاجتماعية التي يتمتع بها المجتمع السوري تلعب دوراً مهماً في رفع مستوى المناعة النفسية، وهذا ما أشارت إليه دراسة مالود (2018) التي أكدت على وجود علاقة بين المساندة الاجتماعية والمناعة النفسية، ولعل مواجهة الأزمات بشكل جماعي رفع من قدرة الفرد على مقاومة الضغوط وتبني مقاربة إيجابية مرنة للظروف الصعبة.

أما بالنسبة لمستوى أبعاد المناعة النفسية فتم استخدام أيضاً الاختبار الاحصائي (t) للفروق

في العينة الواحدة لبيان مستوى كل بعد من الأبعاد، فكانت النتائج كالآتي:

الجدول (6)

يبين مستوى أبعاد المناعة النفسية لدى أفراد العينة

الرقم	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	القرار
1	التفكير الإيجابي	3183	5.9086	5	.02602	3182	34.921	.000	دال
2	حس السيطرة	3183	5.1125	5	1.53400	3182	4.137	.000	دال
3	حس التماسك	3183	5.4634	5	1.51148	3182	17.297	.000	دال
4	حس النمو الذاتي	3183	5.6139	5	1.48769	3182	23.281	.000	دال
5	التوجه نحو التغيير	3183	5.6503	5	1.48994	3182	50.695	.000	دال
6	القدرة على الرصد الاجتماعي	3183	6.2077	5	1.34400	3182	50.695	.000	دال
7	القدرة على توجيه الهدف	3183	5.9617	5	1.34	3182	40.48	.000	دال
8	مفهوم الذات الابداعي	3183	6.1495	5	1.33	3182	48.72	.000	دال
9	حل المشكلات	3183	6.2699	5	1.32	3182	54.30	.000	دال
10	فعالية الذات	3183	5.8447	5	1.29271	3173	36.812	.000	دال
11	حشد الموارد	3183	5.3893	5	1.65454	3182	13.273	.000	دال
12	القدرة على الابداع الاجتماعي	3183	5.7424	5	1.39054	3182	30.120	.000	دال
13	القدرة على التزامن مع تغييرات البيئة	3183	4.9764	5	1.74157	3182	- 0.763	.000	دال
14	التحكم في الاندفاعية	3183	5.3594	5	1.49678	3182	13.547	.000	دال
15	التحكم العاطفي	3183	4.0151	5	1.55814	3182	- 35.663	.000	دال
16	التحكم في التهيج	3183	4.6060	5	1.58580	3182	- 14.016	.000	دال

وتبين النتائج الموضحة في الجدول (6) أن معظم أبعاد المناعة النفسية فوق المتوسط إذ تمتع أفراد العينة بمستوى مقبول بمعظم أبعاد المناعة النفسية باستثناء (القدرة على التزامن مع تغييرات البيئة، التحكم العاطفي، التحكم في التهيج) كانت الدرجات أدنى من المتوسط.وتفسر الباحثة ذلك بأن معايشة السوريين للأزمات المتمثلة بتبعات الحرب لمن هم داخل سوريا، والمتمثلة بصعوبات الهجرة لمن هم خارجها، أدت إلى شعورهم بالضياع، وبأن العالم ينمو ويتجاوزهم وكأنهم يعيشون في دوائر، بسبب كثرة العوائق التي حالت دون القدرة على التزامن مع تغييرات البيئة المحيطة، وتحقيق الإنجازات التي يصبون إليها.وكذلك أثرت الضغوط النفسية التي عايشوها عبر السنوات الماضية على قدرتهم على التحكم بمشاعرهم السلبية، وتحكمهم بالإحباط والغضب، وهذا ما قد يخلفه معايشة الفرد لهذا النوع من الضغوط المزمنة.نتائج السؤال الرابع: ما مستوى القلق لدى أفراد العينة؟

◄ للإجابة عن السؤال الرابع، استخدم الاختبار الاحصائي (t) للفروق في العينة الواحدة لبيان مستوى القلق لدى أفراد العينة.

الجدول (7)

مستوى القلق لدى أفراد العينة

المتغير	القلق
العدد	3123
المتوسط الحسابي	70.54
المتوسط الفرضي	95
الانحراف المعياري	14.68
درجة الحرية	3122
قيمة (ت)	93.061 -
قيمة الدلالة	.000
القرار	دال

وتبين النتائج الموضحة في الجدول (7) أن مستوى القلق لدى أفراد العينة أقل من المتوسط الفرضي، مما يعني أن لدى أفراد العينة درجة منخفضة من القلق.وتختلف نتيجة انخفاض درجات الأفراد على مقياس القلق في ظل جائحة (كوفيد – 19) مع دراسة (Ozdin & Ozdin,2020) ، ودراسة (Kleiman et.al,2020) اللتين أشارتا إلى ارتفاع درجات القلق لدى الأفراد في ظل جائحة (كوفيد – 19) .وتُفسر الباحثة ذلك بأنه من المهم مراعاة السياق الثقافي الاجتماعي عند تقييم المخاوف في مواقف معينة، فالميل إلى القلق مرتبط بالثقافة، ويختلف الأشخاص في التعبير عن القلق وفي المواقف التي تثير القلق لديهم (American Psychiatric Publishing 2013,) .وقد تكون أزمة (كوفيد –) 19 لم تؤد إلى ارتفاع القلق لدى أفراد العينة بسبب معايشتهم لأزمات سابقة أكثر حدة.كما تُفسر الباحثة أيضاً تدني مستوى القلق لدى أفراد العينة بأن الجائحة وعلى الرغم من انتشارها إلا أنها لم تُسفر عن كثير من الضحايا كما حدث في الصين أو إيطاليا، وبإعتبار أن الجائحة بدأت في التفشي في سوريا بعد التفشي العالمي بأشهر عدة، مما سمح بوقت يستطيع فيه الأفراد تكوين قاعدة من المعلومات حول المرض وعوامل الخطر المتعلقة به وطرق الوقاية منه، مما يخفف من حدة القلق التي قد تثيرها جائحة (كوفيد – 19) العالمية.

أما بالنسبة لمستوى أبعاد القلق، فقد استخدم أيضاً الاختبار الاحصائي (t) للفروق في العينة الواحدة لبيان مستوى كل بعد من الأبعاد، فكانت النتائج كالآتي:

الجدول (8)

مستوى القلق لدى أفراد العينة

البعد	العدد	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	القرار
بعد القلق المعمم	3183	23.50	10	6.82	3182	111.65	.00	دال
القلق من كوفيد – 19	3183	15.86	22.5	4.64	3182	- 80.50	.00	دال
بعد قلق صحة	3183	10.47	17.5	3.51	3182	- 112.60	.00	دال
بعد القلق من الحجر الصحي	3183	21.16	25	6.00	3182	- 36.06	.00	دال

وتبين النتائج الموضحة في الجدول (8) أن مستوى القلق لدى أفراد العينة أقل من المتوسط الفرضي في الأبعاد الثلاثة المتعلقة بالوباء وهي (بعد القلق من كوفيد – 19 وبعد قلق الصحة وبعد القلق من الحجر الصحي) ، وكان مستوى القلق لدى أفراد العينة أعلى من المتوسط الفرضي في بعد القلق المعمم ما يعني أن أفراد العينة كان لديهم مستوى مرتفع من القلق المعمم.وتفسر الباحثة ذلك بأنه على الرغم من عدم ارتفاع القلق في الأبعاد المرتبطة بالجائحة، إلا أن أفراد العينة لا بد أن يعايشوا بعض من القلق العام نتيجة انتشارها، لما تخلفه هذه الجائحة من أزمات على الصعيد الاجتماعي، والاقتصادي، وليس على الجانب الصحي فحسب، ولما تخلقه من مستقبل غامض، وخلل في استقرار الحياة الطبيعة للفرد.

التوصيات:

1. من خلال ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

2. تطوير برامج ارشادية لتنمية المناعة النفسية لما تبين من علاقتها بالقلق وقدرتها على التنبؤ به اذ يؤدي تمتع الأفراد بالمناعة النفسية إلى الوقاية من القلق وما ينتج عنه من مشاعر سلبية.

3. تطوير برامج إرشادية للتعامل مع القلق في ظل الجائحة نظراً لارتفاع مستوى القلق المعمم الملاحظ في النتائج ونظراً للتوجه العالمي الذي يؤكد على ضرورة الاهتمام بالصحة النفسية في ظل الجائحة العالمية الحالية.

4. تفعيل دور الكوادر المتخصصة من أطباء نفسيين ومرشديين نفسيين، لتقديم تشخيصات دقيقة، وتدخلات نفسية مناسبة للأشخاص الذين قد يطوروا اضطرابات نفسية في ظل الجائحة، أو للأشخاص الذين يعانون من مرض نفسي سابق وتطور في ظل الجائحة.

5. نشر الوعي في الصحة النفسية في ظل الجائحة عبر وسائل الاعلام المختلفة، مثلها مثل المواضيع التي تهتم بالصحة الجسدية، مما يساعد في الكشف المبكر عن أي مشكلات قد تنشأ في الصحة النفسية، ويساعد أيضاً بتعلم الأفراد بعض الأساليب والاستراتيجيات التي تساعد في السيطرة على القلق الناتج عن الجائحة.

6. إجراء دراسات تتناول انتشار اضطرابات ومشكلات

نفسية أخرى كالاكتئاب والصدمة في ظل جائحة (كوفيد – 19) ، ودراسات تتناول الأثر النفسي للجائحة على من يعانون من أمراض نفسية مشخصة مسبقاً.

المصادر والمراجع العربية:

- حبيب، صموئيل. (1994) . القلق حالة وجدانية تهدم أم تبني. القاهرة: دار الثقافة.
- حسون، سناء لطيف. (2016) . الشخصية الصبورة وعلاقتها بالمناعة النفسية لدى طلبة الجامعة، مجلة دراسات تربوية، الكلية التربوية المفتوحة، (33) : 71 – 86.
- سعد، علي. (2009) . الشذوذ النفسي. دمشق: مطبعة الروضة.
- سلمان، خديجة وجاني، نوال. (2014) . التوجه الديني وعلاقته بالمناعة النفسية لدى طلبة الجامعة، مجلة العميد، الجامعة المستنصرية 4 (15) : 163 – 212.
- السيد، عثمان فاروق. (2001) . القلق وإدارة الضغوط النفسية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- شلهوب، دعاء. (2016) . قلق المستقبل وعلاقته بالصلابة النفسية (رسالة ماجستير) ، كلية التربية، جامعة دمشق. سوريا.
- أبو علام، رجاء. (2006) . مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- ابن علو، الأزرق. (2003) . كيف تتغلب على القلق وتنعم بالحياة. القاهرة: دار قباء للطباعة.
- قاسم عبد الله، محمد وفايز، الحسين وقدور، عبد الله. (2019) . التشخيص النفسي. حلب: مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية.
- مالود، فاطمة. (2018) . المناعة النفسية وعلاقتها بالمساندة الاجتماعية لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية، مجلة الباحث، (27) : 415 – 431.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Habeeb, S. (1994) . Anxiety is an Emotional State that Destroys or Builds. Cairo: Dar Al - Thkafe for publishing.*
- *Hasson, S. (2016) . "The Patient Personality and its Relationship to Psychological Immunity among University Students" Journal of Educational Studies, The Open Educational College,33, 71 - 86.*
- *Souliman, R. (2012) . "The Relation between Lifestyle and Anxiety and Depression". Jordanian Journal of Educational Sciences, 3, 183 - 194.*
- *Ali, S. (2009) . Psychological Abnormality. Damascus: Al Rawda Press.*
- *Souliman, KH. & Janny, N. (2014) . "Religious Orientation and its Relationship to Psychological Immunity among University Students. " Al - Ameed Journal, Al - Mustansiriya University,15, 163 - 212.*
- *Al - Saed, O. (2001) . Anxiety and Stress Management. Cairo: Dar Al - Fekr for publishing.*
- *Shalhoob, D. (2016) . Anxiety of Future and its Relationship to Psychological Stiffness (Master Thesis) , Faculty of Education, University of Damascus.*
- *Abdullah, M. , Al - Hussen, F. & Kadour, A. (2019) . Psychological Diagnosis. Aleppo: Directorate of Books and University Publications.*
- *Malood, F. (2018) . "Psychological Immunity and its Relation to Social Support for Students of the College of Education for Human Sciences". Al - Bahith Journal, 27, 415 - 431.*
- *Moulhem, S. (2007) . Research Methods In Education and Psychology. Omman: Dar Al - Maysarra for Puplishing.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *American Psychiatric Publishing. (2013) . Diagnostics and Statistical Manual of Mental Disorder Fifth Edition (DSM - 5) . Washington DC: American Psychiatric Publishing.*
- *Bhardwaj, A. & Agrawal, G. (2015) . Concept and applications of psycho - immunity (defense against mental illness) : importance in mental health scenario. Online Journal of Multidisciplinary Research (OJMR) , 1 (3) : 6 - 15.*
- *Bredacs, A. (2016) . Psychological Immunity Research to the Improvement of the Professional Teacher Training's National Methodological and Training Development. Practice and Theory in Systems of Education, (11) : 118 - 141.*
- *Boston, A. & Merrick, P. (2010) . Health anxiety among older people: an exploratory study of health anxiety and safety behaviors in a cohort of older adults in New Zealand. International Psychogeriatric Association, 22 (4) : 549–558.*
- *Bona, K. (2014) . An exploration of the psychological immune system in Hungarian gymnasts. Master's Thesis in sport and Exercise Psychology. University of Jyvaskyla.*
- *Canadian Mental Health Association (2020) . Covid - 19 and Anxiety. Web site: htt:// www. heretohelp. bc. ca/ .*
- *Ferencz, E. (2004) . Examination of psychological immune system on the basis of individual - psychological interpretation of the memories of early childhood.*
- *Frala, J. , Flender, E. , Blumenthal, H. & Barreto, C. (2010) . Relations Among Perceived Control Over Anxiety - Related Events, Worry, and Generalized Anxiety Disorder in a Sample of Adolescents. J Abnorm Child Psychol, (38) : 237–247.*
- *Kleiman, E. , Yager, A. , Grove, J. , Kellerman, J & Kim, J. (2020) . Real - time Mental Health Impact of the Covid - 19 Pandemic on College Students: Ecological Momentary Assessment Study. JMIR Mental Health, (12) : 1 - 8.*
- *Rossi, A. , Panzeri, A. , Pietrabissa, G. , Manzoni, G. , Castelnuvo, G. & Mannarini, S. (2020) . The Anxiety - Buffer Hypothesis in the Time of COVID - 19: When Self - Esteem Protects From the Impact of Loneliness and Fear on Anxiety and Depression. Fronties in Psychology, (11) : 1 - 16.*
- *Olah, A. (2009) . Psychological immunity: A new concept of coping and resilience. Web site: https:// lectures. owltalks. org/ .*
- *Coronavirus disease" COVID - 19" (2020) . Situation report - 113. World Health Organization.*
- *Ozdin, S. & Ozdin, Su. (2020) . Levels and predictors of anxiety, depression and health anxiety during COVID - 19 pandemic in Turkish society: The importance of gender. International Journal of Social Psychiatry,30, 1 –8.*

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية
Vol. (12) - No. (37) - December 2021 المجلد (12) - العدد (37) - كانون الأول 2021م

مستوى الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المكفوفين في محافظات الضفة الغربية وعلاقتها ببعض المتغيرات

The Level of Psychological Stress Among Mothers of Blind Children in the West Bank Governorates and Its Relationship to Some Variables

يوسف ذياب عواد
أستاذ دكتور/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

Youssef Diab Awwad
Professor\ Al-Quds Open University\ Palestine
yawad@qou.edu

تاريخ الاستلام: 15/ 6/ 2021م، **تاريخ القبول:** 29/ 6/ 2021م.
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 15/ 6/ 2021, **Accepted:** 29/ 6/ 2021.
DOI: 10.33977/1182-012-037-008
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى مستوى الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المكفوفين في محافظات الضفة الغربية وعلاقتها ببعض المتغيرات.تكونت عينة الدراسة من (145) أم طفل كفيف جرى اختيارهن بالطريقة القصدية بما نسبته (62.5%) من مجتمع الدراسة البالغ عددهن (232) ، قمن بتعبئة استبانة مكونة من (35) ، فقرة موزعة على بعدين هما: الأعباء الملقاة على الأم، والمشاعر السلبية التي تلازم الأم، أظهرت نتائج الدراسة باستخدام برنامج (SPSS) أن المستوى الكلية للضغوطات النفسية لأمهات الأطفال المكفوفين كانت متوسطة، وأظهرت النتائج كذلك فروقاً ذات دلالة احصائية بين درجتي مجال (الأعباء الملقاة على الأم) ، ومجال (المشاعر السلبية التي تلازم الأم) لصالح الأعباء الملقاة على الأم، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغيرات (عمر الأبن الكفيف، وعمل الأم، ووجود طفل كفيف أخر بالأسرة) ، بينما أظهرت النتائج وجود فروقات دالة احصائيا تعزى لمتغير عمر الأم ولصالح الفئة الصغيرة (أقل من 30 سنة) ثم لصالح (40 سنة فأكثر) ، ولمتغير عدد أفراد الأسرة ولصالح الفئة (أقل من 5 أفراد) و (الفئة أكثر من 9 أفراد) .كما قد أظهرت النتائج وجود فروق تعزى لمتغير الوضع الاقتصادي لصالح الوضع الاقتصادي الضعيف، كما أظهرت نتائج تحليل الإنحدار الخطي أن الوضع الاقتصادي فسر ما نسبته (25%) من التباين، فيما فسر عدد أفراد الأسرة (5%) ، ويبقى (70%) من الضغوطات يعود متغيرات أخرى لم تتناولها الدراسة، وفي ضوء نتائج هذه الدراسة أوصى الباحث بتقديم برامج دعم نفسي، وتفريغ انفعالي لأمهات المكفوفين.

الكلمات المفتاحية: الضغوط النفسية، الاعاقة البصرية، الكفيف، أمهات الأطفال الكفيفين، الأطفال الكفيفين.

Abstract:

The present study aimed to identify the level of parenting stress of mothers with visually impaired children in the governorates of the West Bank, and its relationship to some variables. The sample of the study consisted of 145 mothers of visually impaired children who were chosen by the intentional method, at a rate of 62. 5% of the study population consisting of 232 mothers.

They filled out a questionnaire consisting of 35 items classified into two dimensions: The burdens placed on mothers and the negative feelings that accompany them. The collected data were computed and analyzed using the SPSS program.

The results of the study showed that the total level of stress of mothers with visually impaired children was average at a moderate level. In addition, the results showed statistically significant differences between the two dimensions, the burden placed on mothers and the negative feelings that accompany the mother in favor of the burden placed on mothers. The results also indicated no statistically significant differences attributed to the variables of the age of the visually impaired child, mother's work, and the presence of another visually impaired child in the family. However, the results showed statistically significant differences attributed to the variable of the mother's age, in favor of the young category less than 30 years old followed by the category of 40 years old or more. Moreover, the results showed statistically significant differences attributed to the variable of the number of family members in favor of the category of families with less than 5 members, followed by the category with more than 9 members.

The results also showed differences attributed to the variable of the economic status in favor of poor economic conditions. The results of the linear regression analysis showed that the economic situation illustrated 25% of the variance, while the number of family members illustrated 5%, and 70% of the stressors were due to other variables that were not covered by the study. In light of the results of this study, the researcher recommended providing psychological support and emotional emptying programs for mothers of visually impaired children, as well as addressing other variables not investigated in this study, and conducting studies dealing with psychological burnout, personal strengths, and coping strategies for mothers of visually impaired children.

Keywords: *Psychological stress, visual impairment, blindness, mothers of the blind.*

المقدمة:

تحتلّ الإعاقة مكاناً بارزاً في اهتمامات الدول والجماعات حتى أصبحت معياراً تقاس بها الأمم من حيث تقدمها وتطورها ورفاهيتها.

وتهتم الشعوب المتقدمة بتنمية ثروتها البشرية على اختلاف أنواعها ومستوياتها للأسوياء منهم أو المعاقين، لما لذلك من أهمية تنعكس على العدالة المجتمعية، وتسهم كذلك بتعزيز التنمية لقاء تحويلهم إلى قوة منتجة ليسوا بعالة على المجتمع (عواد، 2006) .

أسهمت الجمعيات الخيرية والمراكز التأهيلية بتوفير حياة كريمة لذوي الاحتياجات الخاصة تتكامل فيها القطاعات الحكومية والأهلية والخاصة، فينعكس بالإيجاب على الأفراد، كجانب مهم من المسؤولية المجتمعية بغية التغلب على أزمات خانقة وصعبة يواجهها المجتمع.

وتتعدد الإعاقات بحسب طبيعتها ودرجتها فمنها الحركي

والعقلي والذهني والسلوكي والسمعي والبصري، وتتحمل الأسرة العبء الأكبر من هذه الضغوطات باعتبارها صدمة نفسية إلى جانب كونها مشكلة اجتماعية ويترتب عليها تكلفة اقتصادية كبيرة (العزة، 2000) .

تعدّ الحواس الخمس بمثابة قنوات نتواصل من خلالها ونختبر محيطنا البيئي والاجتماعي للإلمام بما يحيط بنا من مثيرات تتضافر مع بعضها لتوفر لنا خبرات متكاملة؛ إذ تمثل حاستي البصر والسمع أكثر الحواس التي يكتسب الإنسان المعلومات من خلالها، وتجمع حاسة البصر وحدها من المعلومات ما يقدر بنصف ما يحصل عليه الإنسان من المعلومات من خلال صور ومشاهد الحياة الواقعية البصرية، إذ تشير بعض الإحصاءات إلى عدد قليل جداً من الطلبة لديهم إعاقة بصرية تعترض قدرتهم على التعلم، ويحتاجون إلى خدمات تعليمية خاصة من الأجهزة والأدوات اللازمة لهم (الشرمان، 2015) .

تختلف الإعاقة البصرية عن غيرها من حالات الإعاقة من حيث سماتها وخصائصها، وقدرة المكفوفين على التواصل وما يتعرضون إليه من مواقف سلبية تؤثر في تمكينهم الاجتماعي، فالشعور بالنقص العضوي يدفع الإنسان إلى البحث عن وسائل تخفف من شعوره بالدونية والضيق، وهكذا تعمل النفس جاهدة تحت ضغط الشعور الذي يعانيه المرء من فكرته عن ضعفه على زيادة قدرته على الإنتاج والعمل والتكيف (موسى وسليمان، 2010) .

يفقد المعاق بصريا معظم خبراته المتعلقة بالصورة واللون والشكل، كما تحرمه من تكوين الصورة الذهنية عن الأشياء وتخزينها واستدعائها باعتبارها من مقومات عملية التعلم، وهناك العديد من خصائص الإعاقة البصرية التي لها علاقة بعملية النمو المعرفي، وما يترتب على ذلك القليل من التخيل والتذكر البصري كتذكر الألوان، وصعوبات لمسية وعاطفية وتكيفيه بسبب فقدانهم البصر (العتوم وحتامله والصمادي، 2019) .

تعد معرفة خصائص المعوقين بصرياً ضرورية لأولياء أمورهم بغية التوصل إلى أفضل الطرق والأساليب للتعامل معهم، فالإعاقة البصرية مثلها مثل الإعاقات الأخرى تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في جوانب النمو المختلفة للفرد، ولا بد من الإشارة إلى أن المعوقين بصرياً كغيرهم من الأفراد ليسوا مجموعة متجانسة؛ إذ إن بينهم فروقاً فردية تجعلهم يختلفون في خصائصهم واحتياجاتهم تبعاً لشدة الصعوبة البصرية ودرجتها والعمر الذي تقع فيها، والبيئة المحيطة بهم (القريوتي، والسرطاوي، والصمادي، 2001) .

وتتعدد أسباب الإعاقة البصرية من حيث كونها أسباب خلقية تولد مع الطفل نفسه، إلى أسباب أخرى تتعلق بالأمراض والإصابات التي تتلف العين ومنها: التراكوما والرمد والماء الأبيض والأزرق والسكري، إلى جانب إهمال العلاج لبعض أمراض العين التي تطور المرض وتسبب العمى (الشرمان، 2015) .

لقد كان الاهتمام بالمكفوفين، في الوطن العربي يتجلى في مختلف أوجه النشاط التي تبذلها المؤسسات المسؤولة عن تأهيلهم وتدريبهم وهي مظاهر نشاط تماثل إلى حد نظائرها في أغلب دول العالم، ومن الجدير بالذكر إن مشكلة المكفوفين لم تكن تثير الناس كثيراً في المجتمعات القديمة أو أنها كانت أزمة من نوع خاص لجأت لحلها بطرق تتلاءم مع المثل الأخلاقية التي كانت تلتزم بها تلك الجماعات القديمة وهي طرق غير إنسانية (الداهري، 2008) .

وبحسب جيرنيجان (1995) Jernigan الوارد في (عادل، 2004) فإنه عندما يفقد الفرد بصره تواجهه مشكلتان رئيسيتان هما: تعلم المهارات والأساليب التي يتمكن بمقتضاها من القيام بدوره في المجتمع كمواطن عادي منتج، والوعي باتجاهات الآخرين ومفاهيمهم الخاطئة عن العمى والتكيف معها.

ويعرف الكفيف قانونيا بأنه: الفرد الذي لا تزيد حدة إبصاره عن (200/ 20) قدم في أحسن العينين بعد التصحيح أو باستعمال النظارة الطبية، أما تربوياً فهو: من لا يستطيع أن يقرأ أو يكتب إلا باستخدام طريقة بريل (الزريقات، 2006) .في حين أن ضعاف البصر هم الذين يعانون من صعوبات كبيرة في الرؤية البعيدة، والذين لا يستطيعون رؤية الأشياء عندما تكون على أبعاد قريبة منهم، ويعتمدون كثيراً على الحواس الأخرى للحصول على المعلومات.ومن الناحية التربوية فإن المعاق بصرياً هو الشخص الذي لا يستطيع تأدية الوظائف المختلفة دون اللجوء إلى أجهزة بصرية مساعدة تعمل على تكبير المادة التعليمية (الحديدي، 2015) .

وفي هذه الحالة، فإن الإعاقة البصرية هي حالة تؤدي إلى عرقلة القدرات الاجتماعية والتعليمية، وهذا ما ينعكس سلباً على الأسرة بشكل عام والأمهات بشكل خاص، ويتولد بذلك ضغوط نفسية تؤثر على مجريات الحياة.

يلاحظ أن استعداد المعاق بصرياً للأمراض النفسية من قلق وإحباط ومشاعر الغضب والخوف والسلوك العدوان اللفظي كبير، إضافة إلى فهم الذات وتقديرها للمعاق بصرياً عادةً ما يكون منخفضاً، وكل هذه التداعيات تقلب حياة المعاق بصرياً إلى حياة تعسة كئيبة.(شيخ، 2005) .

يفتقر الطفل الذي يعيش ظروفاً أسرية مضطربة إلى الأمنيات، كما يتعرض لعوامل القلق والاضطراب النفسي، ويعجز عن التفاعل مع أفراد أسرته بإيجابية؛ فتتحول الأسرة بذلك من قوة دافعة تتحدى صعوبات الحياة، إلى قوة تثبط من انتصاره عليها.(محمد، 2000) .

وتشكل ولادة طفل معاق للأسرة منعطفاً خطيراً يؤثر في أفرادها جميعاً، ولكن الوالدين هما الطرف الأكثر تأثراً، كما تتأثر الأم بصورة واضحة أكثر من باقي أفراد العائلة؛ إذ يقع عليها العبء الأكبر في تحمل المسؤولية مقارنة بالأب الذي يختلف دوره من مجال لآخر، ولكن تبقى مشكلة عناء الوالدين والأخوة في حالة وجوده أمر يفرض عليهم تقبل وتطوير قدرات طفلهم من ذوي الاحتياجات الخاصة.

ويحدث الضغط النفسي عندما يشعر الفرد أن متطلبات الموقف الذي يتعرض له تفوق كثيراً قدراته على مواجهتها، أو التعامل معها، وما يسببه ذلك من تحديات (Lazarus, 1966) .

وهكذا كان وجود طفل كفيف في الأسرة يشكل حدثاً ضاغطاً لأسرته، فإن المساندة الاجتماعية التي تتلقاها أسرته من الآخرين تكون أكثر إيجابية في سلوكهم وتعاملهم مع أبنائهم،

وهذا ما أكدته دراسة (شعيب، 1991) ، التي أظهرت أن وجود طفل معوق في الأسرة يمثل ضغطا على الأسرة ككل، وعلى الأم خاصة؛ إذ تنعزل الأم عن المجتمع نتيجة انشغالها بتلبية احتياجات طفلها الكفيف.

تناول عدد من الدراسات السابقة الاعاقة البصرية بعامة، والكفيف بخاصة، وكذلك البيئة الأسرية للمعاقين بصرياً، إذ هدفت دراسة جاكسون (Jackson,1990) إلى دراسة العلاقة بين البيئة الأسرية والضغوط النفسية لدى المعوقين بصرياً، وبلغت عينة الدراسة (76) معاقا بصريا واستخدمت الدراسة المنهج الارتباطي لقياس البيئة الأسرية المدركة والضغوط النفسية، وبينت النتائج أن هناك ارتباطا بين المقاييس الفرعية لمقياس البيئة الأسرية ودرجات المقياس العام وقائمة الأعراض المختصرة بمعنى أن سمات البيئة الأسرية تؤثر بقوة في التوافق مع فقدان البصر لدى عينة المعاقين بصرياً، كما وجدت الدراسة أن كلاً من الصراع والتحكم يرتبط سلباً بالتوافق مع فقدان البصر.كما أظهرت النتائج ارتفاع مستوى العدوانية، وارتباط الأدوار الأسرية القاسية بزيادة مستوى الضغوط النفسية لدى المعاقين بصرياً، كما أحدثت زيادة الضغوط النفسية قلة توافق مع فقدان البصر.

وبحثت دراسة ستولارسكي (Stolarski,1991) في الضغوط النفسية الأسرية بهدف الكشف عن الضغوط التي تواجه أسرة الطفل المعاق بصرياً، سواء كانت تلك الضغوط ناتجة بسبب إعاقة الطفل أو ناتجة عن الظروف الاجتماعية والمادية الناتجة عن الإعاقة المتعلقة بالابن، وقد تم تطبيق تلك الدراسة على (108) أسرة ممن لديهم أطفال معاقين بصرياً جزئيا وكليا، وتم تطبيق استبانة مصادر الضغوط النفسية الأسرية على الوالدين والأخوة، وأوضحت النتائج أن والدي الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الكلية يعانون من ضغوط نفسية أكثر من ذوي الإعاقة الجزئية، كما تبين انعكاس تلك الضغوط، وكان واضحاً بشكل أكبر على الأبناء.

وتناولت دراسة ليسر وآخرون (Leyser, et.al,1996)، الضغط والتكيف في الأسر التي لديها أطفال يعانون من إعاقة بصرية.تكونت عينة الدراسة من (78) أسرة لديهم أطفال يعانون من الإعاقة البصرية، وجرى استخدام مقاييس الضغوط النفسية على هؤلاء الأفراد، وقد كشفت نتائج تلك الدراسة أن الطفل المعاق بصرياً يعاني من الضغوط المختلفة مثل الضغوط الانفعالية والضغوط الأسرية والضغوط المستقبلية، بما ينعكس على الأسرة.

وهدفت دراسة تروستر (2001) Tröster إلى تعرف مصادر الضغوط التي تعاني منها أمهات الأطفال من سن (8 – 87) شهرا، والذين يعانون من إضرابات بصرية مقارنة مع أمهات الأطفال العاديين، تشكلت عينة الدراسة من) 53 (أم من أمهات كلا النوعين. أظهرت نتائج الدراسة أن أمهات الأطفال الذين يعانون من تلف بصري يعانين من ضغوطات أكثر من أمهات الأطفال العاديين وخصوصاً عند وجود إعاقات أخرى عند الأطفال بالإضافة إلى الإعاقة البصرية.

وبحثت دراسة ملحم (2007) في معرفة مصادر ومستويات الضغوط النفسية لدى المعاقين بصريا وأسرهم واستراتيجيات التكيف، واستخدمت مقياس مصادر الضغوط النفسية وأساليب المواجهة للمعاقين بصريا وأسرهم.وتكونت عينة الدراسة من (150 (معاقاً بصرياً و (180) أسرة للمعاقين بصريا وأظهرت نتائج الدراسة أن المعاقين بصريا وأسرهم يعانون من مستوى مرتفع من الضغط النفسي.وتشير المعطيات أن الوالدين الذين لديهم أطفال معاقون يعانون من مستوى عالٍ من الضغوط النفسية مقارنة بالوالدين الذين ليس لديهم أطفال معاقين بصرياً.

وأجرى القريوتي (2008) دراسة تناولت تقبل الأمهات الأردنيات لأبنائهن المعاقين، وتكونت عينة الدراسة من (405) من أمهات الملتحقين في مدارس التربية الخاصة ومراكزها، واستخدم الباحث (43) فقرة تعكس استجابة عليها مستوى تقبل الأم لابنها المعاق، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في تقبل الأمهات لأبنائهن المعاقين تعزى لنوع الإعاقة لصالح ذوي الإعاقة السمعية والبصرية مقابل ذوي الإعاقة العقلية، كما أظهرت النتائج وجود فروق في عملية تقبل الأمهات لأبنائهن المعاقين بصرياً وعقلياً، ولصالح ذوي الإعاقة السمعية الشديدة.

وحاولت دراسة عبد النبي (2014) تخفيف حدة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال الصم المكفوفين، وتكونت عينة الدراسة من (10) أمهات لأطفال صم مكفوفين، واستخدمت الباحثة مقياس الضغوط النفسية (إعداد: الشخص؛ والسرطاوى، 1998) ، وأعدت الباحثة برنامج إرشادى للتخفيف من حدة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال الصم المكفوفين.وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أمهات الأطفال الصم المكفوفين قبل التعرض للبرنامج الإرشادى وبعده على مقياس الضغوط النفسية، لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أمهات الأطفال الصم المكفوفين فى القياسين البعدى والتتبعي للبرنامج الإرشادى على مقياس الضغوط النفسية لصالح القياس التتبعى.

وسعت دراسة ساكالو وآخرون (2017) Sakkalou, et al إلى تحديد مصادر القلق والتوتر والإحباط لدى (73) من أمهات الأطفال المعاقين بصرياً وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل شدة الإعاقة و العمر، وقد أشارت النتائج الى وجود درجات قلق مرتفعة وتوتر وإحباط عند الأمهات وتختلف باختلاف شدة الإعاقة البصرية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً حسب متغير عمر الطفل.

وكشفت دراسة العتوم وآخرون (2019) عن دور التقنيات المساندة الخاصة بالمكفوفين في تمكينهم الاجتماعي وبلغت العينة (164) مكفوفاً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من مدرسة الأسقفية الكاثوليكية في مدينة إربد ونادي الشعلة في عمان، واستخدم المنهج الوصفي.وجرى بناء استبانة لتقدير تمكينهم الاجتماعي.أظهرت النتائج عن وجود دور مهم لمختلف التقنيات المساندة التي يستخدمها المكفوفون سواء الأجهزة الناطقة، أو الأدوات التعليمية والألعاب، وأدوات التوجيه والتنقل في تمكينهم الاجتماعي، فيما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعود للجنس والعمر والمستوى التعليمي للمكفوفين يعزى لدور التقنيات المساندة في تمكينهم الاجتماعي.وأوصى الباحثون بالعمل على تأهيل معلمي ومعلمات المكفوفين باستخدام التقنيات المساندة، وتدريب طلابهم عليها.وسعت دراسة زريد وصديق وأسوغو (Zeried,Sedeeq & Osuagwu, 2019) إلى معرفة

اتجاهات المراهقين المعاقين بصريا نحو الوالدين ومواقف الوالدين تجاه انائهم ضعاف البصر، وكذلك تقييم نمط الوالدين المدرك لكل من الأبناء والآباء.تكونت عينة الدراسة من (125) من الأبناء و (250) من الوالدين (الامهات والآباء) .أظهرت نتائج الدراسة أن نظرة الأبناء المعاقين بصريا نحو أمهاتهم وآبائهم تكون موثوقة بنسبة (57%) والبقية غما سلطوية (28%) أو متساهلة 015%) .كما تبين عدم وجود فرق دال احصائيا يعزى للجنس حول السلطة الأبوية، كما تبين وجود فروق دالة احصائيا لمستويات احترام الذات لصالح الذكور المراهقين المعاقين بصريا.

هدفت دراسة (Mandal, Dasgupta & Bandyopad-hyay,2020) إلى استكشاف الإجهاد النفسي والصدمات والوصمة الاجتماعية للأطفال المعاقين بصرياً في مدرسة للمكفوفين. استخدمت الدراسة المنهج النوعي في (5) مجموعات بؤرية مركزة من أولياء أمور الأطفال المكفوفين ومقابلات مع مدير مدرسة المكفوفين.أظهرت النتائج شكوى أولياء الأمور من سلوك سائقي الحافلات، وأن العنف الأسري موجود، وأن هناك توتراً لدى الآباء بخصوص تعامل الأبناء مع طريقة بريل.

التعقيب على الدراسات السابقة: أكدت الدراسات السابقة وجود ضغوط نفسية واجتماعية لدى أسرة الأطفال المعاقين بصريا وأن الضغوط تزداد لدى الأسرة التي لديها طفل متعدد الإعاقة، وما يميز هذه الدراسة أنها تناولت الضغوط النفسية لدى الأم التي تقوم على رعاية الطفل الكفيف وربطها بمتغيرات ديموغرافية تتعلق بها، على اعتبار أن الأم هي حجر الزاوية بالمعاناة مما يخلق لديها ضغوطاً نفسية، وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في بناء أداة الدراسة بعد الاطلاع على أدبياتها، إلا أن هذه الدراسة تنفرد من حيث كونها تتناول أمهات المكفوفين من زاوية الضغوط النفسية.

وفي ضوء ذلك تسعى الدراسة الحالية إلى تحديد مستوى الضغوط النفسية لأمهات الكفيفين بغية تشخيص الواقع والعمل على إيجاد آليات تدخل تسهم بالتغلب على هذا الوضع الصعب.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يوجد في العالم نحو (1.3) مليار يعانون من ضعف البصر المرتبط به مشاكل تتعلق بالتنقل والمهنة وأنشطة الحياة اليومية التي تؤدي إلى الإجهاد النفسي والصدمات والوصمة لالاجتماعية لهؤلاء الأطفال وأفراد أسرهم (Mandal & Dasgup-ta & Bandyopadhyay, 2020) .

تنظر الأمهات إلى المعاق بصرياً على أنه عقاب رباني للأسرة لذنوب اقترفوها، كما تزداد مشاعر الخوف من ولادة أطفال آخرين بذات المعاناة، ما يولد مشاعر الذنب والإثم والخوف من الوصمة الاجتماعية المتعلقة بالابن المعاق بصرياً.(العزة، 2000) .

وبما أن الأمهات هن حجر الزاوية في الأسرة ويتحملن الكثير من المسؤولية تجاه الأبناء، فإنّ هذا الأمر يزيد سوءاً إذا كان من بينهم من هو كفيف؛ لأن عملية التأهيل للكفيف تتطلب من الأم لعب الدور الأعظم والأكثر أثراً في ذلك.

ومما يثقل من كاهل الأسرة المجهود الزائد والالتزامات المادية التي يتطلبها العلاج والتأهيل والنقل إضافة إلى إحساسها بعدم قدرة طفلها على التعامل والتفاعل المناسبين مع الآخرين.

ونظراً لاختصاص الباحث بالصحة النفسية، ولما لمسه من شعور للأمهات بالضيق والألم عن إنجاب هذا الكفيف، وانعكاس ذلك على عدم الثقة في المستقبل، وفقدان الاهتمام بالكثير من أمور الحياة للأم، ومن ثمّ تنامي القلق والتوتر لديها، ما يستوجب تناول الضغوط النفسية لأمهات الأطفال المكفوفين، ومن هنا تمت صياغة مشكلة الدراسة على النحو الآتي:

ما الضغوط النفسية لأمهات المكفوفين ومدى تأثرهن ببعض المتغيرات المتعلقة بهن؟

ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى الضغوط النفسية التي تواجهها أمهات الأطفال المكفوفين؟
2. ما مستوى تأثير مجالي الضغوط النفسية على أمهات الأطفال المكفوفين؟ وقد انبثقت عنه الفرضية (1) .
3. هل يوجد فروق في الضغوط النفسية التي تواجهها أمهات الأطفال المكفوفين تعزى لمتغيرات: (عمر الابن الكفيف، عمر الأم، عمل الأم، وجود كفيف آخر في الأسرة، عدد أفراد الأسرة، والوضع الاقتصادي) .وقد انبثقت عنه الفرضيتان (2 و 3) .
4. هل يوجد فروق في تأثير المتغيرات المستقلة (وجود كفيف آخر في الأسرة، عدد أفراد الأسرة، الوضع الاقتصادي للأسرة، عمر الابن وعمر الأم وعمل الأم) على مستوى الضغوط النفسية التي تعانيها أمهات المكفوفين.

فرضيات الدراسة:

انبثقت من السؤال الرابع الفرضيات الصفرية الآتية:

- الفرضية الأولى: لا يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أثر مجالي الضغوط النفسية على أمهات الأطفال المكفوفين.
- الفرضية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الضغوط النفسية التي تعانيها أمهات الأطفال المكفوفين تعزى لمتغيرات: عمر الابن، وعمر الأم، وعمل الأم والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينها.
- الفرضية الثالثة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الضغوط النفسية التي تعانيها أمهات الأطفال المكفوفين تعزى لمتغيرات: وجود كفيف آخر في الأسرة، وعدد أفراد الأسرة، والوضع الاقتصادي للأسرة، والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينها.
- الفرضية الرابعة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) من حيث تأثير المتغيرات المستلقة (وجود كفيف آخر في الأسرة، عدد أفراد الأسرة، الوضع الاقتصادي للأسرة، عمر الابن وعمر الأم وعملها) على مستوى الضغوط النفسية التي تعانيها أمهات الأطفال المكفوفين.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من حيث كونها تشخص واقع معاناة أمهات الأطفال المكفوفين على أمل اقتراح برامج مساندة أو مساعدة أو إرشادية بما يخفف من هذه المعاناة المستمرة، وينعكس بالإيجاب على مستقبل الطفل الكفيف وتكيفه نفسياً واجتماعياً. كما يكمن أن تسهم بايجاد العوامل المسؤولة عن الضغوط النفسية لأمهات المكفوفين وتلك التي لا زالت خارج إطار الحث وتستوجب مزيدا من البحث.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المكفوفين في محافظات الضفة الغربية، وكذلك تعرف أثر بعدي الضغوط النفسية عليهن ومعرفة أثر المتغيرات المتعلقة بأمهات المكفوفين (عمر الابن الكفيف، عمر الأم، وعملها، وجود كفيف آخر، عدد أفراد الأسرة، والوضع الاقتصادي) على الضغوط النفسية لديهن وتفسيرها.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- المحدد البشري: عينة من أمهات الأطفال المكفوفين في محافظات الضفة الغربية ممن لهن أبناء ملتحقون بمراكز تأهيلية تشرف عليها وزارة التنمية الاجتماعية، واعتبرت العينة ممثلة لمجتمع الدراسة.
- المحدد المكاني: محافظات الضفة الغربية.
- المحدد الزماني: تم إجراء الدراسة في العام (2020/ 2021م) .

اعتبرت أداة الدراسة التي تقيس الضغوط النفسية لأمهات الأطفال المكفوفين صالحة وصادقة لإجراء هذه الدراسة وتحقيق أهدافها.

تعريف مصطلحات الدراسة:

◄ **الضغوط النفسية**: وتتمثل بما يحدث للفرد عندما يواجه مواقف يصعب عليه تحقيق متطلباتها، ومن ثمّ يتعرض لردود فعل انفعالية وعضوية وعقلية على هيئة مشاعر سلبية وأعراض فسيولوجية تدل على تعرضه للضغط (السرطاوي؛ والشخص، 1998م) .وتتحدد إجرائياً: بالدرجة التي تحصل عليها الأمهات في ضوء المقياس المستخدم.

◄ **الطفل الكفيف**: الطفل الذي تقل حدة إبصاره بأقوى العينين بعد التصحيح عن (6/ 60 أو 20/ 200) أو يقل مجاله البصري عن زاوية مقدارها (20) درجة، وبهذا الوضع يصبح الكفيف غير قادر على رؤية الضوء، فيتلقى تعليمه من خلال الحواس الأخرى وون البصر، باستخدام طريقة بريل بلمس الحروف البارزة (Chap-man et al, 1988) .

المنهجية والإجراءات

منهج الدراسة:

استخدام الباحث المنهج الوصفي، لمناسبة هذا المنهج طبيعة مشكلة الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من أمهات الأطفال المكفوفين في محافظات الشمال وعددهن (232) أم كفيف، وكان توزيعهن بحسب الآتي: محافظة رام الله (55) ، محافظة بيت لحم (38) ، محافظة جنين (42) ، محافظة قلقيلية (12) ، محافظة الخليل (85) (بحسب بيانات وزارة التنمية الاجتماعية (8/ 11/ 2020م) .

عينة الدراسة:

قام الباحث باختيار عينة عشوائية طبقية مؤلفة من (145) أم من أصل (232) بما نسبته (62.5%) ، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها:

جدول رقم (1) :

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	المستوى	العدد	النسبة
عمر الابن الكفيف	أقل من (6) سنوات	20	13.8
	من (6) سنوات إلى أقل من (10) سنوات	66	45.5
	(10) سنوات فأكثر	59	40.7
	المجموع	145	100.0
عمر الأم	أقل من (30) سنة	33	22.8
	من (30 – 40) سنة	69	47.6
	أكثر من (40) سنة	43	29.7
	المجموع	145	100.0
عمل الأم	تعمل	28	19.3
	لا تعمل	117	80.7
	المجموع	145	100.0
وجود كفيف آخر في الأسرة	نعم	50	34.5
	لا	95	65.5
	المجموع	145	100.0
عدد أفراد الأسرة	أقل من (5) أفراد	40	27.6
	من (5) إلى (9) أفراد	91	62.8
	أكثر من (9) أفراد	14	9.7
	المجموع	145	100.0
الوضع الاقتصادي	جيد	30	20.7
	متوسط	56	38.6
	ضعيف	59	40.7
	المجموع	145	100.0

أداة الدراسة:

قام الباحث ببناء أداة الدراسة بصورتها الأولية بعد الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة مثل:

(السرطاوي والشخص، 1998، وملحم، 2007) ، وأصبحت أداة الدراسة (الاستبانة) كالآتي:

- الجزء الأول: ويحتوي على البيانات الشخصية للمستجيب؛ وهي: عمر الابن الكفيف، عمر الأم، وعملها، ووجود كفيف آخر في الأسرة، وعدد أفراد الأسرة، والوضع الاقتصادي.
- الجزء الثاني: ويتضمن مجموعة من الفقرات التي تقيس مستوى الضغوط النفسية التي تعانيها أمهات الأطفال المكفوفين، وقد تكون الجزء الثاني من (35) فقرة، كما قام الباحث بوضع مقياس تقدير متدرج حسب مقياس ليكرت الخماسي لقياس مستوى تحقق الفقرة على النحو الآتي:

درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جداً
5	4	3	2	1

صدق الأداة:

استخدم الباحث صدق المحكمين وذلك بعرض الأداة على (5) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة بهدف التأكد من مناسبة الأداة لما أعدت من أجله وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين على فقرات الأداة (80%)

جدول (2) :

قيم معامل الارتباط بيرسون لكل فقرة من الفقرات مع الدرجة الكلية للمجال والدرجة الكلية لمجالات الدراسة مع الدرجة الكلية

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	**0.51	**0.50	13	**0.67	**0.61	25	**0.54	**0.49
2	**0.63	**0.61	14	**0.74	**0.71	26	**0.63	**0.61
3	**0.64	**0.58	15	**0.63	**0.63	27	**0.61	**0.63
4	**0.69	**0.63	16	**0.71	**0.72	28	**0.65	**0.64
5	**0.71	**0.66	17	**0.52	**0.46	29	**0.49	**0.46
6	**0.44	**0.40	18	**0.36	**0.29	30	**0.74	**0.69
7	**0.67	**0.61	19	**0.54	**0.49	31	**0.75	**0.72
8	**0.80	**0.76	20	**0.40	**0.33	32	**0.76	**0.73
9	**0.69	**0.67	21	**0.70	**0.68	33	**0.78	**0.74
10	**0.69	**0.66	22	**0.66	**0.64	34	**0.84	**0.80
11	**0.72	**0.73	23	**0.72	**0.72	35	**0.62	**0.58
12	**0.63	**0.55	24	**0.72	**0.71			

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق ان هناك ارتباطا بين كل فقرة من فقرات الاداة والمجال التي تنمي اليه وكذلك مع الدرجة الكلية، فقد تراوحت قيم معامل الارتباط (بيرسون) عليها ما بين (0.29 – 0.84) ، وهذه القيم دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.00) وهذا يشير إلى أن الاداة تتمتع بصدق بناء مقبول ويفي بأغراض هذه الدراسة.

ثبات الاداة:

ولغايات التأكد من ثبات أداة الدراسة قام الباحث باستخدام رريقة الاتساق الداخلي، من خلال معادلة (كرونباخ ألفا) (Cron-bach - Alpha) ، وجرى استخراج معامل الثبات على عينة الدراسة البالغة (145) أم طفل كفيف، والجدول الاتي يوضح قيم معاملات الثبات حسب مجالات الدراسة والدرجة الكلية:

جدول رقم (3) :

معاملات ثبات مجالي الدراسة والدرجة الكلية حسب معادلة الفا كرونباخ

المجال	عدد الفقرات	قيمة معامل الفا
الأعباء الملقاة على الأم	16	0.91
المشاعر السلبية التي تلازم الأم	19	0.92
الدرجة الكلية	35	0.95

يلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق أن قيم معامل الارتباط (كرونباخ الفا) على مجالي الدراسة كان على التوالي (0.91) و (0.92) في حين بلغ معامل الدرجة الكلية للأداة (0.95) ، وتعتبر هذه القيم مناسبة ومقبولة لغايات تطبيق هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة:

لقد أجريت الدراسة وفق الخطوات التالية: –

- إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية.
- تحديد أفراد مجتمع الدراسة وعينتها.
- توزيع الاستبانة على عينة الدراسة.
- تجميع الاستبانة من أفراد العينة وترميزها وإدخالها إلى الحاسب ومعالجتها إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) .

متغيرات الدراسة:

- **أ. المتغيرات المستقلة: وتتمثل بالآتي:**

- عمر الابن الكفيف وله ثلاثة مستويات: أقل من (6) سنوات، من (6) سنوات إلى أقل من (10) سنوات، (10) سنوات فأكثر.
- – عمر الأم وله ثلاثة مستويات: أقل من (30) سنة، من (30 – 40) سنة، أكثر من (40) سنة.
- – عمل الأم وله مستويان: تعمل، لا تعمل.
- – وجود كفيف آخر بالأسرة وله مستويان: نعم، لا
- – عدد أفراد الأسرة وله ثلاثة مستويات: أقل من (5) أفراد، من (5) إلى (9) أفراد، أكثر من (9) أفراد.
- الوضع الاقتصادي وله ثلاثة مستويات: جيد، متوسط، ضعيف.

- **المتغير التابع**: ويتمثل بالدرجة التي تحصل عليها أم الطفل الكفيف في إجابتها عن فقرات أداة الدراسة، وتتحدد بـ (175) كأعلى درجة محتملة و (35) كأدنى درجة محتملة.

المعالجات الإحصائية:

بعد جمع بيانات الدراسة قام الباحث بمراجعتها ومن ثم إدخالها للحاسب الآلي، وذلك بإعطائها أرقاما معينة، حيث أعطيت الإجابة أوافق بدرجة كبيرة جدا خمس درجات، والإجابة بدرجة كبيرة أربع درجات، والإجابة متوسطة ثلاث درجات، والإجابة بدرجة ضعيفة درجتين، والإجابة بدرجة ضعيفة جدا درجة واحدة.وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج (SPSS) واستخرجت التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لعينة واحدة، وعينتين مستقلتين وتحليل التباين الثلاثي Three Way Anova واختبار (LSD) للمقارنات البعدية، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

من أجل تفسير قيمة المتوسط الحسابي للفقرات أو الدرجة الكلية لأداة الدراسة (الاستبانة) فقد استخدم المعيار الموضح في الجدول الاتي:

جدول رقم (٤) :

دلالة المتوسط الحسابي.

المتوسط الحسابي	الدلالة
1.80 - 1.00	منخفض جداً
2.60 - 1.81	منخفض
3.40 - 2.61	متوسط
4.20 - 3.41	مرتفع
5.00 - 4.21	مرتفع جداً

وفي ضوء معالجة بيانات الدراسة إحصائيا توصل الباحث للنتائج التالية:

◄ أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس والذي ينص على:

ما مستوى الضغوط النفسية التي تعانيها أمهات الأطفال المكفوفين؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال فقد استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات اداة الدراسة ونتائج الجدول الاتي توضح ذلك:

جدول رقم (5) :

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الضغوط النفسية التي تعانيها الأمهات بسبب أبنائهن المكفوفين مرتبة حسب متوسطها تصاعدياً.

الترتيب في الاستبانة	المجال	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الضغوط النفسية
.16	الأول	يصعب علي اصطحاب ابني الكفيف إلى مناطق ترفيهية تجنباً للإحراج.	2.48	1.46	منخفضة
.23	الثاني	تلاشت كل أحلامي بسبب وجود ابني الكفيف	2.63	1.35	متوسطة
.11	الأول	أتناول المهدئات بسبب أعباء طفلي الكفيف.	2.75	1.46	متوسطة
.30	الثاني	أعاني من صداع مستمر بسبب التفكير بإبني الكفيف	2.77	1.28	متوسطة
.22	الثاني	أشعر بالخوف من سلوكيات ابني مع الآخرين	2.99	1.28	متوسطة
.14	الأول	أتخلى عن أداء واجبات مجتمعية بسبب ابني الكفيف.	3.01	1.34	متوسطة
.27	الثاني	أشعر بالتعب والإرهاق بعد أي نشاط مع ابني الكفيف	3.05	1.26	متوسطة
.26	الثاني	أخشى أن يعايرني الآخرون بابني الكفيف	3.06	1.37	متوسطة
.8	الأول	أنا غير قادرة على تحمل أعباء ابني الكفيف بمفردي.	3.08	1.28	متوسطة

الترتيب في الاستبانة	المجال	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الضغوط النفسية
.28	الثاني	انتباهي مشتت دائما بسبب ابني الكفيف	3.08	1.24	متوسطة
.10	الاول	أجد صعوبة فيمن يرشدني تعليم ابني الكفيف كيفية الاعتماد على نفسه.	3.09	1.21	متوسطة
.5	الأول	أرهق نفسي في تلبية احتياجات ابني الكفيف.	3.17	1.2	متوسطة
.35	الثاني	أخشى من تحرش جنسي يقع على ابني الكفيف	3.17	1.2	متوسطة
.15	الاول	متطلبات تعليم ابني الكفيف ترهقني.	3.2	1.29	متوسطة
.13	الأول	يحصل اهتمامي بابني الكفيف على حساب أبنائي الآخرين.	3.23	1.27	متوسطة
.21	الثاني	أنا غير سعيدة بسبب تفكيري الدائم بمشكلة ابني الكفيف	3.26	1.22	متوسط
.12	الاول	تنقضي القدرة الكافية لتأهيل أبني الكفيف على المهارات الحياتية.	3.29	1.17	متوسطة
.4	الأول	متطلبات رعاية ابني الكفيف ترهقني كثيراً.	3.3	1.29	متوسطة
.24	الثاني	أشعر بالإحباط لعدم تمكن ابني الكفيف من الاعتماد على نفسه	3.3	1.23	متوسطة
.34	الثاني	أخجل من استقبال أحد في المنزل بسبب ابني الكفيف	3.3	1.29	متوسطة
.2	الأول	احتاج إلى من يساعدني في تحمل أعباء ابني الكفيف	3.36	1.32	متوسطة
.32	الثاني	أشعر أنني السبب في إعاقة ابني الكفيف	3.36	1.32	متوسطة
.17	الثاني	أشعر بالخوف من إنجاب طفل آخر كفيف	3.39	1.35	متوسطة
.29	الثاني	أخفي مشاعري عندما أتعرض للتعب النفسي بسبب ابني الكفيف	3.41	1.3	مرتفعة
.9	الأول	يرهقني تدريب ابني الكفيف بغية الاعتماد على نفسه.	3.43	1.18	مرتفعة
.7	الأول	أجد صعوبة في تعليم ابني الكفيف بعض مهارات الحياة اليومية.	3.5	1.11	مرتفعة
.3	الأول	من الصعب أن يتحمل ابني الكفيف أعباء حياته اليومية.	3.57	1.17	مرتفعة
.33	الثاني	ألوم نفسي لأبسط الأمور بسبب ابني الكفيف	3.57	1.17	مرتفعة
.25	الثاني	أحزن على ابني الكفيف عند مقارنته بآخرين	3.61	1.22	مرتفعة
.18	الثاني	أشعر بالخوف من تعرض ابني الكفيف للإيذاء الجسدي من آخرين	3.66	1.2	مرتفعة
.1	الأول	أتردد كثيراً في اتخاذ أي قرار يتعلق بمستقبل ابني الكفيف	3.67	1.28	مرتفعة
.31	الثاني	تخجلني سلوكيات إبني الكفيف أمام الناس	3.67	1.28	مرتفعة
.6	الأول	مهامي تفوق مهام الأمهات الأخريات ممن ليس لديهن كفيف.	3.79	1.1	مرتفعة
.19	الثاني	تفكيري بمستقبل ابني الكفيف يزيد من توتري النفسي.	3.88	1.12	مرتفعة
.20	الثاني	أشعر بالقلق دائما على مستقبل ابني الكفيف	3.9	1.06	مرتفعة
		الدرجة الكلية	3.21	0.79	متوسطة

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق أن مستوى الضغوط النفسية التي تعانيها أمهات الأطفال المكفوفين كانت ما بين المتوسطة والكبيرة، فقد حصلت الفقرة التي تنص على « أشعر بالقلق دائما على مستقبل ابني الكفيف « أعلى متوسط حسابي فقد بلغ (3.9) في حين حصلت الفقرة التي تنص على" يصعب على اصطحاب ابني الكفيف إلى مناطق ترفيهية تجنباً للإحراج." على أدنى مستوى (منخفض) بمتوسط بلغ (2.48) ، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للفقرات فقد كانت (3.21) وتشير هذه النتيجة إلى أن مستوى الضغوط النفسية التي تعانيها أمهات الأطفال المكفوفين كانت متوسطة.

يتضح من نتائج الجدول السابق أن معظم مستوى الضغوط النفسية تقع ما بين متوسطة وكبيرة مما يشير إلى حجم المعاناة التي تعانيها الأمهات الفقرات، ولما يخص الدرجة الكلية التي حصلت على مستوى متوسط فهذا يشير إلى بعض الجوانب الإيجابية التي تتكيف معها الأمهات لخفض الضغوط النفسية لديهن أو التسليم بالأمر الواقع كجزء من التعامل العقلاني، ورغم ذلك تبقى الأعباء الملقاة على الأم، وما ينتابها من مشاعر سلبية تلازمها بؤرة توتر وضغوطات تؤرق استقرارها النفسي وقابلة لعدم التحمل إذ إن أكثر من نصف العبارات حصلت على مستوى مرتفعة.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (Stolarski,1991) من حيث إن الإعاقة البصرية الكلية (الكفيف) تسبب ضغوطاً نفسية أكثر من الاعاقة البصرية الجزئية، وبالتالي تنعكس على الأسرة وخصوصاً الأمهات.كما تتفق مع نتائج ما توصلت اليه دراسة (Leyser, etal 1996,) من حيث أن الضغوط

النفسية التي يعانيها المعاق بصريا تنتج عن الضغوط الأسرية، كما تتفق مع دراسة ملحم (2007) التي أشارت إلى معاناة الوالدين من ضغوط نفسية بسبب الاعاقة البصرية للأبناء، كما تتفق مع دراسة (Stolarski,1991) أن للمعاقين بصريا ضغوطا نفسية كبيرة، وباعتقادي ينعكس ذلك على الأمهات سلبا فيسبب لهن ضغوطا نفسياً أيضاً.وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من توستر Tröster (2001) وساكال وآخرون (Sakkalou, et al, 2017) بأن أمهات المكفوفين يعانين من ضغوطات نفسية وقلق وتوتر مما يعوزهن للدعم الاجتماعي، وهذا ما أكدته أيضاً دراسة ساكالو وآخرون (Sakkalou, et al,2017) بضرورة المساندة اجتماعياً ونفسياً لأمهات المعاقين بصرياً.كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Mandal, Dasgupta & Bandyopadhyay,2020) من حيث المعاناة المتعلقة بالكفيف جراء مشكلات التنقل وهي قضية ملازمة للكفيف كما هي طريقة التعليم باستخدام بريل.

ثانياً: نتائج فرضيات الدراسة:

◄ النتائج المتعلقة بالفرضية الاولى والتي تنص على: لا يوجد فرق دال احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أثر مجالي الضغوط النفسية على أمهات الأطفال المكفوفين، وفيما يتعلق بنتائج مجالات الدراسة فقد كانت (0.95) ونتائج الجدول التالي توضح ذلك:

جدول رقم (6) :

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجالي الضغوط النفسية التي تعانيها أمهات الأطفال المكفوفين مرتبة حسب أهميتها

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مستوى الضغوط
الأعباء الملقاة على الأم	3.25	0.83	3.63	0.001*	متوسطة
المشاعر السلبية التي تلازم الأم	3.17	0.82	2.5	0.02*	متوسطة
الدرجة الكلية	3.21	0.79	3.2	0.01*	متوسطة

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يظهر من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق لمجالي الضغوط النفسية التي تعانيها أمهات الأطفال المكفوفين، فقد جاء مجال الأعباء الملقاة على الأم بالمرتبة الأولى، فبلغ المتوسط الحسابي له (3.25) ، بينما جاء في المرتبة الثانية مجال المشاعر السلبية التي تلازم الأم، فبلغ المتوسط الحسابي له (3.17) ، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للضغوط النفسية فقد بلغت (3.21) ، وتشير هذه النتيجة إلى أن مستوى الضغوط النفسية التي تعانيها أمهات الأطفال المكفوفين كانت متوسطة.كما تبين من نتائج اختبار (ت) وجود فرق دال إحصائياً بين مجالي الأعباء الملقاة على الأم والمشاعر السلبية التي تلازم الأم لصالح الأعباء الملقاة على الأم وتبدو هذه النتيجة منطقية، إذ إن الأعباء التي تكابدها أمهات الأطفال المكفوفين يتمخض عنها مشاعر سلبية ثقيلة ودائمة، كما ظهر من نتائج اختبار (ت) أن كلاً من المجالين له دلالة احصائية وكذلك الدرجة الكلية، بمعنى أن كلاهما مؤثر بالدرجة الكلية للضغوط النفسية وان كانت قد اختلف مستوى تأثير أحدهما عن الآخر، مما يؤكد أن الضغوط النفسية لأمهات المكفوفين تقع على خط متصل وتؤثر سلباً عليهن.

◄ النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي تنص على: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الضغوط النفسية التي تعانيها أمهات الأطفال المكفوفين تعزى لمتغيرات: عمر الابن، وعمر الأم، وعملها والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينها.من أجل فحص صحة الفرضية المتعلقة بمتغيرات عمر الابن وعمر الأم، وعمل الأم، والتفاعلات الثنائية، والثلاثية بينها، استخدم الباحث تحليل التباين الثلاثي لمستوى الضغوط النفسية التي تعانيها أمهات الأطفال المكفوفين، ونتائج الجدول التالي توضح ذلك:

جدول رقم (7) :

نتائج تحليل التباين الثلاثي لدلالة الفروق في مستوى الضغوط النفسية التي تعانيها أمهات الأطفال المكفوفين تعزى لمتغيرات: عمر الإبن وعمر الأم وعمل الأم والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينها.

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
عمر الابن	0.92	2.00	0.46	0.76	0.47
عمر الأم	3.72	2.00	1.86	3.06	0.04*
عمل الأم	0.02	1.00	0.02	0.04	0.85
عمر الابن×عمر الأم	1.54	4.00	0.39	0.63	0.64
عمر الابن×عمل الأم	0.62	2.00	0.31	0.51	0.60
عمر الأم×عمل الأم	1.31	2.00	0.66	1.08	0.34
عمر الابن×عمر الأم×عمل الأم	3.86	3.00	1.29	2.11	0.10
الخطأ	77.93	128.00	0.61		
المجموع	1581.72	145.00			

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور الضغوط النفسية التي تعانيها أمهات الأطفال المكفوفين تعزى لمتغيري: عمر الابن، وعمل الأم، وقد تراوحت قيم مستوى الدلالة الاحصائية عليها ما بين (0.1 – 0.85) ، وهذه القيم اكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وكذلك للتفاعلات الثنائية والثلاثية للمتغيرات كما أشارت نتائج الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الضغوط النفسية التي تعانيها أمهات الأطفال المكفوفين تعزى لمتغير عمر الأم، إذ بلغت قيمة مستوى الدلالة عليها (0.04) ، ولتحديد مصدر الفروق بين مستويات متغير عمر الأم استخدم الباحث اختبار (LSD) ونتائج الجدول التالي توضح ذلك:

جدول رقم (8) :

نتائج اختبار (LSD) لدلالة الفروق للضغوط النفسية لأمهات المكفوفين حسب متغير عمر الأم

المجال	المتوسط	عمر الام	من (30 – 40) سنة	أكثر من (40) سنة
الدرجة الكلية	3.42	أقل من (30) سنة	0.45*	0.07
	2.97	من (30 – 40) سنة		0.37* -
	3.35	أكثر من (40) سنة		

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤0.05)

وتشير هذه النتيجة إلى أن مستوى الضغوط النفسية التي تعانيها أمهات الأطفال المكفوفين بحسب متغير عمر الأم، كانت بسبب الفروق بين فئتي العمر (أقل من 30 سنة) والعمر (من 30 حتى 40 سنة) لصالح العمر أقل من (30 سنة) ، أي أن مستوى الضغوط النفسية كانت أكبر عند الأمهات التي تقل أعمارهن عن (30) سنة.كما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين الأمهات اللواتي أعمارهن ما بين (30 – 40) سنة وأكثر من (40) سنة ولصالح الأمهات الأكثر من (40) سنة، أي أن مستوى الضغوط النفسية كانت أكبر عند الأمهات التي تزيد أعمارهن عن (40) سنة.

وتبدو هذه النتيجة منطقية حيث إن الصدمة النفسية للأمهات تبدو كبيرة في مقتبل العمر (أقل من 30 سنة) وتسبب للأمهات ضغوطات نفسية جراء مشاعر سلبية تتعمق بالذات، ثم ما تلبث أن تتكيف معها فتقل حده عما كانت عليه مع الزيادة بالعمر.

كما يرتبط زيادة عمر الأم بعمر الابن الكفيف الذي يتمكن وبحكم التدريب على القيام بقضاء حاجاته والاعتماد على ذاته، وبخاصة أن المدارس الخاصة تتبع طريقة التعليم بطريقة بريل ويتنامى لديه مفهوم ذات إيجابي ينعكس على الأسرة بعامة والأم بخاصة فتقل لديها الضغوط النفسية في المراحل العمرية الأكبر عمراً، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة القريوتي (2008) التي أشارت إلى تقبل أمهات المكفوفين لإعاقاتهم.

كما تظهر النتائج أن التقدم بالعمر بعد ال (40) سنة يزيد من الضغوطات النفسية للأمهات حيث يصبح مستقبل الابن الكفيف مقلقاً ومورقاً جراء تقدمه بالعمر، بمعنى أن الضغوطات النفسية في بدايات عمر الأمهات يزيد بسبب متطلبات الإعاقة البصرية، ثم تقل بعد تجاوز معظمها، وفي مرحلة لاحقة تعود هذه الضغوطات بسبب التفكير بمستقبل الابن الكفيف الزواجي والمهني والأمور الأخرى.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق للضغوط النفسية لأمهات المكفوفين تعزى لمتغير عمر الابن الكفيف؛ بأنه مهما كان عمر الابن الكفيف، فإنه يحدث ذات الضغوط النفسية للأمهات على اعتبار أنه واقع لا يمكن الشفاء منه بازدياد العمر للكفيف أم نقصانه، ويحدث بذلك التقبل للكفيف كأقصر الطرق للتكيف النفسي.وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة سكاكالو وآخرون Sakkalou, et al (2017) في عدم وجود فرق يعزى لمتغير عمر الطفل الكفيف في التسبب لإحداث قلق وتوتر وإحباط لأمهاتهم.

كما يمكن تفسير عدم وجود فروق في الضغوطات النفسية بين أمهات الأطفال المكفوفين اللواتي يعملن واللواتي لا يعملن بأن الضغوط النفسية لأمهات المكفوفين تسببها عوامل أبعد من أن تكون الأم تعمل أو لا تعمل، إذ تتقارب إلى حد ما مستوى الضغوط النفسية للأمهات بغض النظر عن كونهن يعملن أو لا يعملن بحكم أن إعاقة الابن (الكفيف) تلقي بتأثيرات متقاربة أو متساوية على الأمهات من زاوية الضغوط النفسية، وبشكل آخر توحد الضغوط النفسية ما بين الأمهات زيادة أو نقصاناً بغض النظر عن طبيعة العمل لديهن.ويمكن تفسير ذلك أيضاً بتقارب الوضع النفسي للأسر بشكل عام بغض النظر عن عمل الأم، إذ إن هناك من يعوض أمهات الأطفال الكفيفين بجهود تجاه اسرتهم، أو أن الكفيف نفسه يستطيع القيام باحتياجاته وبالتالي تلاشي الفروق بين الأمهات من حيث الضغوط النفسية، أو أن الضغوط النفسية ذاتها تلازم أمهات الأطفال المكفوفين بصرف النظر عن متغير العمل مما جسّر الهوة بينهن.

◄ النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي تنص على: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في مستوى الضغوط النفسية التي تعانيها أمهات المكفوفين تعزى لمتغيرات: وجود كفيف آخر في الأسرة، وعدد أفراد الأسرة، والوضع الاقتصادي للأسرة، والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينها.

من أجل فحص صحة الفرضية المتعلقة بمتغيرات وجود كفيف آخر في الأسرة، وعدد أفراد الأسرة، والوضع الاقتصادي للأسرة، والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينها، استخدم تحليل التباين الثلاثي لمستوى الضغوط النفسية التي تعانيها الأمهات بسبب أبنائهن المكفوفين، ونتائج الجدول التالي توضح ذلك:

جدول رقم (9) :

نتائج تحليل التباين الثلاثي لدلالة الفروق في مستوى الضغوط النفسية التي تعانيها الأمهات بسبب أمهات الأطفال المكفوفين تعزى لمتغيرات: وجود كفيف آخر وعدد الأفراد والوضع الاقتصادي للأسرة والثلاثية بينها.

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
وجود كفيف آخر في الأسرة	0.02	1	0.02	0.03	0.86
عدد الافراد الأسرة	6.42	2	3.21	6.22	*0.0026
الوضع الاقتصادي للأسرة	9.09	2	4.55	8.82	*0.0003
وجود كفيف آخر في الأسرة× عدد افراد الأسرة	0.99	2	0.49	0.96	0.39
وجود كفيف آخر في الأسرة × الوضع الاقتصادي للأسرة	2.64	2	1.32	2.53	0.09
عدد افراد الأسرة× الوضع الاقتصادي للأسرة	3.16	4	0.79	1.53	0.20
وجود كفيف آخر في الأسرة ×عدد أفراد الأسرة×الوضع الاقتصادي للأسرة	0.41	4	0.10	0.20	0.94
الخطأ	65.49	127	0.52		
المجموع	1581.72	145			

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤0.05)

يظهر من خلال بيانات الجدول السابق أنه لا توجد فروق

ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الضغوط النفسية التي تعانيها أمهات الأطفال المكفوفين تعزى لمتغير وجود كفيف في الأسرة، والتفاعلات الثنائية والثلاثية بين المتغيرات السابقة، وقد تراوحت قيم مستوى الدلالة الاحصائية عليها ما بين (0.09 – 0.94) ، وهذه القيم أكبر من مستوى الدلالة (0.05) .

ويمكن تفسير عدم وجود فروق في الضغوط النفسية لأمهات الأطفال المكفوفين لمتغير وجود كفيف آخر بالأسرة بأن الأمهات يتكيفن مع هذه الحالة سواء أكان بالأسرة كفيف أو أكثر إما للاعتقاد بأسباب حدوث الإعاقة، ومن ثم تبريرها كوجود أقارب (أي دور الوراثة) أو لتجذر الإيمان بالقضاء والقدر وبأن هذا امتحان رباني يتوشحه الصبر، وقد يكون كذلك بسبب امتصاص الصدمة الأولى التي يتقاسم بها الجميع من الأمهات الضغوطات النفسية بسبب أبنائهن المكفوفين.

كما قد تكتسب الأمهات مهارات في تعاملهن مع الابن الأول الكفيف، مما يشكل عدم فوارق لما بعد ذلك، سواء تكررت الإعاقة بكفيف آخر أو لا.ولعل من الممكن تفسير ذلك أيضاً بتطور خدمات مراكز تأهيل الكفيفين، واعتمادها على التقنيات الحديثة المساعدة، وفقا لما أشارت اليه دراسة العتوم وآخرون (2019) من أن التمكين الاجتماعي للمكفوفين يعمل على تخفيف الضغوط النفسية للأمهات.

كما يتبين من نتائج الجدول السابق أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الضغوط النفسية التي تعانيها أمهات الأطفال المكفوفين تعزى لمتغيري عدد افراد الأسرة والوضع الاقتصادي للأسرة، وقد كانت قيم مستوى الدلالة الاحصائية عليهما على التوالي (0.0026، 0.0003) وهذه القيم أقل من مستوى الدلالة (.05) ولتحديد مصدر الفروق حسب متغير عدد افراد الأسرة، والوضع الاقتصادي للأسرة استخدم الباحث اختبار (LSD) ، ونتائج الجدول الآتي توضح ذلك:

جدول رقم (10) :

نتائج اختبار (LSD) لدلالة الفروق في للضغوط النفسية لأمهات الأطفال المكفوفين حسب متغيري: عدد أفراد الأسرة والوضع الاقتصادي للأسرة

المتغير	المتوسط	عدد افراد الأسرة	من (5) إلى (9) أفراد	أكثر من (9) أفراد
عدد افراد الأسرة	3.46	أقل من (5) أفراد	*0.360	*0.424
	3.05	من (5) إلى (9) أفراد		- *0.47
	3.52	أكثر من (9) أفراد		
المتغير	المتوسط	الوضع الاقتصادي	متوسط	ضعيف
الوضع الاقتصادي للأسرة	2.883	جيد	- 0.28	- *0.55
	3.168	متوسط		- 0.27
	3.436	ضعيف		

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يظهر من نتائج الجدول السابق أن مستوى الضغوط النفسية التي تعانيها أمهات الأطفال المكفوفين حسب متغير عدد أفراد الأسرة كانت الفروق فيها بين العدد (أقل من 5 أفراد) من جهة والعدد (من 5 افراد إلى 9) والعدد أكثر من (9) من جهة أخرى ولصالح العدد (أقل من 5 أفراد) والعدد أكثر من (9) أفراد.

كما يظهر من نتائج الجدول السابق أن مستوى الضغوط النفسية التي تعانيها أمهات الأطفال المكفوفين حسب متغير الوضع الاقتصادي للأسرة كانت الفروق فيها بين الوضع الاقتصادي (جيد وضعيف) لصالح الوضع الاقتصادي (ضعيف) .

ويمكن تفسير ما يخص الضغوط النفسية لأمهات الكفيفين وعلاقتها بعدد أفراد الأسرة، بأن الضغوط النفسية للأمهات تزداد بقلة أعداد أفراد الأسرة، ثم يتكرر ذلك في الأعداد الكبيرة للأسرة (أكثر من (9) أفراد) في حين أن العدد المتوسط من (5 – 9) أفراد تستطيع فيه الأم أن تتكيف مع الضغوطات النفسية بسبب أبنائهن المكفوفين.

وبشكل عام إن عدد أفراد الأسرة المتدني يزيد من الضغوط النفسية، لعدم وجود من يساعد الأمهات على ما يطلب منهن لكون الأطفال كفيفين وينقصهم الاعتماد على الذات.

ولعل من الجائز القول، إن عدد الأسرة المتدني ناتج أصلاً عن اتباع الأسرة وقف النسل جراء الخبرات المنفرة، وتوقع تكرار الإعاقة البصرية (الكف البصري) ، ومن ثَم، تبقى الضغوط النفسية تلازم أمهات المكفوفين.

وتشير النتائج أن مستوى الضغوط النفسية التي تعانيها أمهات الأطفال المكفوفين كانت أكبر عند أفراد الأسرة ذات الوضع الاقتصادي (الضعيف) .حيث يسبب الوضع الاقتصادي الصعب تأزماً رئيساً وسلباً للناحية النفسية للأمهات.

تتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (Jack-son,1990) من أن الوضع الاقتصادي الصعب يفاقم من المشكلات، ويسبب ضغوطا نفسية للأسرة، كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة عبد النبي (2014) بضرورة الاهتمام بالدعم المجتمعي والمادي لمساندة أسر الأطفال المكفوفين.

◄ النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة والتي تنص على: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) من حيث تأثير المتغيرات المستلقة (وجود كفيف آخر في الأسرة، عدد أفراد الأسرة، الوضع الاقتصاد للأسرة، عمر الإبن، وعمر الأم وعملها) على مستوى الضغوط النفسية التي تعانيها أمهات الأطفال المكفوفين.

من أجل فحص صحة الفرضية المتعلقة بمتغيرات عمر الإبن وعمر الأم وعملها، ووجود كفيف آخر في الأسرة، وعدد أفراد الأسرة، والوضع الاقتصادي للأسرة، على مستوى الضغوط النفسية التي تعاني منها أمهات الأطفال المكفوفين، استخدم تحليل الانحدار الخطي باستخدام (Stepwise) ، ونتائج الجدول التالي توضح ذلك:

جدول رقم (11) :

نتائج تحليل الانحدار الخطي باستخدام (Stepwise) ، لأثر المتغيرات المستقلة على مستوى الضغوط النفسية التي تعانيها أمهات الأطفال المكفوفين.

المتغير	معامل الارتباط	معامل التفسير R^2	معامل ميل خط الانحدار واتجاهه b	قيمة ت	مستوى الدلالة
الوضع الاقتصادي للأسرة	0.27**	0.25	0.29	3.50	0.001*
عدد أفراد الأسرة	0.25**	0.05	- 0.17	- 2.00	0.04*

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

نلاحظ من خلال البيانات السابقة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) من حيث تأثير المتغيرات المستقلة (عمر الإبن، وعمر الأم، وعملها، ووجود كفيف آخر في الأسرة، وعدد أفراد الأسرة، والوضع الاقتصادي للأسرة) على مستوى الضغوط النفسية التي تعانيها أمهات الأطفال المكفوفين باستثناء متغيري: عدد أفراد الأسرة، والوضع الاقتصادي للأسرة فقد أشارت نتائج تحليل الانحدار الخطي باستخدام (Stepwise) ، أن متغير الوضع الاقتصادي للأسرة، احتل المرتبة الأولى من حيث التأثير على مستوى الضغوط النفسية التي تعانيها أمهات الأطفال المكفوفين، ثم جاء متغير عدد أفراد الأسرة في المرتبة الثانية والأخيرة، فقد فسر متغير الوضع الاقتصاد للأسرة ما نسبته (0.25) من التباين، أي أن (25%) من الضغوط النفسية التي تعانيها أمهات الأطفال المكفوفين ترجع إلى الوضع الاقتصادي للأسرة، في حين فسر متغير عدد أفراد الأسرة (0.05%) من التباين، أي أن (0.05%) من الضغوط النفسية التي تعانيها أمهات الأطفال المكفوفين ترجع إلى عدد أفراد الأسرة، وهذا يعني أن (70%) من مستوى الضغوط النفسية التي تعاني منها أمهات الأطفال المكفوفين ترجع إلى متغيرات اخرى لعل منها: الزواج من الأقارب، والوضع الصحي، والأمراض التي تعانيها أمهات الأطفال المكفوفين والمؤهل العلمي لهن، أو لنقص المهارات التدريبية لأمهات المكفوفين.

كما يمكن تفسير ذلك باتجاهات المعاقين بصريا نحو الأمهات وفق ما أشارت إليه دراسة زريد وصديق وأسوغو (Zeried,Sedeeq & Osuagwu, 2019) من حيث إن (28%) منهم ينظرون إلى أنماط الأبوة كنمط سلطوي، وأن هناك فرق في مستويات احترام الذات لصاح الذكور على حساب الإناث مما ينعكس على الأمهات.

التوصيات:

وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية فإن الباحث يوصي بما يأتي:

1. تخصيص برامج دعم نفسي لأمهات الأطفال المكفوفين.
2. إعداد فعاليات ترفيهية تسهم بالتفريغ النفسي لأمهات المكفوفين.
3. إيجاد آليات مناسبة تعزز من الصلابة النفسية والتقبل لأمهات المكفوفين وبخاصة للأعمار الصغيرة منهن.
4. تقديم الدعم المادي المناسب للفئات المعوزة وبخاصة إذا كانت رعاية الابن الكفيف وتأهيله على حساب أمور أخرى للأسرة.
5. إجراء دراسات أخرى تتناول الصلابة النفسية لأمهات المكفوفين ومقارنتها بالصلابة النفسية للآباء.
6. تناول متغيرات أخرى للضغوط النفسية للأمهات مثل المؤهل العلمي، والوضع الصحي، وزواج الأقارب، والنمط الأبوي، وتقدير الذات.
7. إجراء دراسات تتناول مشكلات الكفيفين وارتباطها بالمشكلات الأسرية.

المصادر والمراجع العربية:

- الحديدي، منى. (2015). مقدمة في الإعاقة البصرية. (ط7)، عمان: دار الفكر.
- الداهري، صالح. (2008). سيكولوجية رعاية الكفيف والأصم. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الزريقات،إبراهيم .(2006). الإعاقة البصرية: المفاهيم الأساسية والاعتبارات التربوية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- السرطاوي، زيدان والشخص، عبد العزيز. (1998). بطارية قياس الضغوط النفسية وأساليب المواجهة والاحتياجات لأولياء أمور المعوقين. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب.
- الشرمان، عاطف. (2015). تكنولوجيا التعليم المساندة لذوي الاحتياجات الخاصة. (ط1)، عمان: دار المسيرة.
- شعيب، علي. (1991). مشاعر الضغط والقلق والعصبية لدى أمهات الأطفال المعوقين وغير المعوقين. المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.
- شيخ، كمال. (2005). الإعاقة البصرية. جمعية مركز أصدقاء تأهيل المعاقين بصرياً، المملكة العربية السعودية.
- عادل، عبد الله محمد. (2004). الإعاقة الحسية. (ط1)، القاهرة: دار الرشاد.
- عبد النبي، هند اسماعيل امبابي .(2014). برنامج ارشادي لتخفيف الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال الصم المكفوفين، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 1(2):94 – 149.
- العتوم، نعيم وحتاملة، حابس والصمادي، علي. (2019). دور التقنيات المساندة الخاصة بالمكفوفين في تمكينهم الاجتماعي من وجهة نظرهم، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،1(27): 570–588.
- العزة، سعيد حسني. (2000). الإعاقة البصرية. (ط1)، إربد: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عواد، يوسف ذياب. (2006). بعض الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في عملهم مع ذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة جامعة بيت لحم للأبحاث، (24): 1–37.
- القريوتي، إبراهيم. (2008). تقبل الأمهات الأردنيات لأبنائهن المعاقين، المجلة الأردنية للعلوم التربوية، 4(3): 167–177.
- القريوتي، يوسف والسرطاوي، عبد العزيز، والصمادي، جميل. (2001).

المدخل إلى التربية الخاصة،(ط2)، الإمارات العربية المتحدة: دار القلم للنشر والتوزيع.

- محمد محمد بيومي خليل. (2000). سيكولوجية العلاقات الأسرية، القاهرة: دار قباء للنشر والتوزيع.
- ملحم، نسرين. (2007). مصادر ومستويات الضغوط النفسية واستراتيجيات التكيف معها لدى الأفراد المعوقين بصريا وأسرهم، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
- موسى، ماجدة، وسليمان، نبيل. (2010). مفهوم الذات الاجتماعي وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى الكفيف، مجلة جامعة دمشق، 2(26): 209–251.

المصادر والمراجع الاجنبية:

- *Abdul Nabi, H. (2014). Guided Program for the Relief of Psychological Stress of Mothers of Children with Hearing and Visual Impairment. Journal of Special Education and Rehabilitation,1(2):94-149.*
- *Abu AL Soud, N. (2009). Blind child in a family setting. Alexandria: Horus international Association.*
- *Adel, A. (2004). Sensory impairment (1st ed.). Cairo: Al Rashad House.*
- *Al Azza, S. (2000). Visual Impairment (1st ed.). Irbid: Al Thaqafa Publishing House.*
- *Al Dahiri, S. (2008). The Psychology of Caring for the Deaf and Blind. Amman: Safaa Publishing House.*
- *Al Hadidi, M. (2015). Introduction to Visual Impairment (7thed.). Amman: Dar Al Fikr.*
- *Al Otoum, N. et al. (2019). The Role of Assistive Technology for Blind in Social Empowerment from their Perspectives. IUG Journal of Educational and Psychology Sciences,1(27):570-588.*
- *Al Qaryouti, I. (2008). Jordanian Mothers' Acceptance of their Children with Disabilities. Jordanian journal of Educational Sciences,4(3):167-177.*
- *Al Qaryouti, Y. et al. (2001). Introduction to Special Education (2nd ed.) UAE: Al Qalam Publishing House.*
- *Al Sartawi, Z. Al Shakhs, A. (1998). Psychological stress measuring battery, addressing methods and needs of the parents of the disabled. UAE: Al Kitab House.*
- *Al Sharman, A. (2015). The Technology of Supportive Education for people with special needs (1st ed.) Amman: AL Maysara House.*
- *Al Zriqat, I (2006) Visual impairment: basic concepts and educational considerations. Amman: Al Maysara Publishing House.*
- *Awwad, Y. (2006). Difficulties Faced by Teachers of Children with Special Needs, Bethlehem University Journal of Research, (24):1-37.*
- *Chapman, Elizabeth, K, and Stone, Juliet, M. (1988). The Visually Handicapped Child in Your Classroom, Paul H Brookes Pub Co.*
- *Jackson, R. (1990). The Relationship Between Family Environment and Psychological Distress in Visually-impaired Adults (Doctoral dissertation, United States International University, School of Human Behavior, San Diego Campus). Available: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0145482X9508900211?&icid=int.sj-abstract.citing-articles.2*
- *Khalil, M. (2000). The Psychology of Domestic Relations. Cairo: Qibaa Publishing House.*
- *Lazarus,R.S.(1966). Psychological stress and coping. New York MC Graw-Hill, Inc.*
- *Leyser, Y., Heinze, A., & Kappermanm,G. (1996). Stress and Adaptation in Families of Children with Visual Disabilities, Journal of Contemporary Social Services, 77 (4): 240-249.*
- *Mandal Shamita, Dasgupta Aparajita,& Bandyopadhyay Lina(2020). Introspection of visually impaired children: a Qualitative Study in a Blind school of Kolkata, West Bengal Journal of comprehensive Health, 8(1): 20-2.*
- *Milhem, N. (2007). Levels and Sources of Psychological Stress and Coping Strategies of People with Visual Disabilities and their Families (unpublished master thesis), Faculty of Education, University of Damascus, Damascus, Syria.*
- *Mousa, M. Suliman, N. (2010). The Concept of Social-Self and its Relation to Psychological and Social Adaptation of People with Visual Impairment. Journal of the University of Damascus, 2(26):209-251.*
- *Sakkalou, Elena; Sakki, Hanna; O'reilly ,A Michelle; Salt, Alison T ; Michelle, A O'reilly ; Dale,Naomi,j, (2017). Parenting stress, anxiety, and depression in mothers with visually impaired infants: a cross sectional and longitudinal cohort analysis. Development Medicine and Child Neurology. 60(3):https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/dmcn.13633*
- *Sheikh, K. (2005). Visual impairment. Association of the Visually Impaired Rehabilitation Friends Center. KSA.*
- *Shoaib, A. (1991). Stress, Anxiety and Nervousness of Mothers of Children with and without Disability. The Fourth Annual Egyptian Child Convention, Center of Childhood Studies, Ain Shams University.*
- *Stolarski, V. S. (1992). Stress levels experienced by family members of visually impaired and multihandicapped-visually impaired children. Ed.D Degree) 1991), Columbia University Available: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=5857559*
- *Tröster, H. (2001). Sources of stress in mothers of visually impaired young children. Journal of Visual Impairment and Blindness, 95(10): 623-637.*
- *Zeried Ferial M, Sedeeq and Qsuagwu Uchechukwu, (2019). Influence of Parenting Style on the Visually Impaired Adolescent and Their Self Esteem-Analysis Based on A Saudi Population, Diomedical Journal of Scientific & Technical Research, DOI: 10.26717/BJSTR. 2019. 19. 003363.*

القدرة التنبؤية لأسلوب التعلم والدافعية الأكاديمية بالتسويف الأكاديمي في ضوء الكمالية لدى طلبة جامعة اليرموك

The Predictive Ability of Learning Style and Academic Motivation in Academic Procrastination in the Light of Perfectionism Among Yarmouk University Students

بيان فيصل شياب
طالبة دكتوراه/ جامعة اليرموك/ الأردن

معاوية محمود أبو غزال
أستاذ دكتور/ جامعة اليرموك/ الأردن

Bayan Faisal Sheyab
PhD. Students\ Yarmouk University\ Jordan
Byanahmd723@gmail.com

Muaweyah Mahoud Abu Gazal
Professor\ Yarmouk University\ Jordan
Abughazal@yu.edu.jo

* بحث مستل من أطروحة الدكتوراه.

تاريخ الاستلام: 24/ 3/ 2021م، **تاريخ القبول:** 4/ 7/ 2021م.
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 24/ 3/ 2021, **Accepted:** 4/ 7/ 2021.
DOI: 10.33977/1182-012-037-009
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لأسلوب التعلم، والدافعية الأكاديمية، بالتسويف الأكاديمي في ضوء الكمالية لدى طلبة جامعة اليرموك.تكونت العينة من (641) طالباً وطالبةً من جامعة اليرموك، أختيروا بالطريقة المتيسرة.ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس فاليراند ورفاقه (Vallerand et al., 1992) للدافعية الأكاديمية، ومقياس الزغول (2000) لأسلوب التعلم، ومقياس سلاني ورفاقه (Slaney et al., 2001) للكمالية، ومقياس أبي غزال (2012) للتسويف الأكاديمي.كشفت النتائج أن أسلوب التعلم الاستراتيجي، والأسلوب السطحي، وانعدام الدافعية، قد فسرت مجتمعةً (50.2%) من التباين في التسويف الأكاديمي، ولم يدخل كل من الأسلوب العميق، والدافعية الداخلية، والدافعية الخارجية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي، وذلك كله في ضوء الكمالية التكيفية. أما في ضوء الكمالية غير التكيفية فقد كشفت النتائج أن الأسلوب الاستراتيجي، والأسلوب السطحي، وانعدام الدافعية، فسرت مجتمعةً (25.6%) من التباين في التسويف الأكاديمي.ولم يدخل كل من الأسلوب العميق، والدافعية الداخلية، والدافعية الخارجية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك.

الكلمات المفتاحية: الكمالية، الدافعية الأكاديمية، التسويف الأكاديمي، أسلوب التعلم.

Abstract:

The study aims to reveal the predictive ability of the learning style and academic motivation in academic procrastination in light of the perfectionism among Yarmouk university students. The sample consists of 461 students selected using the convenient method from Yarmouk University. To achieve the objectives of the study, the scales of academic motivation (Vallerand et al. , 1992, learning styles (Zgol 2000) , perfectionism (Slaney et al. , 2001) , and academic procrastination (Abu - ghazal, 2012) were administered. The results revealed that the strategic learning style, shallow learning style, and lack of motivation explain 50,2% of the variance of academic procrastination. The deep style, the internal motivation, and the external motivation are not introduced in the prediction of academic procrastination in the light of adaptive perfectionism. The results revealed that the strategic style, shallow style, and lack of motivation explained 25,6% of the variance of academic procrastination. The deep style, internal motivation, and external motivation are not included in the prediction of academic procrastination.

***Keywords**: Perfectionism, academic motivation, procrastination, learning styles.*

المقدمة:

على الرغم من السعي المستمر للارتقاء بالعملية التربوية لتصبح بأفضل صورة مفيدة للطلبة وتعلمهم، والتقدم التكنولوجي الهائل الذي قد يساعد في عملية التعلم، إلا أن مشكلات التعلم قد تزداد في ظل هذا التقدم، وقد تصبح أكثر تعقيداً، وما التسويف الأكاديمي إلا مثال واضح على هذه المشكلات التي ازدادت مع ازدياد التقدم التكنولوجي (Thakkar, 2009) .ومن الجدير بالذكر أن التسويف الأكاديمي ظاهرة معقدة متعددة الأسباب، إذ إنه لا ينتج عن عامل واحد، فهناك العديد من العوامل التي يمكن أن تؤدي إلى زيادته أو إضعافه في سياق عملية التعلم، كالدافعية الأكاديمية وأسلوب التعلم والكمالية بنوعيها: التكيفية وغير التكيفية.

يعرف التسويف بأنه تأجيل أداء المهام بقصدٍ وتعمدً دون سبب ومبررٍ (Anderson, 2004) ، أو هو التأجيل الطوعي لإكمال المهمات أو البدء بها، بحيث يشعر الفرد بالتوتر لعدم تأديته المهمة في الوقت المرغوب به (Lay & Schonwenburg, 1993) .كما يعرف بأنه تأجيل الطلبة البدء في مهامهم الأكاديمية أو إنهائها (Vargas, 2017) ، أو هو التأجيل الطوعي لإكمال المهمات الأكاديمية ضمن الوقت المحدد أو المرغوب فيه، رغم اعتقاد الطالب بأنه سيكون في حالةٍ سيئةٍ نتيجة التأجيل (Senecal & Vallerand, 1995) .

ويأخذ التسويف أشكالاً وأنماطاً عديدة، حيث إن هناك ثلاثة أنماط من الأفراد المسوفين حسب نموذج فرانك «Frank Deley»، وهم المؤخرون Delayers، والمشتتون Distractible، والساعون نحو الكمال Perfectionists، ويتصف المؤخرون بصياغتهم للتبريرات حول أنفسهم كالتعب النفسي، وحول المهمات، وحول الموقف كالوقت غير الكافي.بينما يتصف المشتتون بأنهم يفضلون القيام بالأعمال ذات التعزيز الفوري، وينشغلون بها عن الأمور الأكثر أهميةً، وهو ما أطلق عليه حسب نموذج (سولومون وروثبلوم بالمسوف المسترخي (Trelaxed Procrastination) .أما الساعون نحو الكمال فهم الأفراد الذين ينشغلون بتفاصيل المهمات بشكل كبير، ومبالغ به رغبةً منهم بأن تكون مثالية ودون أخطاءٍ بحيث لا يسمح لهم انشغالهم بتفاصيلها بإنهائها، وبالتالي تقلّ ثقتهم بأنفسهم فيسوفون المهمات في مراتٍ لاحقةٍ (فيصل وصالح، 2016) .

ثمة أطر نظرية متعددة فسرت التسويف الأكاديمي، إذ يعتقد أنصار المدرسة السلوكية بأن التسويف الأكاديمي عادة متعلمة تنشأ من رغبة الطالب في النشاطات السارة والمعززات الفورية، في حين ينظر أنصار مدرسة التحليل النفسي إلى التسويف كثورةٍ ضد المطالب المبالغ بها أو التسامح المفرط من الوالدين (أبو غزال، 2011) .أما وجهة النظر المعرفية، فقد ركزت على أثر المعتقدات اللاعقلانية، وتقدير الذات، والمعتقدات المتعلقة بالوقت (Lay & Schouwenberg, 1993) .ويبدو أن أكثر وجهات النظر قبولاً في تفسير التسويف الأكاديمي هي المتمثلة بالنظر إلى التسويف الأكاديمي كاستراتيجية تعمل على حماية ذوي الإحساس الضعيف بتقدير الذات، فيرون أن احترامهم لذواتهم يتوقف على الأداء المرتفع، فيلجأون إلى التسويف لعدم اختبار

قدراتهم (Burka, & Yuen, 1983) .

ويميل الفرد إلى التسويف أيضاً تبعاً لأسباب عديدة كصعوبة تنظيم الوقت، وتشتت انتباه الفرد، والشعور بالقلق خشية الوقوع بالأخطاء (Noran, 2000) .وأشار ايليس وناوس (Ellis & Knaus, 1977) إلى أن الأفراد يسوفون بسبب اعتقاداتهم الخطأ حول قدراتهم على إنهاء الأمور، فهم غالباً ما يتوقعون بأنهم قادرون على إنهاء الواجبات الموكلة إليهم في وقت قصير، وأن الوقت المتاح كبير وكاف مقارنة بما يحتاجون من وقت لإنهاء المهمة.ويرى ثاكار (Thakkar, 2009) أن السلوك المستقل يؤدي إلى مبادرة أكبر للمهمة، ويؤدي إلى اتساق بين الأهداف والأفعال، ويقل في هذه الحالة سلوك التسويف كثيراً.ويؤثر بالتسويف كما أشار اسماعيلي وموهادي (Esmaeili & Mohadi, 2016) ، كل من بيئة المدرسة، ودور المدرسين، والأقران، والشعور بالمنافسة، ودور الأهل، كلها ذات تأثير كبير في الخوف من الفشل الذي يعد من أهم مسببات التسويف الأكاديمي.وقد توصل أبو غزال (2012) إلى أسباب متعددة للتسويف الأكاديمي، تمثلت في: الخوف من الفشل، وأسلوب المدرس، والمخاطرة، والنفور من المهمة، والمخاطرة وضغط الأقران.

أما آثار التسويف الأكاديمي، فتتمثل في: التحصيل الأكاديمي المتدني، والندم، ولوم الذات، وإعاقة التقدم المهني والأكاديمي (أبو ازريق وجرادات، 2013) .وغالباً ما يكون المتسوف متأخراً ويشكو من صعوبة البدء بالأعمال بشكل عام والدراسة بشكل خاص، كما أنه لا يعطي الأولوية للمهمات الأهم بالنسبة له (Devi & Dholl, 2017) .وفيما يتعلق بمواجهة التسويف الأكاديمي، فقد أشار فوجي (Voge, 2007) إلى عدة نصائح، منها: الوعي بمشكلة التسويف عن طريق فهم الفرد أنه يعاني من التسويف وأن نتائج التسويف لم تكن هي النتائج المرغوبة، كما يمكن أن يقيم الفرد نفسه وأفكاره وقدراته ومدى تقدمه ليضع أهدافاً تتناسب مع قدراته، فضلاً عن التزام الفرد بإكمال المهمات بعد تجزئتها، وأخذ النصائح من الأكثر خبرة، ووضع الخطط المناسبة، ومكافأة الذات عند كل تقدم، كل ذلك يساعد على التخلص من التسويف.

تعد أساليب التعلم من المواضيع التي حظيت باهتمام علماء النفس؛ لأنها الأساس، في معالجة المعلومات واكتسابها، فحسب طريقة التعلم المتبعة يستفيد الفرد مما يواجهه في حياته العلمية والعملية.وتعكس أساليب التعلم الفروق الفردية بين الطلبة في أسلوب دراستهم وتعلمهم، فهي كما أشار أولا (Awla, 2014) لها أهمية كبرى في تسهيل عملية التعلم في حال أخذت في الاعتبار عند تدريس الطلبة.تعرّف أساليب التعلم بأنها طرق الفرد الخاصة التي يستخدمها في معالجته لما يتعرض إليه من مثيرات أثناء موقف التعلم (محمود، 1986) .بينما أشار أولا (Awla, 2014) إلى أنها عمليات معرفية يستخدمها الفرد بشكل متسق ومتناغم أثناء معالجته للمعلومات.ويرى كل من الساعدي والشمري (2006) بأنها الطريقة أو الاستراتيجية المفضلة التي يستخدمها الطالب عند تلقيه معلومات جديدة.

وهناك العديد من الأساليب المعرفية، منها: أسلوب التعلم العميق، وأسلوب التعلم الاستراتيجي، وأسلوب التعلم السطحي (Marton & Saljo, 1976) .

ويشير مارتون وسالجو (Marten & Saljo, 1976) إلى أن أسلوب التعلم السطحي يتمثل في: التركيز على عملية الحفظ الصم، والخوف من الفشل، والرغبة في الحصول على علامة فقط.كما يشير (كامل، 2011) إلى أنه أسلوب يستخدمه المتعلم بهدف تذكر المعلومات التي يدرسها، وهو أسلوب سلبي.ويعرفه بيجز ورفاقه (Biggs et al; 2001) بأنه الرغبة فقط في إعادة استرجاع ما تم حفظه عن ظهر قلب.ويتميز أصحاب أسلوب التعلم السطحي بعدم استخدام التفكير الناقد، وعدم ربط ما يتعلمونه ببنيتهم المعرفية، والبحث عن أقصر الطرق للوصول إلى العلامة.

أما أسلوب التعلم العميق، فهو على العكس من أسلوب التعلم السطحي؛ إذ يتميز بالبحث عن المعنى، وإدراك العلاقات والربط بينها (Marton & Saljo, 1976) .ويعرفه بيجز ورفاقه (Biggs et al., 2001) بأنه عملية معرفية تقوم على ربط الأفكار وتنظيمها والبحث عن المبادئ الخاصة بهدف فهم المحتوى.ويشير (كامل، 2011) إلى أن التعلم العميق هو أسلوب يهدف إلى الفهم، وذلك عن طريق دراسة العلاقات وربطها بما في داخل بنيته المعرفية. ويتميز الطلبة ذوو أسلوب التعلم العميق كما أشار نوتس (Knotts, 2013) بالتركيز على دوافعهم الداخلية والبحث عن العلاقات فيما يتعلمونه، ويفضلون التعلم الناقد والتعلم العميق.

أما أسلوب التعلم الاستراتيجي، فيشار إليه بأنه الأسلوب الذي يوازن ما بين الأسلوبين السابقين، وهو الذي يتمثل بإدارة الوقت، وتنظيمه، وتنظيم الجهد، مع الرغبة باختيار أعلى الدرجات (الصباطي ورمضان، 2002) .

ويتميز الطلبة ذوو أسلوب التعلم الاستراتيجي بأن لديهم مهارات تنظيمية للقدرات العقلية، كما أنهم ينظمون وقتهم وجهدهم، ويحاولون الحصول على العلامة بأكثر الطرق جدارة ونفعاً (العتيبي، 2015) .

ويشير حمدان (1985) إلى عوامل عدة تؤثر على اختيار الطالب لأسلوب تعلم معين، وهي: حاجات الفرد الاجتماعية للتفاعل مع غيره، وحاجات تتعلق بذاته، وخصائص تتعلق بالفرد نفسه، وحاجاته الجسمية، وقدراته على التعلم.كما أن للقدرة على التذكر أهمية بالغة في تبني أسلوب التعلم (Marton & Saljo, 1076) .وأشار كيمبر وبلينغ (Kember & Pleung, 1998) إلى أهمية عامل القدرة على استخدام اللغة في تبني أسلوب التعلم، فذوو القدرة المحدودة في اللغة يميلون إلى استخدام أسلوب التعلم السطحي.

الكمالية مفهوم يعكس شخصية الإنسان ومخاوفه (Basser et al., 2008) ، وتؤثر على تحديد الأهداف، واتجاه السلوك، والمثابرة عليه (Lock & Latham, 2002) .فهي قوة قادرة إما على جلب الإحباط الشديد، أو الأداء المتميز والرضا الشديد (Schuler, 2002) .

تعددت تعريفات الكمالية، واجمعت معظمها على أنها السعي المستمر نحو تحقيق معايير عالية قد يضعها الفرد نفسه أو قد يضعها له الآخرون.وأشار فروست ورفاقه (Frost et al., 1990) إلى أن الكمالية هي مطالبة الفرد الكمالي نفسه وغيره بأعلى أداء ممكن أن تتطلبه المهمة، والحكم على نفسه حسب استطاعته تحقيق

الأهداف التي وضعها.كما عرفها رام (Ram, 2005) بأنها مجموعة أفكار وسلوكات يهدف الفرد بها إلى الوصول إلى أهداف عالية، وغالباً ما تكون غير واقعية.

وقد صنف سلاني ورفاقه (Slaney et al., 2001) الكمالية إلى نوعين كمالية تكيفية وكمالية غير تكيفية قد استند في تصنيفه للكمالية إلى ثلاثة أبعاد، وهي بعد التناقضات الذي يبين عدم القدرة على الأداء ضمن المعايير العالية لديهم، وبعد المعايير العالية وهي معايير مرتفعة يطمح الفرد لتحقيقها، وبعد التنظيم الذي يسعى من خلاله إلى الحصول على الدرجة المطلوبة في الكمالية.ويشار إلى الأفراد بأنهم كماليون غير تكيفيين عندما تكون لديهم معايير عالية ويظهرون تفاوتاً بين القدرات التي يظنون بأنهم قادرون عليها وبين أدائهم الفعلي (تناقضات عالية) ، بينما يشار إلى الأفراد بأنهم كماليون تكيفيون عندما يكون مستوى بعد المعايير المرتفعة مرتفعا لديهم، بينما يكون لديهم مستوى بعد التناقض منخفضاً، أما الأشخاص غير الكماليين فهم من يحصلون على درجات منخفضة في بعد المعايير المرتفعة.

وتُعرف الكمالية التكيفية بأنها وضع الأفراد أهدافاً عاليةً بالرغم من إدراكهم لوجود تعارض بين هذه الأهداف أو المعايير وأدائهم (Slaney et al., 2001) .في حين عرفتها ميلينا (Milena, 2015) بأنها سمة شخصية مستقرة نسبياً، وتتمثل في ارتفاع مستوى المعايير العالية، والسعي نحو تحقيق الكمالية.

أما الكمالية غير التكيفية فقد عرفها سلاني ورفاقه (Slaney et al., 2001) بأنها وضع الأفراد معايير عالية جداً مصحوبة بإدراكهم التناقض لديهم بين هذه المعايير.كما عرفها أبو سليمة (2015) بأنها سمة تتمثل بالتطلع والتأمل إلى تحقيق الأهداف ذات المعايير الشخصية العالية، مع توقعه الفشل في الوقت نفسه وتركيزه الكبير على الأخطاء.

ومن الجدير بالذكر أنّ الأفراد ذوي الكمالية التكيفية يتميزون بالعديد من الصفات الإيجابية، مثل سعيهم الدائم إلى الإتقان في العمل مع شعور عام بالرضا والسعادة (ناصف، 2013) ، والتخطيط والمثابرة (Khani et al., 2013) ، وأضاف إليها رام (Ram, 2005) احترام الذات، والإنجاز، والسعي الدؤوب، والكفاءة الذاتية، وتحقيق الذات.والانبساطية ويقظة الضمير كما أشار هويت وفليت (Hewitt & Flett, 1991) .بينما يتصف الأفراد ذوو الكمالية غير التكيفية بالخوف المستمر من عدم تقبل الآخرين لهم، والتوتر، والقلق، وفقدان الشهية العصبي.وقد تصل عند بعضهم إلى الإدمان والانتحار، ومن ناحية أكاديمية يحصل معظمهم على مستويات تحصيل متدنية، ويسوفون عادة أعمالهم الدراسية (Ram, 2005) والاكتئاب، والتعلق، وعدم الرضا عن الحياة (Hewitt & Flett, 1991) .ومن جهة أخرى أشار جاهيمي وداميرتشللو (Gahemi & Damirchillo, 2015) إلى أن الأفراد الكماليين غير التكيفيين يضعون لأنفسهم تقييماتٍ ذاتية مبالغٍ بها.

ومن العوامل التي قد تكون مسببة للكمالية: الاكتئاب، االقلق، والخبرات المبكرة للطفولة، وعامل ضغط الأهل (Rohaf-za et al., 2010) .كما ترتبط أسباب أخرى بالكمالية كالأمراض النفسية والأذى النفسي الناتج عن الإهانة، وسوء التكيف (Flett & Hewitt, 2002) .وأشار ثوريسون (Thoreson, 2009) إلى عامل الترتيب الولادي، فالطفل الأول أياً كان جنسه معرض للكمالية بسبب الاهتمام الإضافي والرعاية التي يتلقاها من والديه.كما أن وجود آباء كماليين يساعد على اكتساب الكمالية عند الأبناء، والتوقعات الوالدية، والنقد الشديد أيضاً يساعدان على تنشئة الفرد على الكمالية ليصبح كمالياً فيما بعد (مظلوم، 2013) .

حظي موضوع دافعية التعلم على اهتمام العديد من العلماء لأثرها الكبير في نجاح عملية التعلم، ولأن عملية التعلم ليست بالعملية السهلة، وتحتاج الإقدام والإصرار والصبر؛ فلا بدّ من استثارة دافعية الطالب لضمان استمرارية التعلم، والتحدي، ومواجهة العقبات التي تتحداه.فالدافعية هي سبب تصرفات الأفراد، وتمثل احتياجاتهم ورغباتهم، وتحدد اتجاه السلوك وتكراره وهيئته (Sharma, 2018) .

وتعرف الدافعية بأنها المحددات لخيارات الفرد ومدى مثابرته لإنجاز هذه الخيارات، كما تحدد الدافعية قوة السلوك الموجه نحو الهدف وتوجهه (Beck, 1978) .ويعرفها توق وقطامي (2007) بأنها حالة نفسية قد تكون داخلية أو خارجية، تحرك السلوك وتوجهه لتحقيق أهداف محددة، وتحافظ على أن يبقى السلوك مستمراً إلى حين تحقيق تلك الأهداف.كما يعرفها بورتون (Burton, 2012) بأنها ما يدفع الفرد للتصرف في موقف ما.

وتعرف الدافعية الأكاديمية بأنها قوة خارجية أو داخلية تستثير السلوك لدى المتعلم وتوجهه لتحقيق هدفه الأكاديمي، وتتضمن الشغف في الحصول على المعرفة، إذ تمنحه هذه القوة الباعث والطاقة لاستمرارية التعلم (آمال، 2007) .كما يعرفها كالايفاني وراجسواري (Kalavani & Rajeseari, 2016) بأنها عمليات داخلية تحفز الأنشطة وتوجهها إلى تحقيق أهداف أكاديمية محددة.ويشير أبو جادو (2000) بأن الدافعية الأكاديمية حالة تنبع من داخل الطالب وتدفعه إلى النشاط الموجه نحو الموقف التعليمي، والانتباه المستمر حتى يحقق هدفه التعليمي.كما تعرف بأنها حالة داخلية معرفية تدفع الفرد وتوجهه للإقبال على الموقف التعليمي بحماس ونشاط واستمرار (قطامي وعدس، 2017) .

وقد صنفت الدافعية الأكاديمية إلى تصنيفات متعددة اعتماداً على مصادرها، ويعد أحد أهم تصنيفات الدافعية كما أشار بورتون (Burton, 2012) تصنيفها إلى دافعية داخلية وخارجية، إذ تعتمد الدافعية الداخلية على عوامل داخليةٍ كالميول، والحاجة، وحب الاستطلاع، بينما تعتمد الدافعية الخارجية على عوامل كالضغط الاجتماعي، والعقوبات، والتعزيزات.ويضيف كالايفاني وريجيسواري (Kalaivani & Rajeswari, 2016) أن الدافعية الداخلية هي الدافعية الموجودة داخل الفرد وتحركه نحو المهمة، ولا تعتمد هذه الداخلية على الضغوط الخارجية.بينما تحفز الدافعية الخارجية الفرد إلى القيام بالنشاط من أجل الحصول على النتيجة فقط، ولا تنبع هذه الدافعية من داخل الفرد.وأشار بورتون (Burton, 2012) إلى الفرق الأساس بين الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية، وهو الشعور بالذنب الذي يلازم ذوي الدافعية الداخلية عند التقصير في المهام بعكس ذوي الدافعية الخارجية.

وتتأثر الدافعية بالعديد من العوامل كمجال الدراسة، ومدة

الدراسة، والخلفية الاجتماعية، وبيئة الطلبة (Wilkesmann & Virgillito, 2015) .وأشار أماري ورفاقه (Amrai et al., 2011) إلى عوامل أخرى تؤثر في الدافعية كالبيئة، والحالة الداخلية للكائن الحي، والهدف من السلوك، والميل، والغرض، وأدوات تحقيق الهدف.كما أن هناك بعض العوامل التي تؤدي إلى تناقص الدافعية كالمناخ المدرسي، والتصورات، والمعتقدات، والأسرة (Rowell & Hong, 2013) .

وللدافعية ارتباط قوي بالتعلم، فهي تزود الفرد بالحماس، والتحفيز، والتخطيط، والتحضير، والتحمل ليصل إلى أهدافه التربوية (قطامي وعدس، 2017) .كما أشار أبو غزال (2015) إلى العديد من العوامل التي تؤثر في الدافعية الأكاديمية، مثل معتقدات الطلبة حول كفايتهم الأكاديمية، وأهداف الإنجاز التي يتبنونها، فضلاً عن قيمهم الأكاديمية.

ولقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت التسويف الأكاديمي، وعلاقته بمتغيرات الدراسة الحالية، فقد ارتبط التسويف الأكاديمي باستراتيجيات التعلم بارتباطات مختلفة، حيث كشفت دراسة الحسينات (2018) التي أجريت على (135) طالباً من جامعة المجمعة في السعودية عن تنبؤ بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بالتسويف الأكاديمي.كما أشار سيل وزملاؤه (Saele et al., 2017) ، في دراسته التي أجريت على (428) طالباً من طلاب السنة الأولى في الولايات المتحدة الى وجود علاقة سالبة بين أسلوب التعلم الاستراتيجي والتسويف الأكاديمي.أما دراسة التح (2016) فقد كشفت نتائجها عن علاقة سالبة بين التسويف الأكاديمي واستراتيجيات ما وراء المعرفة، والتي طبقت على (324) طالباً وطالبةً من جامعة آل البيت.وأشارت نتائج دراسة سيل وزملاؤه (Seale et al., 2013) ، التي أجراها على (428) طالباً من جامعة القطب الشمالي في النرويج عن ارتباط التسويق الأكاديمي بشكل موجب مع التعلم السطحي، بعكس استراتيجيتي التعلم العميق والاستراتيجي اللتين ارتبطتا ارتباطاً سالباً بالتسويف الأكاديمي. وفي دراسة أجراها بابادوقان (Babadogan, 2010)) كشفت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين طرق التعلم والتسويف الأكاديمي، كما لم تكشف عن وجود علاقة بين التسويف الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي.كما أشار هويل و واستون (Howell & Waston, 2007) في دراستهما التي أجريت على (165) طالباً في جامعة كندا، إلى ارتباط استراتيجيات التعلم ما وراء معرفي بالتسويف الأكاديمي ارتباطاً سالباً.

كما أجريت العديد من الدراسات التي بحثت في ارتباط الكمالية بالتسويف الأكاديمي، فقد كشفت نتائج دراسة قامت بها يوسوبوف (Yosopov, 2020) على أن الخوف من الفشل (أحد أنواع التسويف) يعد متنبئاً في المبالغة في تعميم الاخفاقات على الذات، وهو ما يدعم الارتباط الموجب بين الكمالية والتسويف.كما أشارت نتائج دراسة قام بها سميث وزملاؤه (Smith et al., 2017) على عينة مكونة من (317) طالبا (تم تجميعهم ببرنامج palhousie) الى أن المخاوف المثالية في الكمالية قد ساهمت في التسويف، حيث أحدثت فجوةً كبيرةً بين الذات الفعلية والذات المثالية، والتي تساهم بدورها في زيادة سلوك التسويف.وكشفت نتائج دراسة هاريسون هاريسون (Harrison, 2014) التي أجريت على (95) طالبا من كلية دبلن عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الكمالية التكيفية والتسويف الأكاديمي، وعلاقة ارتباطية موجبة بين الكمالية غير التكيفية والتسويف الأكاديمي.كما تبين عدم وجود فروق بين الجنسين في التسويف الأكاديمي، وأن الأصغر سنا كانوا أكثر تسويفا من الأكبر سناً.وقام رايس وزملاؤه (Rice et al., 2012) بدراسة كشفت عن عدم وجود أثر للتسويف على الضغط النفسي عند ذوي الكمالية المرتفعة بعكس ذوي الكمالية المنخفضة الذين زاد التسويف في الضغط النفسي لديهم.وفي دراسة كيلبيرت ورفاقه (Kilbert et al., 2005) التي أجريت على عينة من (475) طالباً وطالبةً من جامعة في جنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية. كشفت نتيجتها عن أن ذوي الكمالية الموصوفة اجتماعياً أكثر ميلاً للتسويف من ذوي الكمالية الموجهة نحو الذات، كما تبين أن الإناث أكثر ميلاً نحو التسويف الأكاديمي.

وتبين من دراسة ساير (Sayer, 2004) التي أجريت على (304) طالباً وطالبةً أن الكمالية تقلل من التسويف الأكاديمي. كما كشفت نتائج دراسة أونويزي (Onwueghuzie et al., 2001) عن ارتباط الكمالية التكيفية بالتسويف الأكاديمي ارتباطاً عكسياً، أما الكمالية غير التكيفية فقد ارتبطت طردياً بالتسويف الأكاديمي. وقد أجريت الدراسة على (135) طالباً من جامعة جنوب شرقي الولايات المتحدة الأمريكية.أما دراسة فليت وزملائه (Flett et al., 1992) ، والتي طبقت على (131) طالباً من جامعة (تورونتو) فقد كشفت عن وجود علاقة طردية بين الكمالية الموصوفة اجتماعياً وبين التسويف الأكاديمي، ولم تكشف نتائج الدراسة عن علاقة بين الكمالية التكيفية والتسويف الأكاديمي.

وأجريت العديد من الدراسات التي بحثت في العلاقة بين التسويف الأكاديمي والدافعية الأكاديمية، منها دراسةً أجرتها ين (Yun,2019) ، على عينة تكونت من (150) طالبا جامعيا من جامعة (كوالامبور) .كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود ارتباط بين التسويف الأكاديمي والدافعية الأكاديمية.كما كشفت نتائجً دراسة أجراها كوك (Kok, 2016) على عينة تكونت من (310) طالبٍ جامعي من جامعتين في بيراك وماليزيا عن وجود علاقة ارتباطًية سالبًة بين التسويف الأكاديمي والدافعية الداخلية.كما تم الكشف عن علاقة ارتباطية قوية موجبة بين التسويف الأكاديمي والدافعية الخارجية.

وكشفت نتائج دراسة (Cavusoglu & Karatas, 2015) التي أجراها على (583) من طلبة جامعة (يلدز) التركية عن تأثير سالب للدافعية الأكاديمية على التسويف الأكاديمي.وفي دراسة هاريسون (Harrison, 2014) التي أجراها على (95) طالباً من كلية دبلن، لم تكشف نتائجها عن أية علاقة بين التسويف الأكاديمي والدافعية الأكاديمية، بعكس الدراسة التي قام بها فيج ولوماش (Vig & Lomash, 2014) التي كشفت نتائجها عن أن انعدام الدافعية يزيد من التسويف الأكاديمي، بينما تقلل الدافعية المرتفعة من التسويف الأكاديمي، في حين تزيد الدافعية المنخفضة من التسويف الأكاديمي.وأشار سيرينو (Cerino, 2014) إلى علاقة سالبة بين التسويف الأكاديمي والدافعية الأكاديمية في دراسته التي أجراها على (101) من طلبة جامعة الفنون الشعبية في ولاية بنسلفانيا Pennsylvania في أميركا.

يلاحظ من خلال التأمل في نتائج الدراسات السابقة التي تناولت التسويف الأكاديمي وعلاقته بكل من أساليب التعلم، والدافعية الأكاديمية، والكمالية، أن الدافعية قد تباينت في ارتباطها بالتسويف، فالدافعية الداخلية ارتبطت بالتسويف الأكاديمي بعلاقة سالبة، بينما ارتبطت الدافعية الخارجية بالتسويف الأكاديمي ارتباطاً موجباً، كما أشارت دراسة كاراتس و كافاسوغلو (Karatas & Cavusoglu, 2015) .أما فيما يتعلق بالتسويف الأكاديمي والكمالية، فقد تباينت الكمالية حسب نوعها في ارتباطها بالتسويف الأكاديمي، حيث ارتبطت الكمالية التكيفية بشكل سالب مع التسويف الأكاديمي، في حين ارتبطت الكمالية غير التكيفية ارتباطاً موجباً بالتسويف الأكاديمي، كما أشارت دراسة هاريسون (Harrison, 2014) .أما فيما يتعلق بأساليب التعلم، فقد ارتبطت استراتيجيتي التعلم العميق والاستراتيجي سلباً مع التسويف الأكاديمي، بينما ارتبطت استراتيجية التعلم السطحي بشكل موجب مع التسويف الأكاديمي (Seale et al, 2013) .

مشكلة الدراسة واسئلتها

التسويف الأكاديمي مشكلة تربوية خطيرة ذات نتائج وخيمة على الفرد والمجتمع على حد سواء، تتمثل في: التوتر، والندم، ولوم الذات، وضعف التحصيل الأكاديمي، وإعاقة التقدم الأكاديمي والمهني.وقد بات من الضروري معرفة العوامل المؤثرة بالتسويف الأكاديمي بغية التحكم به والسيطرة عليه، وتحت أي ظرف يكون لهذه العوامل أثر أكبر من غيره.وقد تبين أن لأسلوب التعلم والدافعية الأكاديمية أثراً واضحاً وحاسماً في رفع مستوى التسويف أو خفضه، إلا أن علاقة التسويف الأكاديمي بالكمالية بنوعيها: (التكيفي وغير التكيفي) غير واضحة، وفي بعض الأحيان متناقضة؛ إذ أكدت بعض الدراسات وجود علاقة موجبة بين الكمالية غير التكيفية والتسويف الأكاديمي (Blacker, 2011; Onwuebuzie, 2000) ، بينما كشفت نتائج دراسات أخرى عن وجود علاقة موجبة بين الكمالية غير للتكيفية والتسويف الأكاديمي فقط لدى الذكور (Flett, Blank-stein, Hewitt, & Kolding, 1992) , (Klibert, langhinrichsen - Rohling & Saito, 2005) .أما الكمالية التكيفية، فقد ارتبطت سلباً بالتسويف بصرف النظر عن الجنس (Seo، 2008) .بينما كشفت دراسات أخرى عن علاقة سالبة فقط عند الإناث (Kilbert et al., 2005) ، في حين لم تكشف دراسات أخرى عن علاقة بين للكمالية غير التكيفية والتسويف (Flett et al., 1992; Onwue-buzie, 2000; Blacker, 2011) .

وعليه، تفترض الدراسة أن تأثير كل من أسلوب التعلم والدافعية الأكاديمية في التسويف الأكاديمي قد يختلف في حال كان الطالب الجامعي من ذوي الكمالية التكيفية، أو من ذوي الكمالية غير التكيفية.وبالتحديد، تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال التالي: ما القدرة التنبؤية لأسلوب التعلم والدافعية الأكاديمية بالتسويف الأكاديمي في ضوء الكمالية؟

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة النظرية من حيث إنها من أوائل الدراسات التي ربطت بين هذه المتغيرات الأربعة: (التسويف الأكاديمي، وأساليب التعلم (السطحي والعميق والاستراتيجي) ، والكمالية، والدافعية الأكاديمية) ؛ إذ لا يوجد _حسب علم الباحثة_ دراسة عربية تناولت هذه المتغيرات معاً؛ حيث ستثري هذه الدراسة الدراسات السابقة التي تتعلق بالتسويف الأكاديمي بدراسة جديدة تربطها بهذه المتغيرات، لذا تعد هذه الدراسة محاولةً لإثراء المكتبة العربية بدراساتٍ حول هذا الموضوع.

وتنبثق أهمية الدراسة التطبيقية من كونها ستضع حلولا بين أيدي المعلمين والمرشدين للتغلب على مشكلة التسويف الأكاديمي من خلال تصميم برامج إرشادية وعلاجية تأخذ باعتبارها كلاً من أسلوب التعلم، والدافعية الأكاديمية، والكمالية بنوعيها التكيفية وغير التكيفية.

هدف الدراسة

هدفت الدراسة التعرف إلى القدرة التنبؤية لأسلوب التعلم والدافعية الأكاديمية بالتسويف الأكاديمي في ضوء الكمالية.

سؤال الدراسة

سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال: **ما القدرة التنبؤية لأسلوب التعلم والدافعية الأكاديمية بالتسويف الأكاديمي في ضوء الكمالية لدى طلبة جامعة اليرموك؟** ويتفرع منه السؤالان الاثنان:

- السؤال الأول: ما القدرة التنبؤية لأسلوب التعلم والدافعية الأكاديمية بالتسويف الأكاديمي في ضوء الكمالية التكيفية لدى طلبة جامعة اليرموك؟
- السؤال الثاني: ما القدرة التنبؤية لأسلوب التعلم والدافعية الأكاديمية بالتسويف الأكاديمي في ضوء الكمالية غير التكيفية لدى طلبة جامعة اليرموك؟

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

◄ **التسويف الأكاديمي**: هو التأجيل الطوعي لإكمال المهمات الأكاديمية ضمن الوقت المحدد أو المرغوب فيه، رغم اعتقاد الطالب بأنه سيكون في حالةٍ سيئةٍ نتيجة التأجيل (Senecal & Vallerand, 1995) .

وتعرف الباحثة التسويف الأكاديمي إجرائياً بأنه: تأجيل الطلبة البدء في العمل بمهامهم الأكاديمية أو إنهائها، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس الخاص بالتسويف الأكاديمي المستخدم في الدراسة.

◄ **أسلوب التعلم السطحي**: هو أسلوب لتعلم يتمثل في التركيز على عملية الحفظ الصم، والخوف من الفشل، والرغبة في الحصول على علامة فقط (Marten & Saljo, 1976) .

وتعرف الباحثة أسلوب التعلم السطحي إجرائياً بأنه: أسلوب معرفي يستخدمه المتعلم في معالجة المعلومات التي يتعرض إليها دون إخضاعها لعمليات التفكير المعقدة، حيث يهدف بذلك إلى الحفظ والاستذكار فقط، ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على فقرات المقياس الفرعي الخاص بأسلوب التعلم السطحي المستخدم في هذه الدراسة.

◄ **أسلوب التعلم العميق**: بأنه عملية معرفية تقوم على ربط الأفكار وتنظيمها والبحث عن المبادئ الخاصة بهدف فهم المحتوى (Biggs et al., 2001) .

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: أسلوب معرفي يستخدمه المتعلم في معالجته للمعلومات التي تعرض عليه، مع إخضاعها لعمليات التفكير العليا، بهدف الفهم وربطها بالبنية المعرفية وليس التذكر فقط، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على فقرات المقياس الفرعي الخاص بأسلوب التعلم العميق المستخدم في هذه الدراسة.

◄ **أسلوب التعلم الاستراتيجي**: هو الأسلوب الذي يوازن ما بين الأسلوبين السابقين (السطحي والعميق) ، ويتمثل بإدارة الوقت، وتنظيمه، وتنظيم الجهد، مع الرغبة باختيار أعلى الدرجات (الصباطي ورمضان، 2002) .

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه أسلوب معرفي يستخدمه المتعلم مع المعلومات والمشكلات المطروحة من حيث الظروف والوقت المناسب للدراسة، والطريقة الملائمة لمعالجة المعلومات حسب طبيعتها، ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على فقرات المقياس الفرعي الخاص بأسلوب التعلم الاستراتيجي المستخدم في هذه الدراسة.

◄ **الكمالية غير التكيفية**: بأنها وضع الأفراد معايير عالية جداً مصحوبة بإدراكهم التناقض لديهم بين هذه المعايير (Slaney et al., 2001) .

وتعرف إجرائياً بأنها: الدرجات العالية التي يحصل عليها المفحوص في بعدي المعايير العالية والتناقضات وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الكمالية المستخدم في الدراسة الحالية.

◄ **الكمالية التكيفية**: هي سمة شخصية مستقرة نسبياً، وتتمثل في ارتفاع مستوى المعايير العالية، والسعي نحو تحقيق الكمالية (Milena, 2015) .

وتعرف إجرائياً بأنها: الدرجات العالية التي يحصل عليها المفحوص في بعد المعايير العالية مع درجات منخفضة في بعد التناقضات، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الكمالية المستخدم في الدراسة الحالية.

◄ **الدافعية الداخلية**: هي الدافع الموجود في داخل الفرد ويحركه نحو الاهتمام بالمهمة نفسها، ولا يعتمد على الضغوط الخارجية (kalaivani, Rajeswari, 2016) .

وتعرف إجرائياً بأنها شعور الطالب بالمتعة، والسعادة، والارتياح، والرغبة باكتساب معرفة جديدة بشغف أثناء الدراسة. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس الفرعي للدافعية الداخلية المستخدم في هذه الدراسة.

◄ **الدافعية الخارجية**: هي التي تدفع الفرد إلى أداء النشاط من أجل تحقيق النتيجة، ولا ينبع الدافع هنا من داخل الفرد (kalaivani, Rajeswari, 2016) .

وتعرف إجرائياً بأنها دراسة الطالب بهدف الحصول على علامات جيدة، ووظيفة جيدة، وتحسين وضعه المعيشي، وامتثالاً لطلبات الوالدين والمعلمين والمجتمع.وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس الفرعي للدافعية الخارجية المستخدم في هذه الدراسة.

◄ **انعدام الدافعية**: تعرف إجرائياً بأنها دراسة الطالب دون أي هدف محدد، مع شعوره بأن ما يقوم به هو هدر للوقت وبلا فائدة، وعدم إدراكه لأسباب دراسته.وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس الفرعي لانعدام الدافعية المطور المستخدم في هذه الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت هذه الدراسة على طلبة البكالوريوس من جامعة اليرموك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2019/ 2020) ، اختيروا بالطريقة المتيسرة.حيث ستعمم نتائج هذه الدراسة على مجتمع الدراسة وعلى المجتمعات الأخرى المماثلة له.

- تتحدد نتائج هذه الدراسة في ضوء دلالات صدق وثبات أدوات الدراسة
- طبقت هذه الدراسة في ظل التعلم عن بعد في الفصل الصيفي، وفي ظل ظروف انتشار وباء (الكورونا) .

منهجية الدراسة واجراءاتها

استخدم المنهج الوصفي الارتباطي؛ لأنه يتناسب وطبيعة الدراسة، حيث جرى وصف الظاهرة في هذه الدراسة لدى أفراد العينة كما هي دون تغيير أو تعديل.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة جامعة اليرموك الملتحقين ببرنامج البكالوريوس من العام الدراسي (2019/ 2020) ، والبالغ عددهم (33619) طالباً وطالبةً، منهم (12535) طالباً، و (21084) طالبةً.(21026) منهم من التخصصات الإنسانية، و (12593) منهم من التخصصات العلمية، حسب إحصائيات دائرة القبول والتسجيل.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (1.9%) من مجموع حجم مجتمع الدراسة، وقد كان عددهم (641) طالباً وطالبةً وزعت عليهم الاستبيانات الإلكترونية، والجدول ((1 يوضح توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات التصنيفية.

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	144	22.5
	أنثى	497	77.5
التخصص	إنساني	319	49.8

	الفئات	التكرار	النسبة
التحصيل	علمي	322	50.2
	ممتاز	199	31.0
	جيد جدا	298	46.5
	جيد	124	19.3
	مقبول	20	3.1
	المجموع	641	100

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، قاما الباحثان باستخدم مقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس أساليب التعلم، ومقياس الدافعية الأكاديمية، ومقياس الكمالية، **وفيما يلي وصف لكل منها:**

أولاً: مقياس أساليب التعلم

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان المقياس الذي طوره (الزغول، 2006) لأساليب التعلم، ويتكون المقياس من (30) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: بعد أسلوب التعلم العميق ويتكون من (12) فقرة، وبعد أسلوب التعلم السطحي، ويتكون من (9) فقرات، وبعد أسلوب التعلم الاستراتيجي، ويتكون من (9) فقرات. ويتضمن كل منها جملة واحدة يجيب المستجيب عليها بتحديد ما يراه مناسبا من ضمن التدرجات الخاصة بالمقياس، **وجرى إيجاد مؤشرات الصدق والثبات الآتية:**

- **صدق المقياس**

تحقق الزغول (2006) من الصدق للمقياس عن طريق عرضه على (10) من المختصين في علم النفس والتربية، وقد اتفق أكثر من (80%) منهم على أن الفقرات جميعها تنتمي للأبعاد.كما قام الزغول باجراء التحليل العاملي، الذي كشف عن وجود ثلاثة عوامل، هي: أسلوب التعلم السطحي، ويتكون من (9) فقرات، وبعد أسلوب التعلم الاستراتيجي ويتكون من (9) فقرات، وأسلوب التعلم العميق ويتكون من (12) .وقد فسرت مجتمعة (34.4%) .وفي الدراسة الحالية، قام الباحثان بالتحقق من صدق المقياس الظاهري بعرضه على (12) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص في العلوم النفسية والتربوية، وذلك لتحديد مدى تمثيل الفقرات للسمة المراد قياسها، والتأكد من لصياغة اللغوية، وسلامة العبارات، وتعديل أية فقرة كما يرونها مناسبة، وقد حددت نسبة اتفاق (90%) فأكثر من قرارات المحكمين لقبول الفقرة.وقد اقتصرت ملاحظاتهم على تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات.كما جرى استخراج قيم معاملات ارتباط فقرات كل أسلوب مع الدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (50) طالباً وطالبة، وقد تراوحت معاملات ارتباط فقرات الأسلوب العميق مع الدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه بين (0.38 – 0.81) ، وتراوحت معاملات ارتباط فقرات الأسلوب الاستراتيجي ما بين (0.33 – 0.72) ، وفقرات الأسلوب السطحي ما بين (0.50 – 0.71) ، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لأسلوب التعلم الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة	الأسلوب العميق	رقم الفقرة	الأسلوب الاستراتيجي	رقم الفقرة	الأسلوب السطحي
1	.40**	2	.53**	3	.65**
4	.38**	6	.33 (*)	5	.55**
9	.81**	8	.53**	7	.71**
10	.65**	12	.67**	11	.59**
13	.45**	15	.66**	14	.58**
17	.52**	19	.72**	16	.62**
20	.49**	24	.61**	18	.50**
22	.69**	27	.53**	21	.60**
23	.43**	29	.42**	26	.65**
25	.65**				
28	.55**				
30	.70**				

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) .

**دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) .

وتجدر الإشارة أن معاملات الارتباط جميعها كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، ولذلك لم تحذف أي من هذه الفقرات.

- **ثبات مقياس أساليب التعلم**

أوجد الزغول (2006) مؤشرات ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (73) طالبا وطالبة.وتم حساب معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للأبعاد الفرعية للمقياس وكانت.80)) للطريقة العميقة، و (0.73) للطريقة السطحية، و (0.77) للطريقة الاستراتيجية.

وفي الدراسة الحالية جرى التأكد من ثبات أداة الدراسة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test - retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (50) طالباً وطالبةً، ومن ثم حسب معامل ارتباط (بيرسون) بين تقديراتهم في المرتين.كانت القيم تتراوح ما بين (0.84 – 0.89) ، وهي قيم مرتفعة ودالة.

كما حسب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة (كرونباخ ألفا) ، والجدول (3) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة (كرونباخ ألفا) وثبات الإعادة لكل أسلوب.

جدول (3)

معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) وثبات الإعادة لمقياس أساليب التعلم

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
الأسلوب العميق	.87	.79

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
الأسلوب الاستراتيجي	.84	.71
الأسلوب السطحي	.89	.77

وقد اعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

- **تصحيح المقياس**

اعتمد سلم (ليكرت الخماسي) لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) ، وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد صيغت الفقرات بطريقة موجبة، ويجري تصنيف الأفراد في العامل وفقا لثلاثة مستويات: من (1.00 – 2.3) مستوى منخفض، من (2.34 – 3.67) مستوى متوسط، من (3.68 – 5.00) مستوى مرتفع.

ثانياً: مقياس الدافعية الأكاديمية

تم استخدام مقياس فاليراند (Vallerand et al., 1992) للكشف عن مستوى ونوع الدافعية لدى الطلبة.لكونه المقياس الأكثر شيوعاً واستخداماً لقياس الدافعية الأكاديمية.تكون المقياس من (28) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: بعد الدافعية الداخلية ويتكون من (17) فقرة، وبعد الدافعية الخارجية ويتكون من (7) فقرات، وبعد انعدام الدافعية ويتكون من (4) فقرات، حيث يتضمن كل منها جملة واحدة يُجيب المستجيب بتحديد ما يراه مناسبا من ضمن التدريج الخاص بالمقياس.

- **صدق مقياس الدافعية الأكاديمية**

تحقق فاليراند (Vallerand et al., 1992) من صدق المقياس باجراء الصدق العاملي، حيث كشفت عن وجود ثلاثة أبعاد، هي: بعد الدافعية الداخلية ويتكون من (17) فقرة، وبعد الدافعية الخارجية ويتكون من (7) فقرات، وبعد انعدام الدافعية ويتكون من (4) فقرات.

وفي الدراسة الحالية، جرى التحقق من دلالات صدق المقياس بعرضه على (12) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص في العلوم النفسية والتربوية، وذلك لتحديد مدى تمثيل الفقرات للسمة المراد قياسها، والتأكد من الصياغة اللغوية وسلامة العبارات، وتعديل أية فقرة كما يرونها مناسبة.وقد حددت نسبة اتفاق (90%) فأكثر من قرارات المحكمين لقبول الفقرة، واقتصرت ملاحظات المحكمين على تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات.كما جرى استخراج قيم معاملات ارتباط فقرات كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، تكونت من (50) طالبا وطالبة، وقد تراوحت معاملات ارتباط فقرات بعد الدافعية الداخلية مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ما بين (0.76 – 0.48) ، وتراوحت معاملات ارتباط فقرات الدافعية الخارجية ما بين (0.72 – 0.36) ، وتراوحت معاملات ارتباط فقرات انعدام الدافعية ما بين (0.85 – 0.74) ، وهي معاملات ارتباط مقبولة لأغراض الدراسة، والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4)

قيم معاملات الارتباط بين فقرات كل بعد من أبعاد مقياس الدافعية الأكاديمية والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة	الدافعية الداخلية	رقم الفقرة	الدافعية الخارجية	رقم الفقرة	انعدام الدافعية
2	.65**	1	.36**	5	.80**
3	.49**	7	.64**	12	.74**
4	.56**	8	.61**	19	.84**
6	.64**	10	.46**	26	.85**
9	.76**	14	.52**		
11	.68**	15	.61**		
13	.71**	17	.36**		
16	.74**	21	.49**		
18	.70**	22	.68**		
20	.48**	24	.72**		
23	.67**	28	.68**		
25	.79**				
27	.58**				

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) .

- **ثبات مقياس الدافعية الأكاديمية**

أوجد فاليراند (Vallerand et al., 1992) مؤشرات ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (754) طالبا وطالبة، وبلغت قيم معاملات الارتباط للمقياس ككل باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) (0.85). وفي الدراسة الحالية تم التأكد من ثبات أداة الدراسة، بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test - retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (50) طالباً، ومن ثم حسب معامل ارتباط (بيرسون) بين تقديراتهم في المرتين.

وجرى أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة (كرونباخ ألفا) ، والجدول (5) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة (كرونباخ ألفا) وثبات الإعادة لكل الأبعاد، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (5)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة لأبعاد مقياس الدافعية الأكاديمية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
الدافعية الداخلية	.90	.88
الدافعية الخارجية	.85	.75
انعدام الدافعية	.87	.81

- **تصحيح المقياس**

اعتمد سلم (ليكرت الخماسي) لتصحيح أدوات الدراسة،

بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) ، وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد صيغت الفقرات جميعها بطريقة موجبة، ويجري تصنيف الأفراد في العامل وفقا لثلاثة مستويات: من (1.00 – 2.3) مستوى منخفض، من (2.34 – 3.67) مستوى متوسط، من (3.68 – 5.00) مستوى مرتفع.

ثالثاً: مقياس التسويف الأكاديمي

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس (أبو غزال، 2012) ، لكونه المقياس الأكثر شيوعاً واستخداماً، حيث تكون المقياس من (21) فقرة.

- **صدق المقياس**

قام أبو غزال (2012) بعرض المقياس على (6) محكمين مختصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم في جامعة اليرموك، وحذفت فقرتين ليصبح المقياس (23) فقرة.كما قام باستخراج معاملات الصدق باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) بين الفقرة والأداة ككل، وطبق المقياس على (228) طالباً وطالبةً من خارج أفراد العينة؛ وحذفت فقرتين لأن معامل ارتباطهما أقل من (0.25) ليصبح المقياس بصورته النهائية من (21) فقرة. تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرة والأداة من (0.36 – 0.73) .ولاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس الحالي، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (50) طالبا وطالبة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل مابين (0.83 – 0.37) ، وهي معاملات ارتباط مقبولة لأغراض الدراسة، وبناءً على ذلك لم تحذف أي من فقرات المقياس والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة
1	.47**	8	.71**	15	.69**
2	.54**	9	.69**	16	.68**
3	.52**	10	.61**	17	.61**
4	.65**	11	.83**	18	.62**
5	.42**	12	.37**	19	.67**
6	.63**	13	.54**	20	.71**
7	.83**	14	.56**	21	.44**

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) .

وتجدر الإشارة هنا إلى أن معاملات الارتباط جميعها كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، ولذلك لم تحذف أي من هذه الفقرات.

- **ثبات مقياس التسويف في الدراسة الحالية**

قام أبو غزال (2012) بإجراء ثبات المقياس من خلال تطبيقه على (228) طالباً وطالبةً من خارج أفراد العينة وحسب معامل الثبات بطريق (كرونباخ ألفا) ، وبلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس (0.90) وفي الدراسة الحالية، تم التأكد من ثبات أداة الدراسة، بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test - retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (50) طالبا، ومن ثم حسب معامل ارتباط (بيرسون) بين تقديراتهم في المرتين؛ إذ بلغ (0.91) .وحسب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة (كرونباخ ألفا) ، إذ بلغ (0.90) ، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

- **تصحيح المقياس**

اعتمد سلم (ليكرت الخماسي) لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) ، وهي تمثل رقمياً (1،2،3،4،5) على الترتيب للفقرات الموجبة، ويعكس التدريج في الفقرات السالبة، وهي: (1،3،5،6،10،12، 17) .وتم تصنيف الأفراد في العامل وفقا لثلاثة مستويات: من (1.00 – 2.3) مستوى منخفض، من (2.34 – 3.67) مستوى متوسط، من (3.68 – 5.00) مستوى مرتفع.

رابعاً: مقياس الكمالية

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس سلاني ورفاقه (Slaney et al., 2001) ، حيث تكون المقياس من (22) فقرة موزعة على3 أبعاد، وهي: المعايير العالية وله (6) فقرات، والتنظيم وله (4) فقرات، والتناقضات وله (12) فقرة.وهو مقياس سباعي التدريج، (موافق بدرجة عالية جداً، موافق بدرجة عالية، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بدرجة عالية، غير موافق بدرجة عالية جدا) ، وهي تمثل رقمياً (1،2،3،4،5،6،7) على التوالي.

- **صدق المقياس**

لقد أشار كل من سلاني ورايس وموبلي وتريبي وآشبي (Slaney, Rice, Mobley, Trippi, & Ashby, 2001) إلى أن نتائج التحليل العاملي المكونات الأساسية (principal - components Factor analysis) ونتائج التحليل العاملي التوكيدي ((CFA أكدت ووافر ثلاثة أبعاد أساسية لقياس الكمالية (three factor mea-sure of perfrctionism) .تتمثل المعايير العالية (High standers) ، والتنظيم ((order، والتناقضات (discrepancy) .كما تراوحت معاملات البناء (the structure coefficients) للفقرات جميعها ما بين (0.42 – 0.88) ، كما تراوح معامل ثبات (كرونباخ ألفا) (cronbach›s alpha) للأبعاد الفرعية ما بين (0.82 – 0.92) ، والتي تشير إلى مستويات مقبولة من الاتساق الداخلي (internal consistency) .كما أشارت الارتباطات البينية للمقياس الفرعي إلى تداخل معتدل بين بُعدَي (المعايير العالية) و (النظام) ، كما تم العثور عليه في المقياس الأصلي (APS) .كما أشارت النتائج المعتدلة للعلاقات بين الأبعاد الثلاثة إلى أنها متسقة مع تصور الكمال (concepulization of perfect) ؛ على أنه يتكوَّن من أبعاد سالبة وأبعاد موجَبة، واقتراح بأن هذه الأبعاد شبه مستقلة من الناحية العملية (virtually independent) .

وفي الدراسة الحالية، عرض المقياس بصورته الأصلية على (12) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص في العلوم النفسية والتربوية، وذلك لتحديد مدى تمثيل الفقرات للسمة المراد قياسها، والتأكد من الصياغة اللغوية، وسلامة العبارات، وتعديل أية فقرة كما يرونها مناسبة، وقد حددت نسبة اتفاق (90%) فأكثر من قرارات المحكمين لقبول الفقرة، واقتصرت ملاحظاتهم على تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات.كما استخرجت قيم معاملات ارتباط فقرات كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج أفراد عينة الدراسة تكونت من (50) طالبا وطالبة، وقد تراوحت معاملات ارتباط فقرات بعد المعايير العالية مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ما بين (0.81 – 0.51) ، وتراوحت معاملات ارتباط فقرات التنظيم ما بين (0.85 – 0.75) ، وتراوحت معاملات ارتباط فقرات بعد التناقضات ما بين (0.82 – 0.38) ، وهي معاملات ارتباط مقبولة لأهداف الدراسة، والجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي

رقم الفقرة	المعايير المرتفعة	رقم الفقرة	التنظيم	رقم الفقرة	التناقضات
4	.80**	2	.77**	1	.67**
6	.68**	8	.85**	3	.38**
13	.51**	10	.78**	5	.74**
15	.69**	21	.75**	7	.76**
17	.71**			9	.70**
18	.67**			11	.82**
23	.81**			12	.70**
				14	.61**
				16	.60**
				19	.67**
				20	.57**
				22	.64**

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) .

- **ثبات المقياس**

تحقق سلاني ورفاقه (Slaney et al., 2001) من ثبات المقياس باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) ، وقد بلغت معاملات الثبات (0.85) لبعد المعايير المرتفعة، و (0.86) لبعد النظام، و (0.92) لبعد التناقض.

وفي الدراسة الحالية، جرى التحقق من ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test - retest) بعد تطبيقه وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج أفراد عينة الدراسة، تكونت من (50) طالبا وطالبة، ومن ثم حسب معامل ارتباط (بيرسون) بين تقديراتهم في المرتين.كما حسب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة (كرونباخ ألفا) ، والجدول (8) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة (كرونباخ ألفا) وثبات الإعادة للأبعاد، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (8)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للأبعاد

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
المعايير المرتفعة	.88	0.82
التنظيم	.91	0.79
التناقضات	.86	0.83

وقد صنف الكماليين ككماليين تكيفيين اعتماداً على ارتفاع بعد المعايير المرتفعة (25 – 49) لديهم مع انخفاض بعد التناقضات (أقل من 42) ، كما صنف الكماليين ككماليين غير تكيفيين اعتماداً على الارتفاع في بعدي المعايير العالية (25 – 49) ، والتناقضات (42 – 84) ، (Slaney et al., 2001) .

ومن الجدير بالذكر أن أعلى درجة يحصل عليها الطالب على بعد المعايير المرتفعة هو (49) أي (7×7) ، وأقل درجة هي (7) أي (1×7) ، وأعلى درجة يحصل عليها الطالب على بعد المتناقضات هي 84 أي (12×7) ، وأقل درجة هي 12 أي (12×1) .

- **تصحيح المقياس**

تكونت الإجابة على فقرات المقياس وفق تدريج (ليكرت) السباعي، بحيث تعطى عبارة موافق بدرجة عالية جداً (7) ، موافق بدرجة عالية (6) ، موافق (5) ، محايد (4) ، غير موافق (3) ، غير موافق بدرجة عالية (2) ، غير موافق بدرجة عالية جداً (1) ، وقد صيغت جميع الفقرات بطريقة موجبة.

إجراءات الدراسة

- أعدت أدوات الدراسة بصورتها النهائية بعد التأكد من دلالات صدقها وثباتها، وهي مقياس أساليب التعلم، ومقياس الدافعية الأكاديمية، ومقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس الكمالية.
- الحصول على كتاب تسهيل المهمة من جامعة اليرموك.
- توزيع الاستبيانات إلكترونياً على مجموعات الطلبة عبر وسائل التواصل الاجتماعي مع شرح طريقة الإجابة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

◄ نتيجة السؤال الذي نص على: «**ما القدرة التنبؤية لأسلوب التعلم والدافعية الأكاديمية بالتسويف الأكاديمي في ضوء الكمالية لدى طلبة جامعة اليرموك؟** »

للإجابة عن هذا السؤال؛ أستخدم تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي Stepwise Multiple Linear Regression، وهو أسلوب إحصائي يبين الأثر النسبي للمتغيرات المستقلة: أسلوب التعلم (السطحي، العميق، الاستراتيجي) ، الدافعية الأكاديمية

(الداخلية، الخارجية، انعدام الداخلية) ، الكمالية (التكيفية، غير التكيفية) بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك، ويبين جدول (9) نتائج هذا التحليل:

- **أولا: الكمالية التكيفية**

الجدول (9)

نتائج اختبار الانحدار المتعدد للكشف عن القدرة التنبؤية لأسلوب التعلم، والدافعية الأكاديمية بالتسويف الأكاديمي وفقاً للكمالية التكيفية

المتغيرات المتنبئة	معامل الارتباط المتعدد (R)	نسبة التباين المفسر التراكمية	مقدار ما يضيفه المتغير إلى التباين المفسر الكلي (R^2)	معامل الانحدار B	قيمة (F)	قيمة (t)	ثابت الانحدار	الدلالة الإحصائية
الأسلوب الاستراتيجي	.558	.311	.311	- .751	41.122	- 6.413	5.260	.000
الأسلوب السطحي	.679	.460	.149	.490	38.395	4.988		.000
انعدام الدافعية	.708	.502	.041	.217	29.851	2.711		.000

- **المتغير التابع: التسويف الأكاديمي**

يتضح من الجدول (9) أن المتغيرات الداخلة في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك هي الأسلوب الاستراتيجي، والأسلوب السطحي، وانعدام الدافعية، والتي فسَّرت مجتمعة ما نسبته (50.2%) من التباين في التسويف الأكاديمي، وكان متغير الأسلوب الاستراتيجي الأكثر قدرة على التنبؤ بالتسويف الأكاديمي؛ حيث فسّر ما نسبته (31.1%) من التباين، يليه متغير الأسلوب السطحي الذي فسّر (14.9%) من التباين، ثم متغير انعدام الدافعية الذي فسّر (4.1%) من التباين، وكانت نسبة التباين المفسَّر لهذه المتغيرات دالة إحصائياً.عند مستوى الدلالة ($\alpha<0.05$) .هذا ولم يدخل الأسلوب العميق، والدافعية الداخلية، والدافعية الخارجية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك بالنظر إلى أن التباين المفسَّر الذي أضافته غير دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha<0.05$) .

يتضح أيضاً من الجدول (9) أن ارتفاع الأسلوب الاستراتيجي بمقدار وحدة معيارية يقلل من التسويف الأكاديمي بمقدار (0.751) من الوحدة المعيارية، وأن ارتفاع الأسلوب السطحي بمقدار وحدة معيارية يزيد من التسويف الأكاديمي بمقدار (0.490) ، وأن ارتفاع انعدام الدافعية بمقدار وحدة معيارية يزيد من التسويف الأكاديمي بمقدار (0.217) من الوحدة المعيارية، علماً أن هذه المتغيرات المتنبئة كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha<0.05$) .

- **ثانيا: الكمالية غير التكيفية**

الجدول (10)

نتائج اختبار الانحدار المتعدد للكشف عن القدرة التنبؤية لأسلوب التعلم، والدافعية الأكاديمية بالتسويف الأكاديمي وفقاً للكمالية غير التكيفية

المتغيرات المتنبئة	معامل الارتباط المتعدد (R)	نسبة التباين المفسر التراكمية	مقدار ما يضيفه المتغير إلى التباين المفسر الكلي (R^2)	معامل الانحدار B	قيمة (F)	قيمة (t)	ثابت الانحدار	الدلالة الإحصائية
الأسلوب الاستراتيجي	.338	.114	.114	- .402	70.344	- 8.387		.000
الأسلوب السطحي	.475	.226	.112	.436	79.505	8.869	4.617	.000
انعدام الدافعية	.506	.256	.031	.114	62.549	4.732		.000

- **المتغير التابع: التسويف الأكاديمي**

يتضح من الجدول (10) أن المتغيرات الداخلة في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك هي الأسلوب الاستراتيجي، والأسلوب السطحي، وانعدام الدافعية، والتي فسَّرت مجتمعة ما نسبته (25.6%) من التباين في التسويف الأكاديمي، وكان متغير الأسلوب الاستراتيجي الأكثر قدرة على التنبؤ بالتسويف الأكاديمي؛ حيث فسّر ما نسبته (11.4%) من التباين، يليه متغير الأسلوب السطحي الذي فسّر (11.2%) من التباين، ثم متغير انعدام الدافعية الذي فسّر (3.1%) من التباين، وكانت نسبة التباين المفسَّر لهذه المتغيرات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha<0.05$) .هذا ولم يدخل الأسلوب العميق، والدافعية الداخلية، والدافعية الخارجية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي بالنظر إلى أن التباين المفسَّر الذي أضافته غير دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha<0.05$) .

يتضح أيضاً من الجدول (10) أن ارتفاع الأسلوب الاستراتيجي بمقدار وحدة معيارية يقلل من التسويف الأكاديمي بمقدار (0.402) من الوحدة المعيارية، وأن ارتفاع الأسلوب السطحي بمقدار وحدة معيارية يزيد من التسويف الأكاديمي بمقدار (0.436) من الوحدة المعيارية، وأن ارتفاع انعدام الدافعية بمقدار وحدة معيارية يزيد من التسويف الأكاديمي بمقدار (0.114)؛ علماً أن هذه المتغيرات المتنبئة كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha<0.05$) .

تشير هذه النتيجة إلى أن مهمة الأسلوب الاستراتيجي في التعلم، والأسلوب السطحي، وانعدام الدافعية، كلها دالة إحصائيا في كلتا الحالتين، سواءً أكان الطالب من ذوي الكمالية التكيفية أم غير التكيفية؛ إذ ينخفض التسويف الأكاديمي بازدياد استخدام الطالب للأسلوب

الاستراتيجي، ويزداد التسويف الأكاديمي بازدياد استخدام الأسلوب السطحي وانخفاض الدافعية لدى الطالب، أي أن أسلوب التعلم الاستراتيجي المصحوب بمعايير أداء واقعية (كمالية تكيفية) له وزن أو مساهمة أكبر في خفض التسويف الأكاديمي مقارنة بأسلوب التعلم الاستراتيجي المصحوب بمعايير أداء غير واقعية ومناقضة لأدائه الفعلي (كمالية غير تكيفية) ، وهذا الأمر يصدق أيضاً على كل من أسلوب التعلم السطحي وانعدام الدافعية، أي أن ازدياد استخدام الطالب لأسلوب التعلم السطحي وانخفاض الدافعية لديه يزيدان من التسويف الأكاديمي لدى ذوي الكمالية التكيفية بشكل أكبر من ذوي الكمالية غير التكيفية.

وقد يفسر ذلك أنه كون الطالب الذي يستخدم الأسلوب الاستراتيجي في تعلمه والمصحوب بمعايير وأهداف واقعية على الأغلب أن يزداد اعتقاده بقدرته على تحقيق أهدافه، وبالتالي سيقل لديه خوفه من الفشل، والقلق، والتوتر، وسيكون أكثر تقبلاً لإنجازه الأكاديمي؛ وبالتالي ستعمل الكمالية التكيفية بدورها على تقوية مساهمة الأسلوب الاستراتيجي في خفض التسويف الأكاديمي، إذ يعد كل من الفاعلية الذاتية والخوف من الفشل أقوى العوامل التي تسبب التسويف الأكاديمي (أبو غزال، 2012) .وهذا ينسجم مع ما كشفت عنه نتائج الدراسات التي بحثت في سمات الطلبة ذوي الكمالية التكيفية؛ إذ إن لديهم مستويات مرتفعة من الفاعلية الذاتية، والتحصيل الدراسي، والرفاهية النفسية، والرضا عن إنجازهم الأكاديمي، (الاستقلالية والشعور بالسيطرة على البيئة)، واستراتيجيات التعلم الموجه ذاتياً (التفكير الناقد وما وراء المعرفة) ، وتقدير الذات (Hsnsori, & Seohong, 2018; Stoeber, & Otto, 2006; Stanley et al., 2001; Fallahchai, Flllahi & Jami, 2019).

وفي حال كان الطالب يستخدم الأسلوب الاستراتيجي مع تناقض واضح بين ما لديه من معايير وأهداف وأدائه الحقيقي، فسيكون على الأرجح من ذوي الفعالية الذاتية المتدنية، وأكثر خوفاً من الفشل، وشعوراً بالتوتر، وأقل رضا عن إنجازه الأكاديمي، وبالتالي سيترتب على ذلك انخفاض فاعلية الأسلوب الاستراتيجي في خفض التسويف الأكاديمي، لأن التخطيط للتدريس وتنظيمه وتنظيم الوقت حسب أسلوب التعلم الاستراتيجي مع وجود معايير عالية وتناقض بها يؤدي الى أن يكون التخطيط غير ملائم ولا يناسب القدرات الحقيقية للطالب، وبالتالي يلجأ الطالب الى التسويف الأكاديمي.

ولكون الطلبة ذوي الكمالية غير التكيفية من ذوي نقد الذات المفرط والضبط الانفعالي المتدني، والشعور بالإحباط المفرط بعد الفشل، وتدني يقظة الضمير، والسعي المفرط نحو تقبل الآخرين، فان مثل هذه الظروف أو السمات أيضاً لا تهيئ الفرصة المناسبة لكي يؤدي الأسلوب الاستراتيجي دوره بالشكل المناسب، مما يقلل من دوره في خفض سلوك التسويف الأكاديمي مقارنة بالطلبة ذوي الكمالية التكيفية الذين يتميزون بيقظة الضمير، والضبط الانفعالي، والقدرة على اتخاذ القرار، واستخدام استراتيجيات فعالة في مواجهة الضغوط، والرغبة بالمهمات المثيرة للتحدي (Ulu & Tezer, 2010; Rice & Stuart, 2010; Mills & Blankstein, 2000). كما وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسات مثل دراسة (Saele et., 2017) ، ودراسة فيج ولوماش (Vig & Lomash, 2014) .

وبناءً على ما تقدم، يبدو بأن الكمالية بشكليها التكيفي وغير التكيفي؛ جاءت بدورٍ معدلٍ Moderate في العلاقة بين التسويف الأكاديمي وكل من الدافعيةً الأكاديمية وأسلوب التعلم، فقد عملت على زيادة حجم المساهمة الإيجابية لأسلوب التعلم الاستراتيجي في خفض التسويف الأكاديمي، وخفض الكمالية غير التكيفية من المساهمة السلبية لأسلوب التعلم السطحي في زيادة التسويف الأكاديمي.وهذا بالطبع يتطلب إجراء دراساتٍ تتحقق من هذا الدور.

التوصيات:

1. ضرورة لفت انتباه الطلبة إلى النتائج السلبية لاستخدام أسلوب التعلم السطحي، حيث أشارت نتاج الدراسة إلى أثر سلبي له في رفع مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الكمالية التكيفية وغير التكيفية.

2. تشجيع الطلبة على تبني أسلوب التعلم الاستراتيجي، حيث إن نتائج الدراسة كشفت عن أثر إيجابي له في خفض التسويف الأكاديمي، فكان له الإسهام الأكبر في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الكمالية التكيفية والطلبة ذوي الكمالية غير التكيفية.

3. ضرورة تصميم برامج تهدف إلى رفع مستوى الدافعية لدى الطلبة الجامعيين، لدورها الإيجابي في خفض مستوى التسويف الأكاديمي، سيما أن نتائج الدراسة كشفت عن أثر سلبي لانعدام الدافعية في رفع مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الكمالية التكيفية وغير التكيفية.

4. ضرورة تصميم برامج إرشادية وعلاجية ووقائية تستهدف خفض التسويف الأكاديمي تستند إلى اكتساب الطلبة أسلوب التعلم الاستراتيجي.

5. تشجيع الطلبة على تبني الكمالية التكيفية، فقد كشفت نتائج الدراسة عن إسهام أكبر لأسلوب التعلم الاستراتيجي والسطحي وانعدام الدافعية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الكمالية التكيفية مقارنة بالطلبة ذوي الكمالية غير التكيفية.

المصادر والمراجع العربية:

- أبو ازريق، محمد وجرادات، عبد الكريم. (2013) . أثر تعديل العبارات الذاتية السلبية في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 9) 1) ، 15 – 27.
- توق، محي الدين وقطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن. (2007) . أسس علم النفس التربوي، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- التح، زياد خميس. (2016) . التسويف الأكاديمي وعلاقته باستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى عينة من الطلبة الجامعيين. مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر، 35 (168) ، 131 – 205.
- أبو جادو، صالح. (2000) . علم النفس التربوي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الحسينات، إبراهيم. (2018) . العلاقة بين التسويف الأكاديمي السلبي

والنشط والتعلم المنظم ذاتياً. مجلة الدراسات التربوية والنفسية – جامعة السلطان قابوس، 13 (23) ، 235 – 255.

- حمدان، محمد زياد. (1985) . خرائط أساليب التعلم. عمان: دار التربية الحديثة.
- الساعدي، فاضل شاكر و الشمري، كريم عبد ساجر (2006) . أساليب التعلم التي يفضلها طلبة الكلية التقنية –بغداد. مجلة كلية الآداب، 78: 445 – 442.
- سالم، محمود عوض. (1986) . أثر أسلوب التعلم، وأسلوب التدريس، وسمات المتعلم، ومحتوى التعلم، على التحصيل الدراسي. (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، جامعة الزقازيق، جمهورية مصر العربية.
- أبو سليمة، نجلاء. (2015) . الكمالية العصابية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، 2 (18) ، 525 – 548.
- الصباطي، ابراهيم ورمضان، رمضان. (2002) . الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسي. كلية التربية، جامعة الملك فيصل.
- العتيبي، خالد الرقاص. (2015) نمذجة العلاقة السببية بين مهارات التعلم الموجه ذاتياً وأساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية المجتمع بجامعة الملك سعود. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 11 (3)، 255 – 268.
- أبو غزال، معاوية. (2012) . التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 8 (2)، 131 – 149.
- أبو غزال، معاوية. (2015) . علم النفس العام، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- الزغول، رافع عقيل. (2006) . أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 2 (3) ، 115 – 127.
- الزغول، عماد عبد الرحيم. (2012) . مبادئ علم النفس التربوي. العين: دار الكتاب الجامعي.
- فيصل، سناء وصالح، علي. (2016) . أنماط التسويف وعلاقتها بالكفاية الذاتية المدركة لدى الطلبة الفاشلين دراسيا. مجلة أماريباك، 7 (22)، 151 – 174.
- قطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن. (2017) . علم النفس العام. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- كامل، أسماء عبد الخالق. (2011) . أثر متغيري الجنس والتخصص على أساليب التعلم لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية بالسويس، 4 (1) ، 151 – 188.
- مظلوم، مصطفى. (2013). الكمالية وعلاقتها بالعدوانية لدى طلاب الجامعة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 39 (1) ، 14 – 22.
- ناصف، عماد. (2013) . الكمالية العصابية وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طلاب جامعة الباحة الموهوبين بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية بالسويس، 6 (3)، 133 – 178.
- ابن يوسف، آمال. (2007) . العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي. (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة الجزائر، الجزائر.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Abu Azriq, M. , & Jaradat, A. (2013) . The effect of modifying negative self - statements in reducing academic procrastination and improving academic self - efficacy. The Jordanian Journal of Educational Sciences, 1 (9) , 15 - 27.*
- *Abu Jadu, S. (2000) . Educational Psychology. Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.*
- *Abu Salima, N. (2015) . Neurotic perfectionism and its relationship to quality of life among university students. Journal of the College of Education, 8, 548 - 525.*
- *Abu Ghazal, M. (2012) . Academic procrastination: its prevalence and causes from the university students' point of view. The Jordanian Journal of Educational Sciences, 8 (2) , 131 - 149.*
- *Abu Ghazal, M. (2015) . General Psycholog. , Amman: Wael House for Publishing and Distribution.*
- *Ben Youssef, A. (2007) . The relationship between learning strategies and motivation to learn and their impact on academic achievement. Unpublished MA thesis, University of Algiers, Algeria.*
- *Altah, Z. (2016) . Academic procrastination and its relationship to metacognitive strategies among a sample of university students. Journal of the Faculty of Education - Al - Azhar University, Vol. 35, No. 168. 205 - 131*
- *Touq, M. , & Qatami, & Adas, A. (2007) . Foundations of Educational Psychology, Amman: Dar Al - Fikr for printing, publishing and distribution.*
- *Al - Hussainat, Ibrahim. (2018) . the relationship between passive and active academic procrastination and self - organized learning. Journal of Educational and Psychological Studies - Sultan Qaboos University. 13 (23) , 235 - 255.*
- *Hamdan, M, Z. (1985) . Learning Styles Maps. Amman: House of Modern Education.*
- *Zaghoul, R. (2006) . Patterns of goals among students of the University of Motah and their relationship to the study strategies they use. The Jordanian Journal of Educational Sciences, 2 (3) , 127 - 115.*
- *Zaghoul, E. (2012) . Principles of educational psychology. Al - Ain: University book house.*
- *Al - Saadi, F, S. , & Al - Shamri, K. (2006) . Learning methods preferred by students of the Technical College - Baghdad. Journal of the College of Arts, 78, 442 - 445.*
- *Salem, M. (1986) . The effect of learning style, teaching style, learner characteristics, and learning content on academic achievement. Unpublished PhD thesis Zagazig University, Arab republic of Egypt.*
- *Al - Sabati, I. , & Ramadan, R. (2002) . Differences in the learning styles of university students in light of specialization and academic achievement. College of Education, King Faisal University.*
- *Al - Otaibi, K. (2015) Modeling the Causal Relationship between Self - Directed Learning Skills, Learning Styles, and Academic Achievement among Community College Students at King Saud University. The Jordanian Journal of Educational Sciences, 11 (3) , 255 - 268.*

- *of Academic Procrastination from the Perspective of Male Middle School Male Students. International Journal of Humanities and Cultural Students. 2356 - 5926. Available, online: https:// www. ijhcs. com/ index. php/ ijhcs/ article/ download/ 2742/ 2464.*
- *Flett, G. , L. , Blnkstein, K. , R. , Hewitt, P. , L. , & Koledin, S. (1992) . Components of Perfectionism and Procrastination in College Students. Social Behavior and Personality, 20 (2) , 85 - 94.*
- *Flett, G. , Hewitt, P. (2002) . Perfectionism in Children Associations with Depression Anxiety and Anger. Personality and Individual Differences, 32 (6) 1049 - 1061.*
- *Forst, R. , Marten, P. , Lahart, C. &Rosenblate, R. (1990) . The Dimension of perfectionism. Cognitive Therapy and Research,14, 449 - 468.*
- *Gahemi, H. &Damirchiloo, S. (2015) . The Relationship among Perfectionism, Motivation and Self_efficacy of EFL Learners. https:// scholar. google. com/ scholar?cluster=16216787993254511639&hl=en&as_sdt=0,5&as_vis=1, visited 8 - 8 - 2018.*
- *Harrison, J. (2014) . Academic Procrastination the Rols of Self - Efficacy, Perfectionism, Motivation Performance, Age and Gender. https:// esource. dbs. ie/ bitstream/ handle/ 10788/ 2130/ ba_harrison_j_2014. pdf?sequence=1&isAllowed=y, visited: 18. 8. 2018.*
- *Hewitt, P. & Flett, G. (1991) . Perfectionism in the Self and Social Contexts: Conceptualization, Assessment, and Association with Psychopathology. Journal of Personality and Social Psychology, 60 (3) , 456 - 470.*
- *Howell, A & Watson, C. , (2007) . Procrastination: Associations with achievement goal orientation and Learning strategies. Personality and Individual Differences 43. 167 - 178.*
- *Kalaivani, M. &Rajeswari, V. (2016) . The Role of Academic Motivation and Academic Self Concept in Student's Academic Achievement. International Journal of Research – Granthaalayah, 4 (9) , 37 - 49.*
- *Karatas, H. &Cavusoglu, C (2015) . Academic Procrastination of Undergraduates: Self - determind Theory and Academic Motivation. Authropologist, 20 (3) : 735 - 743.*
- *Kember, D. &Pleung, D. (1998) : The Dimensionality of Approaches to Learning: An Investigation with confirmatory Factor Analysis on the structure of SPQ and LPQ. British Journal of Educational Psychology, 68, 395 - 407.*
- *Khani, S. , Abdi, H. &Nokhbezare, D. (2013) Acomparsion of Adaptive and Maladaptive Perfectionists and Non - Perfectionists. European Journal of Experimental Biology, 3 (2) , 608 - 612.*
- *Klibert, J. J. , Langhinrichsen - Rohling, J. & Saito, M. (2005) Adaptive and maladaptive aspects of self - oriented versus socially prescribed perfectionism. Journal of College Students Emvelopment, 46, (2) , 141 - 156.*
- *Knotts, T, L (2013) . Deep vs. Surface learning: An empirical test of generational differences. International Journal of Education and Research. 1, 8: 2201 - 6333.*
- *Kok, J, K, (2016) . The Relationship between Procrastination and Motivational aspects of self Regulation. Journal Psikologi Malaysia, 30, (1) , 30 - 39.*
- *Lay, C. H. & Schonwenburg, H. C. (1993) . Trait procrastination time management and academic behavior. Journal of Social Behavior and Personality, 8, (4) , 647 - 662.*
- *Locke, E. A. , & Latham, G. P. (2002) Building Paractically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation: A 35 - Year Odyssey. American Psychologist, 52, 705 - 717.*
- *Faisal, S. , & Saleh, A. (2016) . Patterns of procrastination and its relationship to perceived self - sufficiency among students who fail to study. Amarpak Magazine, 7 (22, 151 - 174.*
- *Qatami, Y. , & Adas, A. (2017) . General Psychology. Amman: Dar Al - Fikr for printing, publishing and distribution.*
- *Kamel, A. (2011) . The effect of heterosexual and specialization on the learning styles of students of the College of Education. Journal of the College of Education in Suez. 4 (1) , 151 - 188.*
- *Mazloum, M. (2013) . Perfectionism and its relationship to aggression among university students. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 39 (1) , 14 - 22.*
- *Nassef, E. (2013) . Neurotic perfectionism and its relationship to self - confidence among talented students of Al - Baha University in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of the College of Education in Suez. 6, 3, 133 - 178.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Amrai, K. , Motlagh, S. E. , Zalant, H. A. , & Parhon, H. (2011) . The relationship between academic motivation and academic achievement students. ProcediaSocial and Behavioral Sciences, 15, 399–402.*
- *Anderson, C. (2003) . The Psychology of Doing Nothing: Forms of Decision Avoidance Result from Reason and Emotion. Psychological Bulletin, 129 (1) , 139–167.*
- *Awla, H. (2014) . Learning styles and their relation to teaching styles, International Journal of Language and Linguistion. 2, (3) , 241 - 245.*
- *Babadogan, C. (2010) . The Impact Of Academic Procrastination Behaviors Of The Students In The Certificate Program In English Language Teaching On Their Learning Modalities And Academic Achievements. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 3263 - 3269.*
- *Basser, A. , Flett, G. , Guez, J. &Hewit, P. (2008) . Perfectionism, Mood, and Memory for positive, negative, and perfectionistic content. Individual Differences Research, 6 (4) , 221 - 244.*
- *Beck, R. C. (1978) Motivation, Theories and Principles. New Jersey: Prentic - Hall, Inc.*
- *Biggs, J. B. , Kember, D. , & Leung, D. Y. P. (2001) . The Revised Two – Factor Study Process Questionnaire; R - Spq – 2f. British Journal of Educational Psychology, 71 (1) , 133 - 149.*
- *Blackler, K. (2011) . The Effect of Adaptive Perfectionism, Maladaptive Perfectionism, and Feedback on Procrastination Behavior. Un published master theses. Canada Queens University, Canada.*
- *Burka, J. , & Yuen, L. (1983) . Procrastinatin: Why you do it, what to do about it. New York: Addison - weslay.*
- *Burton, K. (2012) . A Study of Motivation: How to Get Your Employees Moving. Unpolished Master Thesis, Indiana University, United States.*
- *Cerino, E. (2014) . Relationships between Academic Motivation, Self - Efficacy, and Academic Procrastination. Journal of Psychological Research. 19 (4) , 156 - 163.*
- *Devi, R. &Dhull, P. (2017) . Procrastination: A Behavior need to be changed to get Success. International Education & Research Journal, 3, (5) , 2454 - 9916.*
- *Ellis, A. , &Knaus, W. J. (1977) . Overcoming procrastination. New York: Institute for Rational Living. https:// www. scirp. org/ (S (351jmbntvnsjt1aadkposzje))/ reference/ ReferencesPapers. aspx?ReferenceID=883211*
- *Esmaeili, N. , &Monadi, M. (2016) . Identifying the Causes*

graduate research journal, 4 (2) .

- *Thoresen, K. (2009) . Perfectionism Ingifted: AneedFor Affective Services in Gifted Programming. Unpublished Master Dissertation, the Faculty of the School Of Education the College Of William and Mary, Vivgginia.*
- *Vallerand, R. J. , Pelletier, L. C. , Blais, M. R. , Brière, N. M. , Senécal, C. , &Vallières, E. F. (1992) . The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. Educational and Psychological Measurement, 52, 1003 - 1017.*
- *Vargas, M. (2017) . Academic Procrastination: The case of Mexican Researchers in Psychology. American Journal of Education and Learning, 2 (2) , 108 - 120.*
- *Voge, D. (2007) . Understanding and overcoming procrastination. Reasearch and Teaching in Development Education. 23 (2) , 88 - 96.*
- *Vig, J. &Lomash, H. (2014) . Role of Motivation in Academic Procrastination. International Journal of Scientific & Engineering Research, 5 (8) , 1065 - 1070.*
- *Wilkesmann, U & Fisher, H &Virgillito, A. (2015) . Academic Motivation of students_ Thr German case. Discussion paper No. 2 for the Center for Higher Education, Technical University Dortmund. Germany.*
- *Yosopov, L. (2020) . The Relationship between Perfectionism and Procrastination: Examining Trait and Cognitive Conceptualization, and the Mediating Roles of Fear of Failure and Over Generalization and Failure. Unpublished Master Thesis, University of Western Ontario.*
- *Yun, L, J. (2019) . The Relationship between Acsdemic Motivation and Academic Procrastination among University Stydents. Unpublisheed Master Thesis, Faculty of Social Science and Humanities Tunku Abdulrehman Univwesity College Kuala Lampur.*
- *Marton, F. , &Saljo, R. (1976) . On Qualitative differences in Learning – 11 Out come as a function of the Learners Conception of the task. British Journal of Educational Psychology, 46 (2) , 115 - 127.*
- *Milena, R. , (2015) . The connection between perfectionism and anxiety in university students. Journal of Sanamed, 10 (3) , 199 - 203.*
- *Noran, F. (2000) . Procrastination among Students in Institutes of Higher Learning: Challenges for k - Economy. http:// mahdzan. com/ papers/ procrastinate, visited: 18. 8. 2018.*
- *Onwuegbuzi, A, J. (2000) . Academic procrastination and perfectionistic tendencies among graduate students. Journal of Social Behavior and Personality, 15 (5) , 103 - 109.*
- *Ram, A. (2005) . The Relationship of Positive a Negative Perfectionism to Academic, Achievement Motivation, and Well_being in Tertiary students. UnPublished Master thesis, university of Canterbury, New Zealand. Available, online: https:// ir. canterbury. ac. nz/ bitstream/ handle/ 10092/ 1300/ thesis_fulltext. pdf;jsessionid=C7DE2216FA93EFBCEA0A189ADB538A78?sequence=1.*
- *Rice, K, G. , Richard, S. , Clark, D. (2012) . Perfectionism and Psychological Distress. Journal of Counseling Psychology. Advance online publication.*
- *Roohafza, H. , Afshar, H. , Sedeghi, M. , Soleymani, B. , Saadaty, A. , Matinpour, M. &Asadollahi, G. (2010) . The relationship between perfectionism and academic achievement, depression and anxiety. Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences, v 4 (2) , 31 - 36.*
- *Rowell, L. & Hong, E. (2013) . Academic Motivation concepts strategies and counselingapproaches. available,online: researchgate. net/ publication/ 325015806_Academic_Motivation_Concepts_Strategies_and_Counseling_Approaches.*
- *Saele, R, G. , Dahi, L. , Sorlie, T. , Friborg, O. (2017) the International Journal of Higher Education Research, 47 (5) , 757 - 774.*
- *Seale, R. , Dahl, T. , Sorlie, T. & Friborg, O. (2013) . Relationship between Learning Approach Procrastination and Academic Achievement among First Year University Students. Asian Social Science, 8, (16) , 1211 - 2025.*
- *Sayers, C. (2004) . The psychological implications of procrastination, anxiety, perfectionism, and lowered aspiration in college graduate students. Un Published phddissertation. Makleland University, USA.*
- *Schuler, P. (2000) . Perfectionsim and gifted adolescents. Journal of Advanced Academics, 11 (4) : 183 - 196.*
- *Senecal. C. Vallerand. R. (1995) . Self - Regulation and academic procrastination. The Journal of Social Psychology, 135 (5) , 507 - 619.*
- *Sharma, D & Sarma, S. (2018) Relationship between motivation and academic achievement. International Journal of Advances in Scientific Research. 4 (1) : 2395 - 3616.*
- *Slaney, R. B. , Rice, K. G. , Mobley, M. , Trippi, J. , & Ashby, J. S. (2001) . The revised almost perfect scale. Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 34, 130 - 146.*
- *Smith, M, M. , Sherry, S, B. , Saklofske, D. , Mushqaush, A, R. (2017) . Clarifying the Perfectionism - Procrastination Relationship using a 7 - Day, 14 - occasion Daily Diary Study. Personality and Individual Differences, 112 (2017) : 117 - 123.*
- *Thakkar, N. (2009) . Why procrastination an investigation of the root causes behind procrastination. Lethe idge under*

القدرة التنبؤية للتوجهات الهدفية واليقظة الذهنية في دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك

The Predictive Ability of Goal-Orientations and Mindfulness in Achieving Motivation Among Yarmouk University Students

بتول أكرم حموري
طالبة دكتوراه/ جامعة اليرموك/ الأردن

معاوية محمود أبو غزال
أستاذ دكتور/ جامعة اليرموك/ الأردن

Batool Akram Hammouri
PhD. Students\ Yarmouk University \ Jordan
Batool.hammouri@yahoo.com

Muaweyah Mahmoud Abu Gazal
Professor\ Yarmouk University\ Jordan
Abughazal@yu.edu.jo

* بحث مستل من رسالة الدكتوراة

تاريخ الاستلام: 24/ 3/ 2021، **تاريخ القبول:** 4/ 7/ 2021.
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

Received: 24/ 3/ 2021, **Accepted:** 4/ 7/ 2021.
DOI: 10.33977/1182-012-037-010
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للتوجهات الهدفية واليقظة الذهنية في دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك. تكونت عينة الدراسة من (998) طالباً وطالبة من جامعة اليرموك تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة وفقاً للجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس أبو حسان (2019) لليقظة الذهنية، ومقياس أبو غزال والحموري والعجلوني (2013) للتوجهات الهدفية، كما تم تطوير مقياس لدافعية الإنجاز. أظهرت نتائج الدراسة وجود قدرة تنبؤية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) للمتنبئين [المستقلين (الشَّارِحين): اليقظة الذهنية، والتوجهات الهدفية بالمُتَنَبَّأ به التابع: دافعية الإنجادن، وبينت نتائج النموذج التنبؤي أن المتنبئات أهداف إتقان/إقدام، ثم أهداف أداء/إقدام، ثم الوصف، ثم الملاحظة، ثم عدم التفاعل مع التجربة الداخلية، ثم العمل بوعي، فسرت وبدلالة إحصائية على التوالي ما مقداره (35.06، 7.78، 5.56، 1.85، 0.85، 0.69) من التباين في دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك.

الكلمات المفتاحية: القدرة التنبؤية، التوجهات الهدفية، اليقظة الذهنية، دافعية الإنجاز، طلبة جامعة اليرموك.

Abstract:

The present study aimed at identifying the predictive ability of goal orientations and mindfulness in achieving motivation among Yarmouk University students.The study used the descriptive, predictive, and relational approaches. The sample of the study consisted of 998 male and female undergraduate students selected using the convenient method. To achieve the objectives of the study, the scale of mindfulness (Abu Hassan, 2019) was adopted. The goal orientations (Abu Ghazal, Hammouri, and Ajlouni, 2013), and the achievement motivation scale developed by the researchers were administered. The findings of the predictive model showed that the predictors: Mastery /approach goal orientations, performance/approach goal orientations, description, observation, non-interaction with the internal experience, and conscious working interpreted respectively as 35.06, 7.78, 5.56, 1.85, 0.85, 0.69 from the variation in achievement motivation among Yarmouk University students.

***Keywords**: Predictive ability, goal orientations, mindfulness, motivation achievement, Yarmouk University students.*

المقدمة:

تعتبر دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، وهدفاً تربوياً بحد ذاتها، ولها آثار مهمة على تعلم الطلبة وسلوكهم، وتوجيههم نحو تحقيق الأهداف، وتتمثل في زيادة جهودهم ومثابرتهم، وقدرتهم على معالجة المعلومات، وتحسين أدائهم وجعلهم أكثر نشاطا وحيوية في المواقف التعليمية. وتبني أنماطا أو توجهات معينة من الأهداف (Ormord, 1995)، كما يعد دافع الإنجاز مكوناً أساسياً في سعي الفرد نحو تحقيق ذاته، حيث يحقق الفرد ذاته من خلال ما ينجزه، وبما يسعى إليه من أجل حياة أفضل (خليفة، 2000).

ولدافعية الإنجاز أهمية خاصة لدى الفرد والمجتمع على حد سواء، فقد حظيت باهتمام الباحثين في مختلف مجالات الحياة لكون أهميتها لا تقتصر فقط على الجانب النفسي بل تتعداه لتشمل العديد من المجالات كالمجال الرياضي والاقتصادي والتربوي. إذ تعبر عن مدى رغبة الفرد في إنجاز المهمات الصعبة ومنافسة الآخرين والتغلب عليهم، والتغلب على العقبات التي تواجهه، وتناوله للأفكار والأشياء بطريقة منظمة، وبلوغه مستوى متميز في ميادين الحياة المختلفة، فضلا عن ذلك تسهم دافعية الإنجاز في تحقيق الفرد لتوافقه النفسي؛ لأن الفرد الذي يحقق الإنجازات سيكون على الأرجح أكثر تقبلاً لذاته وأكثر سعياً لتحقيقها، وينعكس ذلك ايجابياً على محيطه الاجتماعي. ولكون دافعية الإنجاز سترفع من مستوى إنتاجية الفرد في كافة مجالات الحياة، والنمو الاقتصادي في المجتمع، إذ يرتبط النمو الاقتصادي بما لدى أفراده من مستويات مرتفعة أو منخفضة من دافعية الانجاز. ولكي ينجح المعلمون والأساتذة الجامعيون في استثارة الدافعية إلى حدودها القصوى لا بدّ لهم من معرفة العوامل التي ترتقي بها إلى حدودها القصوى، وتلك العوامل التي تعمل على إعاقتها.

ومن الجدير بالذكر أن الأدب التربوي الذي تناول العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز قد ركز جلّ اهتمامه على أثر العوامل البيئة الاجتماعية في دافعية الإنجاز كالدور الاجتماعي للأفراد ونوعية القيم السائدة في المجتمع وأساليب التنشئة الاجتماعية والعمليات التربوية في النظم التربوية، ولم تحظ العوامل الفردية الخاصة بالفرد باهتمام كبير، مما يعني أن هناك حاجة ماسة لإجراء دراسات تلقي الضوء على المتغيرات الفردية لكي يتشكل لدى التربويين فهماً متكاملاً للعوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز.

وتشير التوجهات الهدفية إلى مقاصد وغايات سعي الشخص لتحقيق حالة من الإنجاز، وتؤدي هذه المقاصد المختلفة إلى أنماط مختلفة من الإدراك والتأثير في السلوك، إذ استخدمت نظرية التوجهات الهدفية لفهم وتعزيز الأنماط السلوكية التكيفية في التعلم (محاسنة وعلوان والعضامات، 2018). وتبحث التوجهات الهدفية في أسباب مشاركة الأفراد في الأنشطة المتعلقة بالإنجاز (Ames, 1992)، كما يتبين أن تحديد الأهداف له دور كبير في تحفيز السلوك الإنجازي، وتحريكه، وتوجيهه، والحفاظ على شدته واستمراريته، مما يسهم في تحقيق مجموعة من الفوائد والمزايا كتوجيه الانتباه، والمثابرة، وتطوير استراتيجيات عمل مبتكرة (الزغول، 2006).

وقد تبين بعد مراجعة الدراسات السابقة والأدب التربوي والنفسي السابق الذي يبحث في العوامل المؤثرة أو ذات الصلة بدافعية الإنجاز ضرورة وعي الطالب بما يدور من حوله من أحداث، وانتباهه لخبراته الحالية، والتحرر من سيطرة الماضي عليه وقلق

المستقبل، وقدرته على التركيز والتحكم بإنفعالاته.

(Akyurek, 2018) وهو ما يطلق عليه اسم اليقظة الذهنية، والتي تحسن من مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة الجامعيين. ومن جهة أخرى تبين أن تحديد الفرد لأهدافه ونمطها له دور كبير في تحفيز السلوك الإنجازي وتحريكه وتوجيهه والحفاظ على استمراريته (الزغول، 2006). فضلاً عن كونها إطارا نظرياً مهما لتفسير دافعية الإنجاز لدى الطلبة (أبو غزال، 2018). وعليه يبدو من الضروري الكشف عن دور هذين المتغيرين: توجهات الأهداف واليقظة الذهنية في التنبؤ بدافعية الإنجاز لدى الطلبة الجامعيين. وتشير اليقظة الذهنية إلى حالة عقلية يتم من خلالها الانتباه للحظة الحاضرة وعدم إصدار الأحكام (.Geiger et al 2018). وشهدت السنوات السابقة اهتماماً أكاديمياً بأهمية اليقظة الذهنية وفوائدها، وتطبيقاتها في كافة المجالات النفسية والتربوية، وحازت على اهتمام الباحثين في مجال التربية وعلم النفس، والتي من خلالها يكتسب الطالب سلوكا إيجابيا متزنا في البيئة الأكاديمية، فيتعامل بوعي وانتباه مع المثيرات المختلفة، ويراقب مشاعره وتفكيره لحظة بلحظة، ويكتشف الخبرات الجديدة (بهنساوي، 2020).

ولليقظة الذهنية آثارها الإيجابية باعتبارها سمة من سمات الشخصية المتزنة سلوكيا ومعرفيا وانفعاليا، والتي تساعد الفرد في استحضار الإنفعالات والأحاسيس أثناء التركيز في المهمات التي يقومون بها، وإعادة تنظيمها، كما تتيح اليقظة الذهنية للأفراد التركيز على أنفسهم، وتجاهل ما حولهم بصورة تساعدهم على إظهار كل ما لديهم من كفاءة ومهارة، مما يجعلهم أكثر قدرة على تلبية احتياجاتهم المختلفة في البيئة الأكاديمية، والاستمرار في إكمال مهامهم الأكاديمية، والتغلب على العادات والسلوكات التي اعتادوا عليها. (بني يونس، 2007). كما أن لليقظة الذهنية دورا في تحسين الأداء الأكاديمي للطلبة، وخفض الضغوط النفسية وتنمية الإبداع التنظيمي لدى الطلبة نوري (2012). وفي قدرة الطالب على التكيف مع الضغوط الأكاديمية، وتعتبر مؤشراً ايجابيا لرفاهية الطالب الجامعي (Keye & Pidgeon, 2013).

يعود استعمال مصطلح دافعية الإنجاز في علم النفس التربوي من الناحية التاريخية إلى العالم أدلر (Adler) الذي يبين أن الحاجة للإنجاز هو دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، والى العالم ليفن (Levin) الذي عرض هذا المفهوم من خلال مفهوم الطموح. وعلى الرغم من هذه البدايات المبكرة فإن الفضل يرجع للعالم الأمريكي موراي (Murray) عندما بحث في الدافعية وأنواعها، وطرق قياسها، وحدد الحاجات المتوافرة لدى الأفراد ، بصرف النظر عن جنسهم، أو عرقهم، أو عمرهم.

وتعد دافعية الإنجاز من الدوافع المكتسبة، وتعتبر من الحاجات المتأصلة والمرتبطة بدافع الاستحسان، ولكنه مع الوقت بدأ بالاستقلال وإذ كان هذا الدافع موجود لدى الأفراد فإنه يصبح لديهم رغبة في التحصيل من أجل التحصيل ذاته، وليس من أجل أسباب أخرى (غباري، 2008).

وكانت الحاجة إلى الانجاز من بين الحاجات التي أقرها (موراي)، وعرفها بأنها: القوى والجهود التي يبذلها الفرد من أجل التغلب على العقبات التي تواجهه، وانجاز المهمات الصعبة بالسرعة الممكنة (النشواتي، 2003). ثم اتفق (ماكليلاند وزملاؤه) على استكمال ومواصلة البحوث الميدانية في هذا المجال من خلال الاستعانة ببعض الاختبارات الاسقاطية، مثل: اختبار تفهم الموضوع (TAT)، وقدموا نظرية لتفسير دافعية الانجاز تعد من أوائل النظريات التي قدمت في هذا الشأن (خليفة، 2000).

عرف أبو علام (1993) دافع الإنجاز بأنه: حالة داخلية ترتبط بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل، وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به الفرد، أما عدس وتوق (2005) فعرفا دافعية الانجاز بأنها: مجموعة من الظروف الداخلية والخارجية تحرك الفرد لإعادة التوازن في حال اختلال موقف معين خاص بالفرد، بينما عرفها الزغول (2005) بأنها حالة من عدم التوازن الداخلي يستدل عليها من خلال السلوك الملاحظ، وتنشأ من حالة نقص أو حاجة إلى تحقيق هدف معين، وهذه الحالة تستثير السلوك لدى الفرد، مما تدفعه إلى العمل على تحقيق النقص أو الحاجة. ويصنف (بني يونس، 2007) الأفراد حسب دافعية الانجاز إلى ثلاث فئات الأفراد ذوي المستوى المرتفع للإنجاز، إذ تكون لديهم حاجة النجاح أكبر من الحاجة لتجنب الفشل، أما الأفراد ذوي المستوى المتوسط للإنجاز فهؤلاء تتساوى لديهم الحاجة إلى تحقيق النجاح مع الحاجة لتجنب الفشل. وأخيراً الأفراد ذوي المستوى المنخفض للإنجاز وهؤلاء تكون لديهم الحاجة إلى تجنب الفشل أكبر من حاجتهم إلى تحقيق النجاح.

ويتصف الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفع بصفات تجعلهم يتميزون عن غيرهم، فهم أكثر ميلا للثقة بالنفس في قدراتهم، ومتفوقون في دراستهم، ومقاومون للضغط الاجتماعي الخارجي، والطموح عال (موراي، 1988). ويرى سانتروك (Santrock, 2003) أن الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة مقارنة بأولئك ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة، يعملون بجدية أكثر من غيرهم، ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم ضمن مواقف الحياة المتعددة، ويسجلون علامات أفضل في اختبار السرعة، وإنجاز المهمات الحسابية واللفظية وفي حل المشكلات وفي العلامات المدرسية والجامعية، ويحققون تقدماً أكثر وضوحاً في المجتمع، وهم واقعيون في اغتنامهم للفرصة مقارنة بذوي الدافعية المنخفضة الذين إما يقبلون بواقع بسيط، أو يطمحون بواقع أكبر بكثير من قدرتهم على تحقيقه.

ويرى (اوزبل) المشار إليه في عبد الله (1996) أن دافعية الانجاز لها ثلاثة مكونات هي: الدافع المعرفي والذي يعبر عن حالة الانشغال بالعمل، أي أن الفرد يحاول أن يشبع حاجات المعرفة والفهم لديه، واكتشاف المعرفة الجديدة هي بمثابة المكافأة لديه. وتوجيه الذات والتي تعبر عن رغبة الفرد في الشهرة والسمعة، والمكانة التي يحصل عليها الفرد من خلال الأداء المتميز، ملتزما في الوقت نفسه بالتقاليد العامة المعترف بها؛ مما يؤدي إلى شعوره بالكفاية واحترام الذات. وأخيراً دافع الانتماء والذي يتمثل في رغبة الفرد في الحصول على تقبل الآخرين ويتحقق إشباعه في هذا التقبل، أي أن الفرد يستخدم نجاحه كأداة للحصول على الاعتراف والتقدير من خلال من يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه.

ويشير أبو علام (1993) إلى بعض العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز منها: القيم الثقافية السائدة، والدور الاجتماعي

للفرد حيث تلعب القيم المسيطرة والعادات السائدة دوراً في طبيعة الدافعية نحو الإنجاز بالنسبة للفرد، وتختلف هذه الدافعية باختلاف الدور الاجتماعي، وما ينطوي عليه من مكانه اجتماعية، وطبيعة المسؤولية لكل دور من الأدوار الاجتماعية. كما يؤثر النظام التربوي للدولة في الدافعية بشكل مباشر، لأن التربية هي انعكاس لفلسفة الدولة وسياستها التعليمية، والتفاعل بين أفراد الجماعة والتي لها دور في تكوين الاتجاهات، وتحدد مستوى الدافعية للأفراد، وأخيراً أساليب تنشئة الأطفال؛ إذ وجد أن أمهات الأطفال ذوي الإنجاز المرتفع اختلفن عن أمهات الأفراد ذوي الدافع المنخفض في ثلاثة أساليب هي: الميل إلى مستويات عالية من الأداء وتوقع السلوك الاستقلالي لأبنائهن، ومستوى الإتقان لهم، وتعزيز الجانب الانفعالي من خلال تقبلهم وإظهار الحب لهم.

نظرية (هنري موراي): يرى (موراي) أن الحاجة للانجاز من أهم الحاجات النفسية التي يحتاجها الفرد، والتي تنشأ عنه حاجة تقدير الذات. وتتضح حاجة الفرد للإنجاز من خلال رغبته في تحقيق الأشياء التي يرى الآخرون أنها صعبة، مثل : السيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية (رسلان، 2012).

نظرية (اتكنسون): تمكن (اتكنسون) من صياغة نظرية التوقع القيمة في الإنجاز على أساس أن النجاح يتبعه الشعور بالفخر، والفشل يتبعه الشعور بالخجل. كما يرى أن الأفراد ذوي الإنجاز المرتفع لا يفضلون المهمات الصعبة التي يكون فيها فرصة النجاح قليلة، ولا يشعرون بالنجاح في المهمات السهلة ، بينما يفضل الأفراد ذوي الانجاز المنخفض المهمات التي يضمنون النجاح بها. و يرى (اتكنسون) أن دافعية الإنجاز أمر مكتسب، يختلف بين الأفراد، كما يختلف لدى الفرد ذاته باختلاف المواقف الذي يتعرض لها، كما يرى أن الأفراد ذوي الإنجاز المرتفع لا يفضلون المهمات الصعبة التي يكون فيها فرصة النجاح قليلة، ولا يشعرون بالنجاح في المهمات السهلة، بينما يفضل الأفراد ذوي الإنجاز المنخفض المهمات التي يضمنون النجاح بها (Atkinson.1981).

نظرية العزو: استناداً إلى هذه النظرية يحاول الناس بأن تكون صورتهم ايجابية للذات، فعندما يعملون بشكل جيد، يعزون نجاحهم إلى قدراتهم الذاتية ، أما عندما يفشلون في مهمة ما فيعزون فشلهم إلى عوامل خارجية. (Convington,2000). وأشار الزغول (2005) إلى أن وايندر (weiner) يعتقد أن الفرد يعزو نجاحه وفشله في مهمة ما إلى أربعة عوامل : القدرة والجهد وصعوبة المهمة والحظ. وتصنف إلى العوامل حسب مصدر الضبط (داخلية، خارجية)، كما تصنف إلى عوامل ثابتة كالقدرة، وعوامل غير ثابتة كالحظ، وتصنف أيضا إلى عوامل قابلة للضبط والسيطرة كالجهد المبذول، وعوامل غير قابلة للضبط والسيطرة كصعوبة المهمة. حيث إن (وايندر) طبق نظرية العزو على دافعية الإنجاز، من خلال عزو الفرد نجاحه إلى عوامل داخلية (كالقدرة) أو خارجية (كالحظ)، في حين يعزو الفشل في المهمة إلى عوامل داخلية كعدم الاستعداد الكافي أو خارجية كالصعوبة.

وتوجد العديد من الدراسات التي اهتمت بدراسة دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة، فأجرت كل من: فاطمة وزامر وعلي وفاطمة (Fatima, Zamir, Ali, Fatima, 2017) بدراسة للتعرف على آراء طلبة جامعة إسلام أباد في الدافعية للإنجاز، ومعرفة أثر بعض العوامل الديمغرافية على الدافعية للإنجاز لديهم. تكونت عينة الدراسة من (622) طالبا من طلبة الجامعة. أظهرت النتائج أن الطلبة لديهم مستوى عال من الدافعية للإنجاز، ولم تكشف النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير جنس الطالب.

وأجرى أبو غزال (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة ما وراء الذاكرة بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك، وفيما إذا كانت هذه العلاقة تختلف باختلاف جنس الطالب وتخصصه الأكاديمي. تألفت عينة الدراسة من (426) طالبا وطالبة من مستوى البكالوريوس تم اختيارهم بطريقة عشوائية حسب متغيرات الدراسة. وأشارت النتائج إلى وجود مستوى متوسط لما وراء الذاكرة، ومستوى مرتفع لدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. وأشارت النتائج أيضا إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين ما وراء الذاكرة عامة وأبعادها الفرعية من جهة، ودافعية الإنجاز الأكاديمي من جهة أخرى. واختلفت قوة العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي باختلاف التخصص، ولصالح الكليات العلمية على بعدي الرضا عن الذاكرة واستراتيجيات الذاكرة، في حين لم تختلف قوة العلاقة باختلاف متغير الجنس.

ظهر مفهوم التوجهات الهدفية في الثمانينيات من القرن العشرين، والذي اعتمد بشكل أساسي على نظرية هدف الإنجاز التي طورها كل من دويك (Dweck,1999) ونيكولاس (Nicholls, 1984). حي تشير إلى أن التوجهات الهدفية تقسم إلى قسمين : توجهات هدفية اتقانية، وتوجهات هدفية أدائية حيث إن الطلبة في السياقات الأكاديمية التربوية يركزون على التوجهات الهدفية الاتقانيه من أجل تطوير المهارات والمعارف بينما الطلبة الذين يركزون على التوجهات الهدفية الأدائية يسعون لإظهار أداء أفضل من الطلبة الآخرين. وتعتبر التوجهات نحو الأهداف التي يسعى إليها المتعلم من أهم العوامل التي تشكل شخصية الفرد. فإذا تبنى المتعلم أهداف الإتقان فانه سوف يتوجه نحو أفضل فرص التعلم ، أما إذا تبنى أهداف الأداء فانه سوف يحاول أن يتفوق على الأخرين واختيار المهمات السهلة التي يضمن فيها النجاح (Dweck,1999).

وتوضح الأهداف الطريق للطلاب، وتوجه سلوكهم المعرفي والوجداني أثناء انشغالهم بالأداء الأكاديمي، فيختارون من بين البدائل المتاحة، مما يقودهم إلى تحقيقها (غباري، 2008)، وتبحث التوجهات الهدفية في أسباب مشاركة الأفراد في الأنشطة المتعلقة بالإنجاز (Ames, 1992)، كما تسهم التوجهات الهدفية في تنمية الدافعية الذاتية من خلال وضع أهداف يقوم الطلبة من خلالها بتقويم تقدمهم في التعلم (Elliot & Church, 1997)، كما تدفع الأهداف الطلبة لخفض التناقض بين الوضح الحالي، وما يرغبون أن يكونوا عليه في المستقبل (Maehr, 1989).

وتعد الأهداف الأكاديمية التي يتبناها الطلبة واحدة من المتغيرات المهمة في مجال الدافعية في السياقات التربوية (العطيات، 2014)، فالأهداف الأكاديمية بالنسبة للطلبة تعتبر معالم توضح طريقهم، وموجهات تؤثر في سلوكهم المعرفي والوجداني، أثناء تأديتهم للعمل الأكاديمي، حيث يختارون من بين البدائل المتاحة؛ مما يقودهم إلى تحقيق هذه الأهداف. وبشكل عام

تمثل التوجهات الهدفية أنماطا من المعتقدات الدافعية التي تمثل طرقا مختلفة للاستجابة للأنشطة والعمليات المرتبطة بالتحصيل (Ames, 1992)، كما إن معرفة المعلمين بالتوجهات الهدفية لدى الطلبة تلعب دورا مهما في كيفية تنظيم عملية التدريس، إذ يتأثر التدريس بنوع الأهداف التي يتبناها الطلبة(Calderhead, 1996).

ويعرف الزغول (2006) الهدف بأنه نظرة مستقبلية يرغب الفرد والمجموعة في الوصول إليه، ويبذل كل جهده لتحقيقه، ويشكل قيمة تحكم سلوك الأفراد والجماعات، ويتضمن مهاما يسعى الفرد إلى إنجازها، وأغراضا يحاول الوصول إليها، ومعايير يأمل في تحقيقها. أما توجهات الأهداف فيعرفها بينترش (Pintrich, 2000) بأنها مخطط الفرد العام من أجل الاقتراب من المهمة، وتقييم أدائه على المهمة، وتعرف (امس)(Amis, 1992) التوجهات الهدفيه بأنها طرق مختلفة من الاقتراب والانخراط والاستجابة لحالات الإنجاز.

وقد وردت تصنيفات عدة لتوجهات الأهداف منها الثنائية، والثلاثية، والرباعية فيرى (Dweck,1999) وجود نوعين من الأهداف هما أهداف التعلم، وأهداف الأداء، فأهداف التعلم هي أهداف الطلبة الذين يسعون لزيادة كفاءتهم، أو فهم مهمات جديدة، والمثابرة لمواجهة الإخفاق (Chessor, 2013)، بينما تركز أهداف الأداء على الإهتمام بانجاز المهمة، ولا تهتم بالعمليات والاستراتيجيات الكامنة وراء إنجاز هذه المهمة.

ويصنف إليوت (Elliot, 2005) أنماط الأهداف إلى ثلاثة أنماط هي:

1. **أهداف الإتقان** :Mastery Goal وفيها يسعى الفرد إلى تطوير كفاءته الذاتية وتحسين مهاراته في التعلم، ويستخدم استراتيجيات التنظيم الذاتي بشكل كبير. (Schwinger & Pelster, 2011). إن الطلبة الذين لديهم توجهات أهداف إتقان يشعرون دائما بشكل ايجابي تجاه أنفسهم، وغايتهم هو تحسين مستوى الكفاءة لديهم. ويقيسون نجاحهم من خلال مقارنته بوضعهم السابق، وليس من خلال المقارنة مع الآخرين، كما يفضلون المهام معتدلة الصعوبة. ويستخدمون استراتيجيات فعالة، ويرصدون تقدمهم بشكل مستمر، ويطلبون المساعدة من الآخرين (Covington, 2000).

2. **أهداف أداء– إقدام** :Performance- Appraoch Goal وفيها يركز الفرد على إظهار قدراته وكفاءته ومقارنتها بالآخرين، لإظهار التقدم عليهم. (Schwinger & Pelster, 2011). ويسعى للحصول على درجات أعلى من أقرانه، ويرتبط ذلك مع عمليات توجه الإقدام مثل: الجهد والمثابرة. ويركز على الأداء أكثر من المهمة نفسها. ويتوقعان هذا التوجه لتعزيز التنافس العالي والسعي للمثابرة، والجهد في الحالات التي يكون النجاح محببا له. ولكن يؤدي ذلك إلى ارتفاع القلق لديهمن وضعف الدوافع الذاتية إذا كان الفشل محتمل (Elliot, 2005).

3. **أهداف أداء– إحجام** Performance- Avoidance Goal : يركز فيها الفرد على تجنب الفشل وتفادي مظهر العجز والشعور بالإحراج أمام الآخرين، وتوصف بأنها توجهات دافعية تجنبيه ذات قيمة سالبة (Elliot & Charch, 1997)، إذ يميل الفرد إلى الخجل من الانخراط بالفرص لتعلم أشياء جديدة إذا كان لديه أدنى شك من أنه أقل كفاءة من غيره، ويستخدم استراتيجيات سطحية في الدراسة، وليس من السهل عليه تلقي ردود أفعال ايجابية بشأن أدائه (Anderman& Patrick, 2012) وفيها يتجنب الفرد إظهار عدم كفاءته أمام الآخرين، وغالبا تكون كفاءته الذاتية منخفضة. (Schwinger & Pelster, 2011).

وقد أكد الزغول (2006) أن من يضع نصب عينيه تحقيق أهداف التمكن، هو فرد يحاول تقدير ذاته، وتنميتها من خلال تحسين المهارات التي يمتلكها، بينما من يتبنى أهداف أداء إقدام ينافس الآخرين، ويعمل على نيل استحسانهم، وربما يتفوق عليهم، ويتمتع بكفاءة مرتفعة، أما من كانت أهدافه من نوع أداء إحجام فإنه يركز على تجنب عدم الكفاءة؛ لتكون كفاءته منخفضة.وقد ظهر مؤخرا التصنيف أكثر حداثة لتوجهات الأهداف الذي قدمه اليوت ومكرجور (Elliot & McGregor, 1999) إذ تم التمييز بين توجهات الإقدام، وتوجهات التجنب على أهداف الإتقان، فظهرت أربعة أنماط لتوجهات الأهداف وهي توجه إتقان– إقدام، ويصف الأفراد الذين يسعون إلى تعلم كل ما باستطاعتهم تعلمه، وتوجه إتقان – تجنب، ويصف أولئك المدفوعون لتجنب عدم تعلم كل ما باستطاعتهم تعلمه، وتوجه أداء– إقدام، ويصف الأفراد المدفوعون لأن يكون أدائهم أفضل من أداء زملائهم، وتوجه أداء– تجنب ويصف من هم مهتمون بتجنب الأداء الضعيف مقارنة بالآخرين (أبو غزال والحموري والعجلوني، 2013).

وفيما يخص العوامل المؤثرة في تشكيل التوجهات الهدفية، فيبدو أن التوجهات الهدفية تتأثر بالظروف والتغيرات التي من بينها الممارسات التعليمية. فقد يشجع المعلمون الطلبة على المقارنة الاجتماعية عندئذ تصبح أهداف الأداء ذات أهمية، بالمقابل فقد يشجع المعلمون الطلبة على بذل الجهد والمقارنة الذاتية فتصبح أهداف التمكن واضحة. فالطلبة عادة يكون لديهم أهداف تمكن ضمن البيئات التعليمية، لكن قد يتم توجيههم بعد ذلك نحو أهداف الأداء من خلال الظروف التنافسية، ويكون ذلك عندما يتم تركيز ممارسات التقييم على المقارنات المعيارية والمكافآت الخارجية. وعندما يكون لدى الطلبة صعوبة في الإبقاء على التوجه نحو التمكن (Ames,1990). أيضا من العوامل المؤثرة في التوجهات الهدفية ضمن المواقف التعليمية هي الاعتقادات الشخصية حول القدرة والجهد، فأهداف التمكن ترتبط بالنظرية المتدرجة حول القدرة، والتي ترى أن القدرة يمكن تطويرها وأن الجهد استراتيجية مؤثرة في الوصول إلى النجاح عند أداء مهمة معينة. بينما أهداف الأداء ترتبط بنظرية الكينونة والتي ترى أنه من الصعب تطوير القدرة، وان النجاح في أداء مهمة معينة يعتمد على القدرة الداخلية، وأن الجهد ليس وسيلة تحسين أداء المهمة. وإنما بذل الجهد هو دليل انخفاض القدرة لدى الطلبة لأنهم لا يحتاجون إلى بذل الجهد الشديد للنجاح اذا كان لديهم قدرة عالية (walle.et al ,2001).

ويشير أبو علام(1993) إلى عاملين يؤثران في فعالية الأهداف، فالعامل الأول هو: التغذية الراجعة حيث يجب أن يكون لدينا معرفة دقيقة عن وضعنا الحالي (أين أنت الآن)، (وأين تود أن تكون). فعندما نقدم التغذية الراجعة للطلبة وإنجازاتهم، فان ثقتهم بنفسهم تزداد، كما يحسن من أدائهم وينمي التفكير الناقد

لديهم. أما العامل الثاني فهو قبول الهدف فالطلاب الذين لديهم رغبة في الالتزام بالأهداف التي يحددها الآخرون. اذا كانت واقعية، ومتوسطة الصعوبة.

وتوجد العديد من الدراسات التي اهتمت بدراسة التوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة فقد أجرى رامنارين (Ramnarain, 2013) دراسة هدفت إلى تحديد أهداف الإنجاز عند طلبة الدراسات الفيزيائية في جنوب أفريقيا، ومعرفة مدى توافق التوجهات الهدفية لديهم مع آبائهم ومعلميهم. تكونت عينه الدراسة من (300) طالب، واستخدم الباحث مقياس توجهات الأهداف الذي طوره ويس وفورتس(Wiss & Fortus, 2010) وأيضا استخدم المقابلات مع (12) طالبا، وأظهرت النتائج مستوى مرتفع من توجهات أهداف الإتقان مقارنة بأهداف الأداء، وتشجيع آبائهم ومعلموهم على امتلاك هذه الأهداف، وأجرى فولادشانج ومرزوقي وشمشيري (Fouladchang & Morzooghi & Shemsheri, 2009) دراسة هدفت إلى معرفة نمط الأهداف لدى طلبة البكالوريوس في جامعة شيراز في ايران، وعلاقتها بمتغيرات الجنس والمعدل. تكونت عينة الدراسة من (302) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. أشارت النتائج إلى أن الجنس والمعدل يؤثران في الفروق في نمط الأهداف، حيث بينت النتائج أن الذكور أكثر اختيارا لأهداف الأداء من الإناث، كما بينت النتائج أن ذوي المعدلات المرتفعة يميلون إلى تبني أهداف الإتقان أكثر من ذوي المعدلات الأخرى، ولم يكن هناك تفاعل بين الجنس والمعدل، وأجرى بوفارد وبوزفرت وفيزيو ولارش (Bouffard, Boisvert, Vezeau and Larouche,1995) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التوجهات الهدفية على الكفاءة الذاتية والإنجاز الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (702) طالب وطالبة. أظهرت النتائج

وجود علاقة موجبة بين التوجهات الهدفية والكفاءة الذاتية والإنجاز الاكاديمي.

تعود جذور اليقظة الذهنية إلى الفلسفة البوذية التي بدأت في الهند حيث ارتبط نشؤها بالحركة الدينية قبل وجود علم النفس، وحظي مفهوم اليقظة الذهنية باهتمام واسع في مجالات الصحة وعلم النفس، عندما استخدمه (كابات– زين) في برامج تخفيض الضغط النفسي، لمساعدة المرضى على التعامل مع الضغوط النفسية التي يعانون منها (Kabbat, 1990).

وعند تتبع تعريفات العلماء لمفهوم اليقظة الذهنية، وتحديد خصائص اليقظة الذهنية ومكوناتها نجد أنهم تأثروا بنهجين: النهج التأملي وهو مستمد من التقاليد التأملية الفلسفية، حيث ينتبه الفرد إلى اللحظة الحاضرة، ويعي الخبرات والأحداث، ويتقبلها تقبلا تاما دون إصدار أحكام (Brown&Rayan,2003) أما النهج الأخر فمستمد من الأدب العلمي الغربي، ويطلق عليه النهج الاجتماعي ويشمل هذا النهج السياق الخارجي، والمادي والاجتماعي للأفراد، ويتضمن الانفتاح على كل ما هو جديد. حيث يتم استخدام اليقظة الذهنية كمهارة لحل المشكلات (Bear,2003)، واليقظة الذهنية هي حالة عقلية يتم من خلالها الانتباه للحظة الحاضرة وعدم إصدار أحكام (Winning& Boag, 2015). وعرفها جيجر وآخرون (Geiger et al ,2018) بأنها الوعي بالخبرة الحالية لحظة وقوعها مصحوبة بالقبول والانفتاح. وعرفها كل من بيرجومي وتشيتشي وكوبر (Bergomi,Tschache & kupper.2013) بأنها حالة من الانتباه المقصود التي يمر بها الفرد لحظة وقوعها سواء كانت جسمية أو عقلية وتقبلها دون إصدار أحكام. واليقظة الذهنية هي طريقة الفرد في التفكير من خلال الانتباه للبيئة المحيطة بالفرد والأحاسيس الداخلية دون أن يصدر حكم ايجابي أو سلبي؛ مما يساعد الفرد على التكييف.(Ketter,2013). وعرفها لانجر (langer,2002) على أنها حالة مرنة من العقل والانفتاح على كل ما هو جديد وابتكار أشياء جديدة، كما عرفها براون وريان(Brown,Rayan,2003) بأنها حالة من الانتباه والوعي لما يحدث في الوقت الراهن.

وتنبثق أهمية اليقظة الذهنية من دورها الفاعل في تطوير الذكاء الانفعالي، والذي يؤدي بدوره إلى مزيد من الرفاه الذاتي (الربيع، 2018) . وأضاف ديور وكونستلنج (Duerr & Conulting, 2008) أن اليقظة الذهنية لها فوائد في تنمية وعي ما وراء المعرفة الذي يتم تعلمه بملاحظة الأفكار أو المشاعر قبل التفكير والعاطفة؛ مما يشجع الفرد على تطوير منظور مركزية الأفكار ويفهمها على أنها أحداث عقلية مؤقتة، وليس تمثيلا للواقع، كما أن لها فوائد نفسية فسيولوجية تساعد على خفض القلق والتوتر والمخاوف.

وقد أشار ماسي(Mace,2008) إلى أن هناك فوائد عديدة لليقظة الذهنية، حيث إنها تزيد من نسبة التركيز لدى الفرد، فيكتسب القوة والثقة، والسيطرة على جوانب حياته؛ مما يساعد الفرد على سسين مستويات الأداء في العمل. وأضاف ديور وكونستلنج (Du-err & Conulting, 2008) أن اليقظة الذهنية لها فوائد في تنمية وعي ما وراء المعرفة الذي يتم تعلمه بملاحظة الأفكار أو المشاعر قبل التفكير والعاطفة؛ مما يشجع الفرد على تطوير منظور مركزية الأفكار ويفهمها على أنها أحداث عقلية مؤقتة، وليس تمثيلا للواقع، كما أن لها فوائد نفسية فسيولوجية تساعد على خفض القلق والتوتر والمخاوف. كما أشار برناي (Bernay,2009) إلى فوائد اليقظة الذهنية من خلال وصف مجموعة أنشطة تساعد الفرد على تعزيز قدراته وثقته بنفسه منها: الثقة بالنفس، الاستمتاع بكل لحظة، عدم التسرع في الحكم على الأشياء، عدم التفكير في الأمور المسلم بها، وقبول الأشياء كما هي وليس كما يراها الآخرون، الابتعاد عن الأخطاء والاهتمام بكل ما هو صحيح.

وفيما يتعلق بخصائص اليقظة الذهنية، فقد أشار كابات زين (Kabat-zinn.1990) إلى مجموعة من الخصائص الذهنية منها: الموافقة، وتعني انفتاح الفرد لرؤيته الأشياء ومعرفتها، كما هي في اللحظة الحاضرة بحيث يكون أكثر فاعلية للاستجابة، والتعاطف: ويتمثل في قدرة الفرد على تفهم مواقف الأخرين في اللحظة الحاضرة وفق ردود أفعالهم، أما التفتح فيقصد به رؤية الفرد الأشياء من حوله كما أنه لو رآها لأول مرة فيتولد لديه احتمالات من خلال التركيز على التغذية الراجعة في اللحظة الحاضرة. وأما الثقة فتتمثل في ثقة الفرد في نفسه وبمن حوله، وبانفعالاته. وأخيرا الصبر إذ يسمح الفرد للأشياء بالظهور في وقتها، دون أن يتسرع. كما طورت (لانجر) نموذجا افترضت فيه أن اليقظة الذهنية تعني رؤية الأشياء بمنظور أوسع، وصورت اليقظة الذهنية على أنها

جهد ونشاط، ونمط من الوعي الواعي بحيث يكون الفرد بكامل وعيه وانتباهه، ويوجهه للحظة الحالية (Hassad,2016). ويذكر لانجر (Langer,1989) خمس خصائص مختلفة لليقظة الذهنية منها:

- تعديل السلوك التلقائي، حيث لا ينتبه الفرد إلى سلوكه عندما يكون تلقائيا، فيؤثر سلبا على الفرد، ويمنعه من التطور، لذلك تساعد اليقظة الذهنية الفرد لأن يكون يقظا لسلوكاته التلقائية وتعديلها.

- تقبل وجهات النظر الجديدة: أطلقت (لانجر) مفهوم (الالتزامات الإدراكية غير الناضجة) على عدم تقبل الفرد للآراء الجديدة ، وتمسكه برأيه لأن الأفكار الجديدة من وجهه نظره تخالف رأيه وانطباعاته، أما من لديهم يقظة ذهنية ، فيكون لديهم انفتاح عقلي، وينظرون للأمور من زوايا إبداعية، حيث لا يتمسكون بحل أو أسلوب واحد في حل المشكلات، ويكتشفون علاقات جديدة بين المواضيع.

- إنتاج ما هو جديد وتحديث القديم: إن الأفراد أصحاب التفكير التلقائي يركزون على الأساليب المجربة والقديمة، ولا يحاولون إنتاج أفكار جديدة، أما الأفراد الذين لديهم يقظة ذهنية فينتجون أفكارا جديدة، ويحدثون الأفكار القديمة.

- السماح بالشك: إن الأفراد غير اليقظين ذهنيا يتبنون الأفكار المألوفة على أنها مسلمات لا يمكن تغيرها، وغير خاضعة للشك، فيقومون بها بشكل تلقائي دون وعي، وعلى العكس الأفراد اليقظون ذهنيا فلديهم قدرة عالية على التفكير التأملي، والإبداعي، ولا يقتنعون بالإجابات البسيطة لما يدور في أذهانهم من أسئلة معقدة، ويرون أن العالم مليء بالتغيرات.

- التركيز على المهمة وليس النتيجة: الأفراد الذين ليس لديهم يقظة ذهنية يركزون على إنجازاتهم وما تم تحقيقه من نتائج، ودائما يسألون هل يمكنني القيام بذلك؟. أما الأفراد الذين لديهم يقظة فيتساءلون كيف يمكن القيام بذلك؟ حيث إنهم يكونون على وعي كبير بالعقبات التي تواجههم، ويسعون نحو تعديلها.

وقد تعددت النماذج المفسرة لأبعاد اليقظة الذهنية، حيث ذهب البعض إلى أنها تركيز الانتباه في اللحظة الراهنة، وذهب البعض إلى أنها تعني الانفتاح الذهني دون إصدار أحكام مسبقة، ومن هذه النماذج نموذج براون (Browen,2011) الذي افترض أن لليقظة الذهنية مكونين الأول: يشير إلى حالة الوعي كما هي في اللحظة الراهنة مع الشعور الواعي الهادف. والثاني فيشير إلى المعالجة المعرفية اليقظة للمعلومات. في حين حّددت لانجر (Langer, 2002) أربعة أبعاد لليقظة الذهنية وهي: التمييز اليقظ Distinction Alert ويعني تطوير أفكار جديدة، ومبدعة من الأفراد الذين يمتازون باليقظة الذهنية بخلاف الأفراد غير اليقظين الذين يعتمدون على الأفكار، والأحكام السابقة. ويتمثل البعد الثاني في الانفتاح على الجديد Novelty to Openness ويعني ميل الأفراد اليقظين إلى حب الاكتشاف، والتجريب لحلول جديدة للمثيرات غير المألوفة، مع تفضيل الأعمال التي تمثل تحدياً لهم، أما البعد الثالث فهو التوجه نحو الحاضر Present the Orientations ويعني تركيز الانتباه في موقف معين، وتفضيل الاختيارات الانتقائية عند أداء للعمل، وأخيرا الوعي بوجهات النظر المختلفة Multi-Perspectives ple of Awareness : ويعني القدرة على النظر للموقف برؤى مختلفة دون التوقف عند رأي؛ مما يمكن الفرد من الوعي التام للموقف، مع اتخاذ الرأي المناسب.

ويحدد باير وسميث وهوبكنز وتوني (Bear,Smith,Hopkins,Tony,2006) خمسة مكونات لليقظة الذهنية، وهي: المراقبة أي ملاحظة الخبرات الداخلية والخارجية، كالأحاسيس، والأصوات والروائح، والوصف ويقصد به وصف الخبرات بالكلمات، والوعي ويقصد به أن يكون الشخص حاضرا في نشاطاته الآنية، بحيث يكون مركزا بالعمل الذي يقوم به، ولا يقوم بالأعمال بشكل ألي ، في حين يكون انتباهه في مكان آخر، وعدم إصدار الأحكام أي عدم إصدار الحكم على الخبرة الداخلية من خلال اتخاذ موقف تقيمي نحو المشاعر الداخلية، وأخيرا عدم التفاعل أي السماح للأفكار أن تأتي وتذهب دون التفاعل معها. وقد طورت لانجر(Langer,1989) نموذجا لليقظة الذهنية مكوناً من أربعة مكونات وهي:

- التمييز اليقظ: وهي قدرة الفرد على توليد وتطوير أفكار جديدة بعكس الفرد الذين يعتمد على الأفكار القديمة دون محاولة تجديدها.

- الانفتاح على الجديد: تتمثل في اكتشاف الفرد متغيرات جديدة، ويتميز هؤلاء الأفراد بالفضول وحب الاستطلاع والرغبة بالتجريب، وحب الأفكار ذات التحدي العقلي، بحيث يركزون في المهمة التي بين أيديهم ولا يفقدون تركيزهم عند مواجهة مثيرات خارجية.

- التوجه نحو الحاضر: وتعني درجة انشغال الفرد في موقف معين يدركه في اللحظة الحاضرة، فالأفراد اليقظون يكونون على دراية، ودرجة عالية من الانتباه للمواقف الجديدة التي يتعرضون لها.

- الوعي بوجهات النظر المتعددة: وهي تعني القدرة على رؤية المواقف من زوايا مختلفة ومتعددة، حيث إن الفرد يدرك ويعي الأفكار، ومن ثم يميز كل فكرة على حدة، وبعد ذلك يستوعب الأفكار جميعها بطريقة منفتحة، ومن ثم يقوم ببناء فكرة أكثر منطقية بحيث تمكنه من تطبيق هذه المعلومات بأساليب جديدة وفي سياقات بديلة. كما حدد ميلر (Miller, 2011) مكونات اليقظة الذهنية بمكونين اثنين، يتمثل الأول بالوعي في اللحظة الحالية مع التركيز الموجه، والمكون الثاني هو المعالجات المعرفية، ويتمثل بعدم إصدار الأحكام التقييمية على المنبهات كما هي في الوقت الحاضر.

وتوجد العديد من الدراسات التي اهتمت بدراسة اليقظة الذهنية لدى طلبة الجامعة وأجرى تيلاهون (Tilahun 2017،) دراسة هدفت إلى الحد من الإجهاد لدى طلبة الجامعة من خلال تدريبات اليقظة الذهنية. تكونت العينة من (28) طالبا وطالبة من طلبة الصحة النفسية في جامعة كاليفورنيا، واستخدمت الإستبانة كأداة في جمع البيانات. كشفت النتائج أن الطلاب كانوا أقل إجهادا بعد التدريب على اليقظة الذهنية، وبعد أسبوعين من برنامج التدريب

أظهرت النتائج أن (95 %) من المشاركين يعتقدون بتأثير اليقظة الذهنية في خفض مستوى التوتر عندهم، ومشارك واحد كان غير متأكد من التأثير، و(96.5 %) من المشاركين وافقوا على ممارسة تدريبات اليقظة الذهنية لخفض مستوى التوتر، وأجرى نابورا ( ) دراسة هدفت لمعرفة تأثير ممارسة اليقظة الذهنية ودورها في رفع الانهماك المعرفي، والمستوى الأكاديمي والمعدل التراكمي لدى الطلبة، وعلاقتها بمتغير الجنس لدى عينة من طلبة الجامعة، وتكونت العينة من (102) مجموعة تجريبية و(87) مجموعة ضابطة، وتم استخدام مقياس لليقظة الذهنية ومقياس الانهماك المعرفي. كشفت النتائج عن علاقة موجبة بين اليقظة العقلية والانهماك الأكاديمي والأداء الأكاديمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الجنس في اليقظة الذهنية ، وأن تأثير اليقظة الذهنية أفضل من تأثير الانهماك الاكاديمي في رفع المستوى الأكاديمي. وقد ارتبط الأداء الأكاديمي إيجابا ببعدين من أبعاد اليقظة الذهنية وهما عدم التفاعل(Non reactivity) والتصرف بوعي (Acting with awareness) وبعد واحد من أبعاد الانهماك المعرفي وهو تنظيم الذات. وكان عدد التفاعل أفضل متنبئاً بالأداء الأكاديمي، وأجرى شانج ولين (Chang & Lin, 2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين اليقظة الذهنية والسعادة النفسية، وتكونت عينة الدراسة من (194) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة بتايوان، وتم استخدام مقياس اليقظة الذاتية، ومقياس الرضا العام عن الحياة وعن الحاجات الأساسية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة الذهنية وإشباع الحاجات الأساسية والوجدانية، والسعادة الذاتية،

تعد المرحلة الجامعية من المراحل المهمة في حياة شريحة مهمة من شرائح المجتمع، ودور الجامعة يقوم على مساعدة الطلاب على النجاح في حياتهم العلمية والعملية، وهذا يتوقف على مدى وعيهم بما يدور حولهم، وما يمتلكونه من قدرات وإمكانات. وقد ظهر الاهتمام باليقظة الذهنية، وعلاقتها بالدافعية. فاليقظة الذهنية ترفع من المرونة الذهنية لدى الأفراد عند التعامل مع المواقف الضاغطة، وتحفز الأفراد إلى إظهار ما لديهم من قدرات وإمكانات دون التقيد بالأفكار الجامدة (الهاشم، 2017).

وتعتبر الدافعية المحرك والمفتاح الرئيس لسلوك الفرد وتوجيهه نحو النجاح أو الفشل، كما تعد بمثابة الدافع الخفي الذي ينظم سلوكات الفرد ويدفعه للإنجاز، وتسعى المؤسسات التعليمية بما فيها الجامعات نحو زيادة دافعية طلبتها للوصل إلى النجاح والتفوق، حيث تتزايد دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة بحسب ما تقدمه الجامعة من خدمات، لذا يجب على الجامعات أن تعمل على كل ما يرفع من دافعية الإنجاز لدى الطلبة، وتؤكد دراسة آكيوريك (Akyurek, 2018) أن انخفاض مستوى اليقظة الذهنية يؤدي إلى انخفاض مستوى التركيز، وعدم القدرة على حل المشكلات، أو إنتاج حلول بديلة، أو السيطرة على الغضب، والشعور بعدم الارتياح. كما تشير الدراسات أن اليقظة الذهنية من المؤشرات الحديثة التي تحسن من الدافعية للأداء وللإنجاز للفرد في حياته الأكاديمية والمهنية، ويرى موراي (1988) أن ممارسة اليقظة الذهنية يؤدي إلى التقليل من حالة القلق والتوتر، وارتفاع هرمون السعادة لدى الفرد مما يؤدي إلى تحسين جهازه المناعي، وزيادة مدة الانتباه، والتركيز مما يؤدي إلى زيادة مستوى الدافعية للإنجاز وزيادة التحصيل الأكاديمي.

ومن خلال الإطلاع على الأدب السابق أثبتت الدراسات أن هناك علاقة كبيرة بين اليقظة الذهنية، ودافعية التعلم وأن زيادة مهارات اليقظة الذهنية لدى الأفراد يمكن أن تحسن من دوافعهم. وقد أكدت دراسة محمد (2020) وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين اليقظة الذهنية ودافعية الإنجاز، فكلما ارتفع مستوى اليقظة الذهنية، ارتفع مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة، وتؤكد أيضا دراسة ليلاند (Lelannd, 2015) أن اليقظة الذهنية لها تأثير ايجابي على الإنجاز لطلاب الجامعة، حيث تساعدهم على التركيز، وأن يكونوا أكثر تنظيماً؛ الأمر الذي يؤدي إلى زيادة دافعتيهم للإنجاز، وزيادة قدرتهم على التخطيط المستقبلي، وسعيهم نحو تحقيق أهدافهم بمهارة، كما تؤكد دراسة برودريك وجينيونجز (Broderick & Jenniungs, 2013) أن اليقظة الذهنية تمكن الطلاب من تحسين مستوى دافعيتهم وعاداتهم، وتخطيطهم للدراسة وتساعدهم على ضضع الخطط المستقبلية الناجحة، وتؤكد دراسة مندلسون (Mendel-son, 2010) الدور الكبير لتطبيق برامج اليقظة الذهنية في تحسين وزيادة دافعية الإنجاز لدى الطلاب؛ مما يرفع من أدائهم الأكاديمي، كما تجعل اليقظة الذهنية الفرد يرى الواقع كما هو، وبصورة أكثر وضوحا تمكنه من إدراك مهاراته الذاتية، وتفوقه، وسرعة إنجازه، وزيادة دافعتيه للإنجاز(إسماعيل، 2017).

تعتبر دافعية الإنجاز المحصلة النهائية للعلاقة بين دوافع النجاح، ودوافع تجنب الفشل، حيث إن دوافع النجاح توجه الفرد نحو إمكاناته في تحقيق النجاح والوصول إلى الهدف المنشود من خلال مواجهة الصعاب والمغامرة والثقة بالنفس، والمثابرة، والاستقلالية، وهذه الدوافع هي دوافع إقدام لدى الفرد، أما دوافع تجنب الفشل فهي تثير قلق الفرد حول نتائج إقدامه على معالجة الأنشطة المختلفة من خلال الخوف من الفشل، وضعف الثقة بالنفس، والقلق المرتبط ببداية العمل، والقلق المرتبط بالمستقبل، وهذا يمثل لدى الفرد دوافع إحجام. (بني يونس، 2007)، ويشير أبو غزال (2018) أن نظرية توجه الهدف والتي يطلق عليها أحيانا نظرية إنجاز الهدف، تمثل إطارا نظريا مهما في ميدان دافعية الإنجاز، إذ تعد سلوكات الطلبة نتيجة لرغباتهم في تحقيق تلك الأهداف.

ومما لا شك فيه بأن الطلبة في مرحلة الجامعة تتباين لديهم الأهداف التي يسعون لتحقيقها، كما تتنوع الاستراتيجيات التعليمية التي يتم توظيفها بغية تحقيق تلك الأهداف، وهو ما يعزى إلى الاختلاف في التوجهات الهدفية التي يتبنونها (Takashiro, 2016)، كما يتبين أن تحديد الأهداف له دور كبير في تحفيز السلوك الإنجازي، وتحريكه، وتوجيهه، والحفاظ على شدته واستمراريته، مما يسهم في تحقيق مجموعة من الفوائد والمزايا كتوجيه الانتباه، والمثابرة، وتطوير استراتيجيات عمل مبتكرة.(الزغول، 2006).

وجاءت الدراسة الحالية لتفسير دافعية الإنجاز في ضوء التوجهات الهدفية لدى الطلبة، ومن خلال مراجعة الأدب السابق يمكن اختصار الحديث عن العلاقة بين التوجهات الهدفية ودافعية الإنجاز، بأن توجه الطلاب في تعلمهم نحو أهداف الإتقان قد يعد مؤشرا لامتلاكهم دافعية إنجاز مرتفعة مقارنة بالطلاب الذين يتجهون بتعلمهم نحو أهداف الأداء، فالطلاب في الحالة الأولى

يتعلمون لأجل التعلم ذاته وليس من أجل إظهار أو الحصول على المديح أو لتجنب الفشل أو التفوق على الأقران، وعليه كان من الضروري معرفة مدى مساهمة توجهات الأهداف بأنماطها الثلاثة في التنبؤ بدافعية الانجاز لدى طلبة جامعة اليرموك.

وقد بحثت علاقة دافعية الإنجاز بالعديد من المتغيرات النفسية كان من بينها اليقظة الذهنية والتوجهات الهدفية. فقد أجرت محمد (2020) دراسة كان من أهدافها التعرف على مستوى اليقظة العقلية لدى طالبات تخصص الطفولة المبكرة والكشف عن علاقة اليقظة الذهنية في دافعية الإنجاز. تكونت عينة الدراسة من (220) طالبة من طالبات الطفولة المبكرة في جامعة الجوف. أظهرت نتائج الدراسة علاقة موجبة دالة إحصائيا بين اليقظة الذهنية ودافعية الإنجاز، ووجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين اليقظة الذهنية وقلق الاختبار، كما توجد علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين اليقظة الذهنية والمعدل التراكمي للطالبات.

وأجرى هو (HO, 2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية الداخلية والمكونات العاطفية: الإثارة (Arousal) والمتعة (Pleasantenss) وأثر اليقظة الذهنية على هذه العلاقة، تكونت العينة من (171) طالبا من الجامعة السويدية. كشفت النتائج على أن هناك علاقة بين المكونات العاطفية والدافعية الموجهة نحو الاستقلالية. كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة بين اليقظة الذهنية والمكونين العاطفيين والدافعية الموجهة نحو الاستقلالية.

وفيما يخص العلاقة بين دافعية الانجاز والتوجهات الهدفية فقد أجرت بابيري وبوزورجي (Baberi & Bozorgi, 2016) دراسة بحثت في العلاقة بين أبعاد التوجه نحو الهدف والتفكير الناقد ودافعية الانجاز مع الأداء الأكاديمي لدى الطالبات الإناث في جامعة الأهواز. تكونت عينة الدراسة من (256) طالبة تم اختيارهن عشوائيا، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن هناك علاقة موجبة دالة بين الأداء الأكاديمي، والتوجه نحو الإتقان والتفكير الناقد ودافع الإنجاز، كما كشفت نتائج الدراسة عن علاقة سالبة دالة إحصائيا بين الأداء الأكاديمي وكل من توجه أداء– إقدام وتوجه أداء– تجنب، وقد تنبأ فقط توجه الإتقان بالأداء الأكاديمي لدى الطالبات.

وأجرى كل من شكساروالا وكاسير ومكندان(Sukhsarwala, Kacker&Mukundan, 2015) دراسة هدفت إلى إيجاد العلاقة بين الدافعية الأكاديمية واليقظة الذهنية والنضج العاطفي وأثرها على التحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (150) طالبا في مدينة أحمد أباد، أظهرت النتائج أن هناك علاقة موجبة بين الدافعية الأكاديمية واليقظة الذهنية والنضج العاطفي.

أجرى كابكيران (Kapikiran, 2012) دراسة هدفت إلى فحص الدور التوسطي والدور المعدل لتعويق الذات وتوجهات أهداف الانجاز في العلاقة بين الأفكار السلبية التلقائية، ودافعية الانجاز الداخلية لدى الطلاب في المدارس الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (586) طالبا تراوحت أعمارهم بين (14 – 20)سنه. أشارت النتائج إلى توسط أهداف الإتقان بشكل كامل العلاقة بين الأفكار السلبية التلقائية، ودافعية الإنجاز الداخلية، وتوسط تعويق الذات جزئياً العلاقة بين الأفكار التلقائية السلبية ودافعية الانجاز الداخلية. كما كشفت الدراسة تحليل الانحدار الهرمي أن تعويق الذات وتوجه أداء– إقدام وتوجه أداء– إتقان لم تعدل العلاقة بين الأفكار السلبية التلقائية ودافعية الإنجاز الداخلية.

وأجرى متسيونامي (Mitsunami, 2010) دراسة للكشف عن مدى تأثير دافع الانجاز وتوجيه الهدف على سلوك المتعلم مع التركيز على الفروق في أربع استراتيجيات معرفية وهي: التفاؤل الاستراتيجي، التشاؤم الدفاعي، التفاؤل غير المبرر، التشاؤم العادي، وتم اختيار عينة تكونت من (407) طالبا. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المشاركين الذين لديهم توقعات كبيرة نحو المستقبل تبنوا توجه أداء– إتقان، أما الطلاب ذوي التوقعات المستقبلية المتدنية فقد تبنوا توجه أداء– تجنب. حيث أن لكل من بعد توجه الإتقان وبعد توجه الأداء تأثيرا ايجابيا على سلوك التعلم، ومع ذلك عندما تم فحص العلاقة بين دافع الانجاز وتوجيه الهدف وسلوك التعلم تبين أن العلاقة بينهم تختلف باختلاف نوع الاسراتيجية المعرفية.

يلاحظ من خلال الدراسات التي تناولت التوجهات الهدفية وعلاقتها بدافعية الإنجاز، أن العلاقة بين التوجهات الهدفية ودافعية الإنجاز قد تم تناولها في العديد من الدراسات الأجنبية كدراسة كابكيران (Kapikiran, 2012)، ودراسة بابيري وبوزورجي (Baberi & Bozorgi, 2016)، ودراسة متسيونامي (Mitsu-nami, 2010)، بينما لم توجد دراسة عربية واحدة في حدود علم الباحثة تتناول هذه العلاقة، وبينت دراسة بابيري وبوزورجي (Baberi & Bozorgi, 2016) أن هناك علاقة بين الأداء الأكاديمي والتوجه نحو الهدف والتفكير الناقد ودافع الإنجاز، كما يلاحظ من الدراسات التي تناولت اليقظة الذهنية وعلاقتها بالدافعية، كدراسة شكساروالا ورفاقه(Sukhsarwala, etal., 2015) ، التي أظهرت أن هناك علاقة بين الدافع الأكاديمي واليقظة الذهنية والنضج العقلي، ودراسة رفلت ورفاقه (Ruffault,etal., 2016) التي أظهرت نتائجها أن زيادة مهارات اليقظة الذهنية لدى الأفراد يمكن أن تحسن من الدوافع الداخلية في ممارسة الرياضة، والنشاط البدني، ودراسة هو(HO, 2016) التي أظهرت وجود علاقة موجبة بين اليقظة الذهنية والدوافع الداخلية، وفي البيئة العربية يلاحظ قلة الدراسات التي درست العلاقة بين متغيري اليقظة الذهنية ودافعية الإنجاز، إذ لم يجد الباحثان في حدود بحثهم سوى دراسة واحدة حديثة، فقد تناولت دراسة محمد (2020) الكشف عن علاقة اليقظة الذهنية بكل من دافعية الانجاز وقلق الاختبار والمعدل التراكمي لدى طالبات الجامعة، والتي أظهرت وجود علاقة دالة إحصائيا بين اليقظة الذهنية ودافعية الانجاز.

ولعل ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة هو أن الدراسات السابقة بحثت في العلاقة الارتباطية بين التوجهات الهدفية ودافعية الإنجاز، وبحثت أيضا في العلاقة الارتباطية بين اليقظة الذهنية ودافعية الإنجاز، في حين أن الدراسة الحالية تجمع بين المتغيرات الثلاثة، فهي تبحث في القدرة التنبؤية لمتغيري التوجهات الهدفية واليقظة الذهنية معا بدافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة، وهي الدراسة الأولى في حدود علم الباحثة التي تجمع هذه المتغيرات الثلاثة في دراسة واحدة.

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء إطارها النظري، وفي تطوير أدوات الدراسة، واختيار التحليل الإحصائي المناسب، ومناقشة النتائج وتقديم التوصيات المناسبة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعاني بعض الطلبة في الجامعة من انخفاض مستوى دافعية الإنجاز لديهم، وذلك لا يعني عدم امتلاكهم للدافعية، فربما يتم توجيهها بشكل خاطئ، الأمر الذي ينعكس سلبا على أداء الطلبة وإنجازهم الأكاديمي، مما يستدعي المزيد من الدراسة والبحث بالعوامل والمتغيرات ذات العلاقة بدافعية الإنجاز لدى الطلبة، وهذا ما دفع الباحثان لدراسة القدرة التنبؤية للتوجهات الهدفية، واليقظة الذهنية بدافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك، إذ لاحظوا خلال تواجدهما في الجامعة أن بعض الطلبة يظهرون بعض الأنماط والمظاهر الدالة على انخفاض الدافعية للإنجاز لديهم في المواقف والأنشطة التعليمية المختلفة، كعدم التفاعل الكافي أثناء المحاضرات، وعدم الاهتمام بإنجاز الواجبات الدراسية.

ونظرا للتباين الكبير في مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة، ولما لهذا التباين من تأثير كبير في مستوى الإنجاز وتحقيق الأهداف، والتي تتأثر بمجموعة من العوامل لدى الطلاب منها عوامل تتعلق بالطلاب مثل توجهات الطلاب نحو أهدافهم، ويقظتهم الذهنية، ومركز الضبط لدى الطلاب، ومستوى الطموح ومفهوم الذات الأكاديمية، واتجاهات الطلبة واعتقاداتهم، وعوامل أخرى تتعلق بالمعلم والبيئة التعليمية مثل توقعات المعلمين ومفهومهم عن أدائهم المهني، وإحساسهم بالكفاءة، وقدرتهم على خلق جو تدريسي يتسم بالود والدفء، وتقدير المعلمين للتحصيل والجهد المبذول من الطلبة، يضاف إلى ذلك المناهج وأساليب التعلم التي تدرس للطلبة، وعوامل أخرى تتعلق بالبيئة الأسرية والمحيط الاجتماعي مثل مستوى تعليم الوالدين، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، وحجم الأسرة، ونمط التنشئة الاجتماعية الذي تتبعه الأسرة، والجو الانفعالي الأسري، كل هذه العوامل سواء ما يتعلق منها بالطالب، أو ما يتعلق بالمعلم، أو ما يتعلق بالأسرة والمحيط الاجتماعي تؤثر في مستوى دافعية الطلبة؛ لذا يجب تسليط الضوء عليها لمعرفة تأثيرها على دافعية الإنجاز لدى الطلبة.

كما تعتبر اليقظة الذهنية من المتغيرات ذات العلاقة بدافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة، وتعتبر من المؤشرات الحديثة التي تؤثر في تحسين الأداء والنجاح للطالب في حياته العلمية والعملية، وعند الرجوع للدراسات السابقة يلاحظ وجود دراسات تناولت متغيرات التوجهات الهدفية، واليقظة الذهنية، ودافعية الإنجاز بشكل منفرد لدى طلبة الجامعة، لذا تتمثل مشكلة هذه الدراسة في ندرة الدراسات العربية – حسب علم الباحثين – اللذين حاولا البحث في التوجهات الهدفية واليقظة الذهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز، وقد لاحظ الباحثان من خلال مراجعتهما للأدبيات التربوية والنفسية السابقة ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين المتغيرات المبحوثة، وبشكل أكثر تحديدا، سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما القدرة التنبؤية للتوجهات الهدفية واليقظة الذهنية بدافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك؟

الأهمية النظرية

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة الحالية في إثراء الجانب النظري للمعرفة فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة (التوجهات الهدفية، واليقظة الذهنية، ودافعية الإنجاز)، إذ لا يوجد دراسات عربية– حسب إطلاع الباحثين– تناولت هذه المتغيرات معا، لذا تعد الدراسة محاولة لإثراء المكتبة العربية بدراسات حول الموضوع، وهذه الدراسة من الدراسات الفريدة التي تربط بين متغيرات التوجهات الهدفية، واليقظة الذهنية، ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة تحديدا.

الأهمية العملية:

من الناحية العملية تتضح أهمية الدراسة؛ بتقديمها معلومات مفيدة للقائمين على تدريس طلبة الجامعة ولذوي العلاقة؛ مما يساعدهم في تطوير برامج تدريبية وورش عمل ودورات لتحسين دافعية الإنجاز لدى الطلاب تستند إلى التوجهات الهدفية واليقظة الذهنية، كما يمكن أن تحفز هذه الدراسة العديد من الباحثين والدارسين لإجراء المزيد من الدراسات ذات العلاقة. بالإضافة إلى ذلك فقد تم تطوير مقياس حديث لقياس دافعية الإنجاز.

التوجهات الهدفية: الأهداف والمقاصد المدركة من الطلاب إزاء عملية التعلم، وتعمل الأهداف كإطار يمكن الطلاب من اتخاذ قرارات بشان حجم الجهد المبذول، والمثابرة، والاستراتيجيات التعليمية التي سيتم استخدامها، ومعالجتهم للمعلومات(McCollum & Kajs, 2007) وتعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التوجهات الهدفية المستخدم في الدراسة.

يفتخر بعلاماته ويظهر قدراته أمام الناس ، ولأن الأداء المرتفع يرفع من مكانته أمام زملائه استطاعته، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على بعد أهداف أداء/ إقدام.

اليقظة الذهنية: حالة من الانتباه والوعي بالأحداث التي تحدث في اللحظة الحالية بدون إصدار الأحكام(Baer et al, 2006)، وتعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس اليقظة الذهنية المستخدم في الدراسة.

دافعية الإنجاز: هي مجموعة من الظروف الداخلية والخارجية تحرك الفرد لإعادة التوازن في حال اختلال موقف معين خاص بالفرد(عدس وتوق، 2005)، وتعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس دافعية الإنجاز المستخدم في الدراسة.

محددات الدراسة:

– اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة المناسبة مع مجتمع الدراسة وفقا للجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي والمسجلين خلال الفصل الأول من العام الجامعي (2020/2021). تم تطبيق أدوات الدراسة في ظل جائحة (كورونا).

– يتوقف تعميم نتائج الدراسة الحالية على عينة الدراسة ومجتمعها، في ضوء دلالات صدق وثبات أدوات الدراسة التي تم استخدامها.

- اقتصرت أداة توجهات الأهداف على التصنيف الثلاثي للتوجهات الهدفية لكونه التصنيف الأكثر شيوعا واستخداما في الأدب التربوي.

- تم تبني مقياس العوامل الخمسة لليقظة الذهنية الذي أعده باير وسميث وهوبكينز وكريتمير وطوني(Bear, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Tony, 2006)، الذي تمَّ استخدامه من أبي حسَّان (2019).

الطريقة والإجراءات

تتناول الطريقة والإجراءات وصفًا لمنهج الدراسة ومجتمعها وعينتها، والأدوات التي تم استخدامها، ودلالات صدقها وثباتها، وتحديد متغيرات الدراسة وإجراءاتها، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت للإجابة عن أسئلتها.

منهج الدراسة

استخدم المنهج الوصفي للكشف عن التوجهات الهدفية واليقظة الذهنية ودافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك، وللكشف عن القُدْرَة التنبؤية للتوجهات الهدفية واليقظة الذهنية في دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك، وذلك لمناسبته لطبيعة أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوَّن مجتمع الدراسة من (33619) طالبًا وطالبةً مِنْ طَلَبَةِ البكالوريوس في جامعة اليرموك؛ حيث ينقسمون وفقًا لجنسهم إلى (12535) طالبًا و(21084) طالبةً ووفقًا لكلِّيَّاتهم إلى (12593) طالبًا وطالبةً في التَّخَصُصَاتِ العلميَّة و(21026) طالبًا وطالبةً في التخصصات الإنسانيَّة، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2019 /2020م) حسب إحصائيات دائرة القبول والتسجيل.

وتألَّفت عينة الدراسة من (998) طالبًا وطالبةً مِنْ طَلَبَةِ جامعة اليرموك مُشكِّلةً ما نسبته (3 %) تقريبًا من مجتمع الدراسة؛ حيث تمَّ اختيار أفرادها بالطريقة المُتيَّسرة؛ لكون أدوات الدراسة؛ وُزِّعَتْ إلكترونيًّا على البريد الإلكتروني عينة الدراسة الجامعيَّة، وينقسمون وفقًا لجنسهم إلى (275) طالبًا و(723) طالبةً، ووفقًا لكلِّيَّاتهم إلى (556) طالبًا وطالبةً في التخصصات العلميَّة و(442) طالبًا وطالبةً في التخصصات الإنسانيَّة.

أدوات الدراسة

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة؛ فقد تمَّ استخدام ثلاثة مقاييس؛ هي:

أوَّلًا. مقياس التوجُّهات الهدفيَّة

لقياس التوجُّهات الهدفيَّة لدى طلبة جامعة اليرموك؛ فقد تمَّ تبنِّي مقياس التَّوجُّهات الهدفيَّة الذي طوَّره أبو غزال والحموري والعجلوني (2013)؛ حيث تألف المقياس في صورته الأوَّلية من واحدة وعشرين فقرةً؛ تتوزع على ثلاثة أبعاد؛ هي: بعد أهداف إتقان/إقدام؛ وله سبعُ فقرات (ذوات الأرقام: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7)، ثم بعد أهداف أداء/إقدام؛ وله تسعُ فقراتٍ (ذوات الأرقام: 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16)، ثم بعد أهداف أداء/تجنب؛ وله خمسُ فقراتٍ (ذوات الأرقام: 17، 18، 19، 20، 21).

دلالات صدق وثبات مقياس التوجُّهات الهدفيَّة

الصدق الظاهري

تم التحقق من الصدق الظاهري لمقياس التوجُّهات الهدفيَّة لدى طلبة جامعة اليرموك؛ بعرضه على مجموعة من المُحكِّمين مؤلفة من عشرة أعضاء هيئة تدريس من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات (علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها) في جامعتي (اليرموك، والبلقاء التطبيقية)، وذلك بهدف إبداء آرائهم حول محتوى المقياس من حيث: مدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرات، ومدى وضوح معنى الفقرات، ومدى انتماء الفقرات للبعد التَّابعة له نظريًا، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبًا على الفقرات، وبعد الأخذ بآراء وملاحظات المحكمين بخصوص فقرات المقياس؛ بقي عدد فقرات المقياس في صورته النهائية بعد التحكيم مكوَّنًا من واحدة وعشرين فقرةً؛ تتوزع على ثلاثة أبعاد؛ هي: بعد أهداف إتقان/إقدام؛ وله سبعُ فقرات (ذوات الأرقام: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7)، ثم بعد أهداف أداء/إقدام؛ وله تسعُ فقرات (ذوات الأرقام: 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16)، ثم بعد أهداف أداء/تجنب؛ وله خمسُ فقرات (ذوات الأرقام: 17، 18، 19، 20، 21).

صدق البناء

تم تطبيق مقياس التوجُّهات الهدفيَّة لدى طلبة جامعة اليرموك على عينة استطلاعية؛ مؤلفة من (60) طالبًا وطالبةً من طلبة جامعة اليرموك، من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة الفقرات بأبعاد التَّوجُّهات الهدفيَّة لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هو مُبيَّن في جدول 2.

الجدول رقم (2)

قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة الفقرات بأبعاد التَّوجُّهات الهدفيَّة لدى طلبة جامعة اليرموك

رقم الفقرة	ارتباط الفقرة المُصحَّح مع أهداف إتْقان/إقدام	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة المُصحَّح مع أهداف أداء/إقدام	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة المُصحَّح مع أهداف أداء/ تجنُّب
1	0.51*	8	0.58*	17	0.53*
2	0.62*	9	0.54*	18	0.61*
3	0.60*	10	0.66*	19	0.67*
4	0.58*	11	0.67*	20	0.66*
5	0.64*	12	0.64*	21	0.50*
6	0.58*	13	0.72*		
7	0.59*	14	0.64*		
		15	0.69*		
		16	0.68*		

*دال إحصائيًا (α=0.05).

يلاحظ من جدول 2؛ أنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد أهداف إتقان/إقدام ببعدها قد تراوحت بين (0.64–0.51)، وتراوحت تشبعاتها في صورتها الأصلية بين (0.75–0.48). وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد أهداف أداء/إقدام ببعدها قد تراوحت بين (0.72–0.54)، وتراوحت تشبعاتها في صورتها الأصلية بين (0.73–0.53). وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد أهداف أداء/تجنب ببعدها قد تراوحت بين (0.67–0.50)، وتراوحت تشبعاتها في صورتها الأصلية بين (0.70–0.49). وهي قيم تشير إلى جودة بناء فقرات مقياس التوجُّهات الهدفيَّة لدى طلبة جامعة اليرموك.

ثبات المقياس

لأغراض حساب ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس التوجُّهات الهدفيَّة لدى طلبة جامعة اليرموك؛ تمَّ استخدام معادلة (ألفا) الخاصة بكرونباخ (Cronbach's α) بالاعتماد على بيانات التطبيق الأوَّل للعينة الاستطلاعية. ولأغراض حساب ثبات الإعادة لأبعاد المقياس لديهم؛ فقد تمَّ إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة الاختبار وإعادته (Test-Retest)بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأوَّل والثاني، حيث تمَّ استخدام معامل ارتباط (بيرسون) لعلاقة التطبيق الأوَّل بالتطبيق الثاني للعينة الاستطلاعية، كما هو مُبيَّن في جدول 3.

الجدول رقم (3)

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لأبعاد التوجُّهات الهدفيَّة لدى طلبة جامعة اليرموك

أبعاد التَّوجُّهات الهدفيَّة	معاملات ثبات: الاتِّساق الدَّاخِليّ	الإعادة	عدد الفقرات
أهداف إتقان/إقدام	0.84	0.87*	7
أهداف أداء/إقدام	0.89	0.92*	9
أهداف أداء/تجنُّب	0.81	0.90*	5

* دال إحصائيًا (α=0.05).

يلاحظ من جدول 3؛ أنَّ قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد التوجُّهات الهدفيَّة لدى طلبة جامعة اليرموك قد تراوحت بين (0.81 – 0.89)، وقد تراوحت في صورتها الأصلية بين (0.61 – 0.79). في حين تراوحت قيم معاملات ثبات الإعادة لأبعاد التَّوجُّهات الهدفية لديهم بين (0.87 – 0.92).

تصحيح مقياس التوجُّهات الهدفيَّة

اشتمل مقياس التوجُّهات الهدفيَّة لدى طلبة جامعة اليرموك بصورته النهائية في ضوء مؤشرات صدق البناء على واحدة وعشرينَ فقرة؛ حيث يُجاب عن فقراته ذات الاتجاه الموجب بتدريج (لبكرت)، الذي يشتمل خمسة بدائل؛ هي: [كبيرة جدًا: وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (5)؛ كبيرة: وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (4)؛ متوسط: وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (3)؛ منخفضة: وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (2)؛ منخفضة جدًا: وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (1)].

وبهذا تتراوح الدرجات الخام لأبعاد التوجُّهات الهدفيَّة بين [(7 – 35) لبعد أهداف إتقان/إقدام، و(9 – 45) لبعد أهداف أداء/إقدام، و(5 – 25) لبعد أهداف أداء/تجنُّب]؛ حيث كلما ارتفعت الدرجة الخام لأي بُعد منها، كان ذلك مؤشر على ازدياد التوجُّهات الهدفيَّة للبعد المعني لدى طلبة جامعة اليرموك والعكس صحيح.

ثانيًا. مقياس اليقظة الذِّهْنيَّة

لقياس اليقظة الذِّهْنيَّة لدى طلبة جامعة اليرموك؛ فقد تمَّ تبنِّي مقياس العوامل الخمسة الذي أعدَّه باير وسميث وهوبكينز وكريتمير وطوني(Bear, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Tony, 2006)، الذي استخدمهأبو حسَّان (2019)؛ حيث تكون مقياس اليقظة الذهنية لدى طلبة جامعة اليرموك في صورته الأوَّليَّة من ثمانية وثلاثين فقرةً؛ موَّزعة على خمسة أبعاد؛ هي: بعد الملاحظة؛ وله ثماني فقرات (ذوات الأرقام: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8)، ثم بعد الوصف؛ وله ثماني فقرات (ذوات الأرقام: 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16)؛ حيث يشتمل على ثلاث فقرات سالبة المضمون (ذوات الأرقام: 11، 12، 13)، ثم بعد العمل بوعي؛ وله ثماني فقرات (ذوات الأرقام: 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24)؛ وهي جميعها سالبة المضمون، ثم بعد عدم إصدار الأحكام؛ وله سبعُ فقرات (ذوات الأرقام: 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31)؛ وهي جميعها سالبة المضمون، ثم أخيرًا؛ بعد عدم التفاعل مع التجربة الداخلية؛ وله سبعُ فقرات(ذوات الأرقام: 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38).

دلالات صدق وثبات مقياس اليقظة الذهنية

الصدق الظاهري

لم يضع أي مُحكِّم من المُحكِّمين أية ملاحظة بخصوص أية فقرة من فقرات المقياس في أثناء عملية التحقق من الصدق الظاهري لمقياس اليقظة الذهنية ؛ وبهذا بقي عدد فقرات المقياس في صورته شبه النهائية بعد التحكيم مكوَّنًا من ثمانية وثلاثين فقرةً؛ موَّزعة على خمسة أبعاد هي: بعد الملاحظة؛ وله ثماني فقرات (ذوات الأرقام: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8)، ثم بعد الوصف؛ وله ثماني فقرات (ذوات الأرقام: 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16)؛ حيث يشتمل على ثلاث فقرات سالبة المضمون (ذوات الأرقام: 11، 12، 13)، ثم بعد العمل بوعي؛ وله ثماني فقرات (ذوات الأرقام: 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24)؛ وهي جميعها سالبة المضمون، ثم بعد عدم إصدار الأحكام؛ وله سبعُ فقرات (ذوات الأرقام: 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31)؛ وهي سالبة المضمون، ثم أخيرًا؛ بعد عدم التفاعل مع التجربة الداخلية؛ وله سبعُ فقرات(ذوات الأرقام: 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38).

صدق البناء

تم تطبيق مقياس اليقظة الذِّهْنيَّة لدى طلبة جامعة اليرموك على عينة استطلاعية؛ مؤلفة من (60) طالبًا وطالبةً من طلبة جامعة اليرموك، من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة الفقرات باليقظة الذِّهْنيَّة

وبأبعادها لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هو مُبيَّن في جدول 4.

الجدول رقم (4)

قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة الفقرات باليقظة الذِّهْنيَّة وبأبعادها لدى طلبة جامعة اليرموك

البعد	رقم الفقرة	اتجاه الفقرة	ارتباط الفقرة المُصحَّح مع: البعد	ارتباط الفقرة المُصحَّح مع: المقياس
المُلاحظة	4		0.55*	0.31*
	5		0.61*	0.34*
	6		0.67*	0.32*
	7		0.59*	0.31*
	8		0.55*	0.38*
	9		0.59*	0.41*
	10		0.62*	0.43*
الوصف	11	سالبة الاتجاه	0.50*	0.48*
	12	سالبة الاتجاه	0.54*	0.51*
	13	سالبة الاتجاه	0.55*	0.53*
	14		0.51*	0.35*
	15		0.43*	0.30*
	16		0.58*	0.33*
	17	سالبة الاتجاه	0.53*	0.40*
	18	سالبة الاتجاه	0.63*	0.46*
	20	سالبة الاتجاه	0.69*	0.45*
العمل بِوعي	21	سالبة الاتجاه	0.66*	0.41*
	22	سالبة الاتجاه	0.67*	0.50*
	23	سالبة الاتجاه	0.65*	0.50*
	24	سالبة الاتجاه	0.65*	0.55*
	25	سالبة الاتجاه	0.54*	0.36*
	27	سالبة الاتجاه	0.69*	0.48*
عدم إصدار الأحكام	28	سالبة الاتجاه	0.70*	0.45*
	29	سالبة الاتجاه	0.71*	0.50*
	31	سالبة الاتجاه	0.49*	0.39*
عدم التَّفَاعُل مع التَّجرُبة الدَّاخليَّة	34		0.38*	0.30*
	37		0.45*	0.32*
	38		0.46*	0.31*

يلاحظ من جدول 4؛ أنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد الملاحظة ببعدها قد تراوحت بين (0.55 – 0.67)،وفي صورتها الأصلية تراوحت بين (0.73 – 0.76)، ولعلاقتها بمقياسها قد تراوحت بين (0.31 – 0.38). وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد الوصف ببعدها قد تراوحت بين (0.43 – 0.62)، وفي صورتها الأصلية تراوحت بين (0.75 – 0.76)، ولعلاقتها بمقياسها قد تراوحت بين (0.53–0.30). ثم أنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد العمل بوعي ببعدها قد تراوحت بين (0.53 – 0.69)، وفي صورتها الأصلية تراوحت بين (0.75 – 0.76)، ولعلاقتها بمقياسها قد تراوحت بين (0.40 – 0.50). وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد عدم إصدار الأحكام ببعدها قد تراوحت بين (0.49 – 0.71)،وفي صورتها الأصلية تراوحت بين (0.74 – 0.75)،ولعلاقتها بمقياسها قد تراوحت بين (0.36 – 0.50). وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد عدم التفاعل مع التجربة الداخلية ببعدها قد تراوحت بين (–0.38 0.46)، وفي صورتها الأصلية تراوحت بين (0.73 – 0.76)، ولعلاقتها بمقياسها قد تراوحت بين (0.30 – 0.32). وهي قيم تشير إلى جودة بناء فقرات مقياس اليقظة الذِّهْنيَّة لدى طلبة جامعة اليرموك. وتم إسقاط عشر فقرات [ذوات الأرقام: (1، 2، 3) التي تتبع لبعد الملاحظة، و(19) التي تتبع لبعد العمل بوعي، و(26، 30) اللتين تتبعان لبعد عدم إصدار الأحكام، و(32، 33، 35، 36) التي تتبع لبعد عدم التفاعل مع التجربة الداخلية]؛ وذلك كما هي قبل التحقق من صدق البناء ؛ بسبب انخفاض قيم معاملات الارتباط المُصحح لها دون المعيار لأدنى قيمة مقبولة لمعامل التمييز (معامل الارتباط المُصحَّح) البالغة قيمته (0.24925) عند درجة حرية (58) ومستوى دلالة (α=0.05) وفق اختبار (t) لفرضية معامل الارتباط المُصحح الصفرية؛ بهدف استبقاء الفقرات ضمن بنية أبعاد مقياس اليقظة الذهنية. وقد بقي الاختبار يغطي المجالات بشكل جيد، وعند التبصر في مضامين الفقرات لوحظ بأن الفقرات المحذوفة مكررة في المعنى مثل: عندما أمشي أتعمد ملاحظة إحساسي بتجربة جسدي، عندما أستحم أكون متيقظا لإحساسي بالماء يسري على جسدي، كما أن فقرات أخرى شابها بعض الغموض مثل: لا ارضى عن نفسي عندما تكون أفكاري غير منطقية ، عندما يكون لدي أفكار أو صور مؤلمة أشعر بالهدوء بعد ذلك مباشرة، وقد يترتب على ذلك كله تباين استجابات المستجبين على هذه الفقرات.

كما تم حساب معاملات ارتباط (بيرسون) لعلاقة اليقظة الذِّهْنيَّة بأبعادها، علاوة على حساب معاملات ارتباط (بيرسون) البينية لعلاقة الأبعاد، كما هو مُبيَّن في جدول 5.

الجدول رقم (5)

قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة اليقظة الذِّهْنيَّة بأبعادها، ومعاملات ارتباط بيرسون البينية لعلاقة الأبعاد

العلاقة	الملاحظة	الوصف	العمل بوعي	عدم إصدار الأحكام	عدم التفاعل مع التجربة الدَّاخلية
الوصف	0.35*				
العمل بوعي	0.28*	0.43*			
عدم إصدار الأحكام	0.30*	0.46*	0.61*		

العلاقة	الملاحظة	الوصف	العمل بوعي	عدم إصدار الأحكام	عدم التفاعل مع التجربة الدَّاخلية
عدم التفاعل مع التجربة الدَّاخلية	0.36*	0.48*	0.59*	0.62*	
الكلي للمقياس	0.33*	0.70*	0.71*	0.66*	0.55*

* دال إحصائيًا (α=0.05).

يلاحظ من جدول 5؛ أنَّ قيم معاملات ارتباط (بيرسون) لعلاقة اليقظة الذِّهْنيَّة بأبعادها لدى طلبة جامعة اليرموك قد تراوحت بين (0.71–0.33)، وأنَّ قيم معاملات الارتباط (بيرسون) البينية لعلاقة الأبعاد لدى طلبة جامعة اليرموك قد تراوحت بين (0.62–0.28)؛ مما يشير إلى أنَّ الأبعاد الخمسة تشكل المفهوم الكامل لليقظة الذِّهْنيَّة.

ثبات المقياس

لأغراض حساب ثبات الاتساق الداخلي لمقياس اليقظة الذِّهْنيَّة ولأبعادها لدى طلبة جامعة اليرموك؛ تمَّ استخدام معادلة (ألفا(الخاصة (بكرونباخ) بالاعتماد على بيانات التطبيق الأوَّل للعينة الاستطلاعية. ولأغراض حساب ثبات الإعادة للمقياس ولأبعادها لديهم؛ فقد تمَّ إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة الاختبار وإعادته بفاصل زمني مقداره أُسبوعان بين التطبيقين الأوَّل والثاني، حيث تمَّ استخدام معامل ارتباط (بيرسون) لعلاقة التطبيق الأوَّل بالتطبيق الثاني للعينة الاستطلاعية، كما هو مُبيَّن في جدول 6.

الجدول رقم (6)

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لمقياس اليقظة الذِّهْنيَّة ولأبعادها لدى طلبة جامعة اليرموك

المقياس وأبعاده	معاملات ثبات		عدد الفقرات
	الاتِّسَاق الدَّاخليّ	الإعادة	
الملاحظة	0.81	0.91*	5
الوصف	0.82	0.90*	8
العمل بوعي	0.87	0.89*	7
عدم إصدار الأحكام	0.83	0.87*	5
عدم التفاعل مع التجربة الدَّاخلية	0.62	0.92*	3
الكلي للمقياس	0.83	0.91*	28

* دال إحصائيًا (α=0.05).

يلاحظ من جدول 6؛ أنَّ قيمة ثبات الاتساق

الداخلي لليقظة الذِّهْنيَّة لدى طلبة جامعة اليرموك قد بلغت (0.83)، وبلغت قيمته في صورته الأصلية (0.78). في حين تراوحت قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لأبعادها بين ((0.62–)، وتراوحت في صورتها الأصلية بين (0.63 – 0.83). وأنَّ قيمة ثبات الإعادة لليقظة الذِّهْنيَّة لدى الطلبة قد بلغت (0.91)، في حين تراوحت قيم معاملات ثبات الإعادة لأبعادها بين (0.87 – 0.92)، وبهذا أصبح مقياس اليقظة الذِّهْنيَّة لدى طلبة جامعة اليرموك في صورته النِّهائية في ضوء دلالات صدق البناء مؤلفًا من ثمانية وعشرينَ فقرةً موَّزعة على خمسة أبعاد؛ هي:بعد الملاحظة؛ وله خمسُ فقرات (ذوات الأرقام: 1، 2، 3، 4، 5)، ثم بعد الوصف؛ وله ثماني فقرات (ذوات الأرقام: 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13)؛ حيث يشتمل على ثلاث فقرات سالبة المضمون (ذوات الأرقام: 8، 9، 10)، ثم بعد العمل بوعي؛ وله سبعُ فقرات (ذوات الأرقام: 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20)؛ وهي سالبة المضمون، ثم بعد عدم إصدار الأحكام؛ وله خمسُ فقرات (ذوات الأرقام: 21، 22، 23، 24، 25)؛ وهي سالبة المضمون، ثم أخيرًا؛ بعد عدم التفاعل مع التجربة الداخلية؛ وله ثلاثُ فقرات(ذوات الأرقام: 26، 27، 28).

تصحيح مقياس اليقظة الذِّهْنيَّة

اشتمل مقياس اليقظة الذِّهْنيَّة لدى طلبة جامعة اليرموك بصورته النهائية في ضوء مؤشرات صدق البناء على ثمان وعشرينَ فقرةً؛ حيث يُجاب عن فقراته ذات الاتجاه الموجب التي يبلغ عددها ثماني عشرة فقرةً بتدريج (ليكرت)، الذي يشتمل خمسة بدائل؛ هي: [كبيرة جدًا، وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (5)؛ كبيرة، وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (4)؛متوسطة: وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (3)؛ منخفضة، وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (2)؛منخفضة جدًا: وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (1)]، في حين يُجاب عن فقراته ذات الاتجاه السَّالب التي يبلغ عددها ثماني عشرة فقرةً بتدريج (ليكرت)، الذي يشتمل خمسة بدائل؛ هي: [كبيرة جدًا، وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (1)؛ كبيرة، وتُعطى، عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (2)؛متوسطة: وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (3)؛ منخفضة، وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (4)؛منخفضة جدًا، وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (5). وبهذا تتراوح الدرجات الخام لمقياس اليقظة الذِّهْنيَّة بين (28 – 140) درجة؛ حيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشر على ازدياد اليقظة الذِّهْنيَّة لدى طلبة جامعة اليرموك والعكس صحيح.

ثالثًا. مقياس دافعيَّة الإنجاز

لقياس دافعيَّة الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك؛ فقد تمَّ بناء مقياس دافعية الإنجاز استنادًا إلى نظرية تقرير المصير لدسي وريان (Deci & Ryan, 1985) ونظرية التوقع – القيمة لأتكنسون(Atkinson, 1964)، ونظرية الفعالية الذاتية لباندورا (Bandura, 1982)، وبعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السَّابقة ذات الصِّلة بدافعية الإنجاز (العيسى، 2015، Smith, 2015، Portia, 2016)؛ وتكوَّن في صورته الأوَّليَّة من تسع وخمسين فقرةً موَّزعة على تسعة أبعاد؛ هي: المثابرة؛ وله خمس فقرات (ذوات الأرقام: 1، 2، 3، 4، 5)؛ مشتملًا على فقرة سالبة المضمون (ذات الرقم: 2)، ثم بعد المُنافسة؛ وله خمس فقرات (ذوات الأرقام: 6، 7، 8، 9، 10)، ثم بعد الثقة بالنفس؛ وله سبعُ فقرات (ذوات الأرقام: 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17)؛ مشتملًا على فقرتين سالبتي المضمون (ذوات الرقمين: 16، 17)، ثُمَّ بعد ضبط الذات واستثمار الوقت؛ وله تسعُ فقرات (ذوات الأرقام: 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26)، ثم بعد الرغبة في العمل والاستمتاع به؛ وله ستُ فقرات

(ذوات الأرقام: 27، 28، 29، 30، 31، 32)، ثم بعد السيطرة؛ وله تسعُ فقرات (ذوات الأرقام: 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 41)؛ مشتملًا على فقرتين سالبتي المضمون (ذواتي الرقمين: 35، 36)، ثم بعد تفضيل المهمات الصعبة؛ وله سبعُ فقرات (ذوات الأرقام: 42، 43، 44، 45، 46، 47، 48)؛ مشتملًا على فقرتين سالبتي المضمون (ذواتي الرقمين: 42، 46)، ثم بُعد الجهد التعويضي؛ وله ست فقرات (ذوات الأرقام: 49، 50، 51، 52، 53، 54)، ثُمَّ أخيرًا؛ بعد التدفق؛ وله خمسُ فقرات (ذوات الأرقام: 55، 56، 57، 58، 59).

دلالات صدق وثبات مقياس دافعية الإنجاز

الصدق الظاهري

لم يضع أي مُحكِّم من المُحكِّمين أية ملاحظة بخصوص أية فقرة من فقرات المقياس في أثناء عملية التحقق من الصدق الظاهري لمقياس دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك؛ وبهذا بقي عدد فقرات المقياس في صورته شبه النهائية بعد التحكيم مكوَّنًا من تسع وخمسين فقرة موَّزعة على أبعادها التسعة.

صدق البناء

تم تطبيق مقياس دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك على عينة استطلاعية؛ مؤلفة من (60) طالبًا وطالبةً من طلبة جامعة اليرموك، من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة الفقرات بدافعية الإنجاز وبأبعادها لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هو مُبيَّن في جدول 7.

الجدول رقم (7)

قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة الفقرات بدافعية الإنجاز وبأبعادها لدى طلبة جامعة اليرموك

البعد	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة المُصحَّح مع: البعد	ارتباط الفقرة المُصحَّح مع: المقياس	البعد	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة المُصحَّح مع: البعد	ارتباط الفقرة المُصحَّح مع: المقياس
المُثابَرة	1	0.49*	0.45*	السيْطرة	33	0.50*	0.46*
	3	0.48*	0.43*		34	0.53*	0.51*
	4	0.45*	0.43*		37	0.63*	0.48*
	5	0.38*	0.33*		38	0.54*	0.50*
المُنافَسَة	7	0.57*	0.30*		39	0.62*	0.53*
	8	0.65*	0.52*		40	0.54*	0.49*
	9	0.58*	0.50*		41	0.46*	0.46*
الثِّقَة بالنَّفس	10	0.66*	0.43*	تفضيل المهمَّات	43	0.69*	0.60*
	11	0.50*	0.49*		44	0.75*	0.56*
	12	0.40*	0.38*		45	0.71*	0.61*
	13	0.59*	0.56*		47	0.65*	0.58*
ضبط الذَّات واستثمار الوقت	14	0.55*	0.54	الجهد التَّعويضيّ	48	0.68*	0.59*
	15	0.42*	0.42		49	0.50*	0.37*
	18	0.39*	0.38		50	0.52*	0.48*
	19	0.45*	0.43		51	0.48*	0.38*
	20	0.48*	0.47		52	0.67*	0.46*
	21	0.47*	0.42		53	0.60*	0.48*
الرَّغبة في العمل والاستمتاع به	23	0.51*	0.41	التَّدَفُّق	54	0.54*	0.52*
	25	0.48*	0.46		55	0.53*	0.34*
	26	0.52*	0.51		56	0.61*	0.53*
	27	0.44*	0.36		57	0.55*	0.46*
	28	0.53*	0.42		58	0.57*	0.42*
	29	0.50*	0.39		59	0.36*	0.35*
	30	0.56*	0.38				
	31	0.49*	0.46				
	32	0.56*	0.54				

* دال إحصائيًا (α=0.05).

يلاحظ من جدول 7؛ أنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد المثابرة ببعدها قد تراوحت بين (0.38 – 0.49)، ولعلاقتها بمقياسها قد تراوحت بين (0.33 – 0.45). وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد المنافسة ببعدها قد تراوحت بين (0.57 – 0.66)، ولعلاقتها بمقياسها قد تراوحت بين (0.30 – 0.52). وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد الثقة بالنفس ببعدها قد تراوحت بين (0.40 – 0.59)، ولعلاقتها بمقياسها قد تراوحت بين (0.38 – 0.56). وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد ضبط الذات واستثمار الوقت ببعدها قد تراوحت بين (0.39 – 0.52)، ولعلاقتها بمقياسها قد تراوحت بين (0.38 – 0.51).

وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد الرغبة في العمل، والاستمتاع به ببعدها قد تراوحت بين (0.44 – 0.56)، ولعلاقتها بمقياسها قد تراوحت بين (0.36 – 0.54). وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لعلاقة فقرات بعد السيطرة ببعدها قد تراوحت بين (0.46 – 0.63)، ولعلاقتها بمقياسها قد تراوحت بين (0.46 – 0.53)، كما تم حساب معاملات ارتباط (بيرسون) لعلاقة دافعية الإنجاز بأبعادها، علاوة على حساب معاملات ارتباط(بيرسون) البينية لعلاقة الأبعاد، كما هو مُبيَّن في جدول 8.

الجدول رقم (8)

قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة دافعية الإنجاز بأبعادها، ومعاملات الارتباط البينية للأبعاد

العلاقة	المُثابرة	المُنافسة	الثِّقة بالنَّفس	ضبط الذَّات واستثمار الوقت	الرَّغبة في العمل والاستمتاع به	السيْطرة	تفضيل المُهمَّات	لجهد التَّعويضي	التَّدفق
المُنافسة	0.39*								
الثِّقة بالنَّفس	0.48*	0.34*							
ضبط الذَّات واستثمار الوقت	0.61*	0.41*	0.59*						
الرَّغبة في العمل والاستمتاع به	0.42*	0.37*	0.49*	0.55*					
السيْطرة	0.39*	0.40*	0.54*	0.54*	0.45*				
تفضيل المُهمَّات	0.36*	0.36*	0.58*	0.50*	0.53*	0.57*			
لجهد التَّعويضي	0.45*	0.43*	0.36*	0.48*	0.41*	0.43*	0.42*		
التَّدفق	0.37*	0.30*	0.38*	0.43*	0.38*	0.38*	0.42*	0.46*	
الكلي للمقياس	0.67*	0.59*	0.74*	0.81*	0.70*	0.76*	0.76*	0.68*	0.63*

* دال إحصائيًا (α=0.05).

يلاحظ من جدول (8)؛ أنَّ قيم معاملات ارتباط (بيرسون) لعلاقة دافعية الإنجاز بأبعادها لدى طلبة جامعة اليرموك قد تراوحت بين (0.59 – 0.81)، وأنَّ قيم معاملات ارتباط(بيرسون) البينية لعلاقة الأبعاد لدى طلبة جامعة اليرموك قد تراوحت بين (0.30 – 0.61)؛ مما يشير إلى أنَّ الأبعاد الثمانية تشكل المفهوم الكامل للتوجُّهات الهدفيَّة لدى طلبة جامعة اليرموك.

ثبات المقياس

لأغراض حساب ثبات الاتساق الداخلي لمقياس دافعيَّة الإنجاز ولأبعاده لدى طلبة جامعة اليرموك؛ تمَّ استخدام معادلة (ألفا) الخاصة (بكرونباخ) بالاعتماد على بيانات التطبيق الأوَّل للعينة الاستطلاعية. ولأغراض حساب ثبات الإعادة للمقياس ولأبعاده لديهم؛ فقد تمَّ إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة

الاختبار وإعادته بفاصل زمني مقداره أُسبوعان بين التطبيقين الأوَّل والثاني، حيث تمَّ استخدام معامل ارتباط (بيرسون) لعلاقة التطبيق الأوَّل بالتطبيق الثاني للعينة الاستطلاعية، كما هو مُبيَّن في جدول 9.

الجدول رقم (9)

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لمقياس دافعيَّة الإنجازِ ولأبعاده لدى طلبة جامعة اليرموك

المقياس وأبعاده	معاملات ثبات		عدد الفقرات
	الاتِّساق الدَّاخليِّ	الإعادة	
المُثابرة	0.64	0.87*	4
المُنافسة	0.80	0.89*	4
الثِّقة بالنَّفس	0.72	0.86*	5
ضبط الذَّات واستثمار الوقت	0.73	0.84*	7
الرَّغبة في العمل والاستمتاع به	0.76	0.91*	6
السيْطرة	0.81	0.93*	7
تفضيل المُهمَّات الصَّعبة	0.87	0.86*	5
الجهد التَّعويضي	0.79	0.94*	6
التَّدفق	0.75	0.92*	5

المقياس وأبعاده	معاملات ثبات		عدد الفقرات
	الاتِّساق الدَّاخليّ	الإعادة	
الكلي للمقياس	0.94	0.94*	49

* دال إحصائيًا (α=0.05).

يلاحظ من الجدول (9)؛ أن قيمة ثبات الاتساق الداخلي لدافعية الانجاز لدى طلبة جامعة اليرموك قد بلغت (0.94)، وتراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد دافعية الإنجاز لدى الطلبة بين (0.64 – 0.87). وأن قيمة ثبات الإعادة لدافعية الانجاز لدى الطلبة قد بلغت (0.94)، وتراوحت قيم ثبات الإعادة لأبعاد دافعية الإنجاز لدى الطلبة بين (0.94–0.84).

تصحيح مقياس دافعيَّة الإنجاز

اشتمل مقياس دافعيَّة الإنجازِ لدى طلبة جامعة اليرموك بصورته النهائية في ضوء مؤشرات صدق البناء على تسع وأربعين فقرةً؛حيث يُجاب عن فقراته ذات الاتجاه الموجب بتدريج (لبكرت)، الذي يشتمل خمسة بدائل؛ هي: [كبيرة جدًا:وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (5)؛كبيرة:وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (4)؛متوسطة: وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (3)؛منخفضة:وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (2)؛منخفضة جدًا وتُعطى عند تصحيح الفقرة درجة قيمتها (1). وبهذا تتراوح الدرجات الخام لمقياس دافعيَّة الإنجازِ بين (49 – 245) درجة؛ حيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشر على ازدياد دافعيَّة الإنجازِ لدى طلبة جامعة اليرموك والعكس صحيح.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة؛ فقد تمَّ إتباع الخطوات والإجراءات التالية:

1. الحصول على كتاب تسهيل مهمة للباحثين مُوَجَّهٌ من عميد كلية التربية في جامعة اليرموك إلى رئيس الجامعة، وذلك لمخاطبة رئيس قسم المعلومات؛ بهدف تحديد حجم مجتمع الدِّراسة وفقًا للجنس وللتَّخَصُّص، بالإضافة إلى السماح للباحثين بنشر أدوات الدراسة إلكترونيًا على البريد الالكتروني لطلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك.
2. توزيع استبانة أدوات الدراسة في صورها النِّهائيَّة إلكترونيًّا على أفراد عينة الدراسة المستهدفة.
3. شرح هدف الدراسة لأفراد عينة الدراسة، والطلب منهم الإجابة عن فقرات أدوات الدراسة، كما يرونها معبرةً عن وجهة نظرهم بكل صدق وموضوعية، بعد أن تمَّت إحاطتهم بأنَّ إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

متغيرات الدراسة

- **المتغيرات المستقلة؛ وهي:**

1. التوجهات الهدفية وأبعاده لدى طلبة جامعة اليرموك؛ وهي متغيرات خطيَّةٌ مُتَّصِلةٌ شارِحة.
2. اليقظة الذهنية وأبعادها لدى طلبة جامعة اليرموك؛ وهي متغيرات خطيَّةٌ مُتَّصِلةٌ شارِحة.

- **المتغير التابع**؛ وهو: دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك؛ وهو متغير متصل كمي خطي.

المعالجات الإحصائية

تمت المعالجات الإحصائية لبيانات الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك بهدف الإجابة عن سؤال الدراسة؛ حيث تمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للمتنبئين (التوجهات الهدفية واليقظة الذهنية) وللمتنبأ به (دافعية الإنجاز) لدى طلبة جامعة اليرموك، ثم حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة المتنبئين (التوجهات الهدفية واليقظة الذهنية) بالمتنبأ به (دافعية الإنجاز) لدى طلبة جامعة اليرموك، ثم إجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد باستخدام طريقة الخطوة (Stepwise Method) في إدخال المتنبئين إلى النموذج التنبؤي الأوَّل؛ وذلك لرصد التباين المُفسَّر المشترك للنموذج التنبؤي والتباين المُفسَّر النسبي وقيم (t) المحسوبة وفقًا لنسب قيم معاملات الانحدار اللامعيارية إلى قيم أخطائها المعيارية وقيم معاملات الانحدار المعياريَّة لكلٍ متنبئٍ من المتنبئين بالمتنبأ به. ثم تمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للمتنبئات (أبعاد التوجهات الهدفية، وأبعاد اليقظة العقلية) والمتنبأ به (دافعية الإنجاز)، ثم حساب معاملات ارتباط (بيرسون) لعلاقة المتنبئات (أبعاد التوجهات الهدفية، وأبعاد اليقظة الذهنية) بالمتنبأ به (دافعية الإنجاز) لدى طلبة جامعة اليرموك، ثم إجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد باستخدام طريقة الخطوة في إدخال المتنبئات إلى النموذج التنبؤي الثاني؛ وذلك لرصد التباين المُفسَّر المشترك للنموذجين التنبؤيين والتباين المُفسَّر النسبي وقيم t المحسوبة وفقًا لنسب قيم معاملات الانحدار اللامعيارية إلى قيم أخطائها المعيارية وقيم معاملات الانحدار المعياريَّة لكلٍ متنبئٍ بالمتنبأ به.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الذي نصَّ على: «ما القدرة التنبؤية للتوجُّهات الهدفيَّة واليقظة الذِّهْنيَّة في دافعيَّة الإنجازِ لدى طلبة جامعة اليرموك؟

للإجابة عن سؤال الدراسة ؛ تمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بكلٍّ من: المُتَنَبَأ به [دافعيَّة الإنجاز (y)]، والمُتَنَبِئات [أهداف إتقان/إقدام (x1)، أهداف أداء/إقدام (x2)، أهداف أداء/تجنُّب (x3)، الملاحظة (x4)، الوصف (x5)، العمل بوعي (x6)، عدم إصدار الأحكام (x7)، عدم التَّفَاعُل مع التَّجْرُبة الدَّاخليَّة (x8)] لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هو مُبيَّن في جدول(10).

الجدل رقم (10)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للمتنبئات [أبعاد التوجُّهات الهدفيَّة، أبعاد اليقظة الذِّهْنيَّة] وللمتنبأ به [دافعيَّة الإنجازِ(y)] لدى طلبة جامعة اليرموك

المتغير			الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
حالته متنبأ به	مفهومه	رمزه		
	دافعية الإنجاز متنبئات	y	3.69	0.51

المتغير			الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
حالته متنبأ به	مفهومه	رمزه		
	أهداف إتقان/إقدام	x_1	3.87	0.72
	أهداف أداء/إقدام	x_2	3.08	0.92
	أهداف أداء/تجنُّب	x_3	2.86	0.97
	الملاحظة	x_4	3.95	0.79
	الوصف	x_5	3.20	0.76
	العمل بوعي	x_6	3.12	0.85
	عدم إصدار الأحكام	x_7	2.75	0.91
	عدم التفاعل مع التجربة الدَّاخلية	x_8	3.16	0.85

يلاحظ من جدول 10؛ أنَّ الوسط الحسابي الخاص بالمتنبأ به [دافعيَّة الإنجازِ (y)] قد كان ضمن مستوى دافعية إنجاز (مرتفعٍ)، والمُتَنَبِئات [أهداف إتقان/إقدام (x1) قد كان ضمن توجهات هدفية (مرتفعة)، أهداف أداء/إقدام (x2) قد كان ضمن توجهات هدفية (متوسطة)، أهداف أداء/تجنُّب (x3) قد كان ضمن توجهات هدفية (متوسطة)، الملاحظة (x4) قد كان ضمن مستوى يقظة ذهنية (مرتفع)، الوصف (x5) قد كان ضمن مستوى يقظة ذهنية (متوسط)، العمل بوعي (x6) قد كان ضمن مستوى يقظة ذهنية (متوسط)، عدم إصدار الأحكام (x7) قد كان ضمن مستوى يقظة ذهنية (متوسط)، عدم التَّفَاعُل مع التَّجْرُبةِ الدَّاخليَّة (x8) قد كان ضمن مستوى يقظة ذهنية (متوسط)] لدى طلبة جامعة اليرموك. وبهدف الكشف عن القدرة التنبؤية للمتنبِّئات بالمُتَنَبَّأ به؛ فقد تمَّ حساب قيم معاملات الارتباط الخطية لعلاقة المتنبئات [أهداف إتقان/إقدام (x1)، أهداف أداء/إقدام (x2)، أهداف أداء/تجنُّب (x3)، الملاحظة (x4)، الوصف (x5)، العمل بوعي (x6)، عدم إصدار الأحكام (x7)، عدم التَّفَاعُل مع التَّجْرُبةِ الدَّاخليَّة (x8)] بالمتنبأ به [دافعيَّة الإنجازِ (y)] لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هو مُبيَّن في جدول 11.

الجدول رقم (11)

قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة المتنبئات [أبعاد التوجُّهات الهدفيَّة، أبعاد اليقظة الذِّهْنيَّة] بالمُتَنَبَّأ به [دافعيَّة الإنجازِ (y) لدى طلبة جامعة اليرموك

العلاقة		دافعية الإنجاز	أهداف إتقان/إقدام	أهداف أداء/إقدام	أهداف أداء/تجنُّب	الملاحظة	الوصف	العمل بوعي	عدم إصدار الأحكام
	الرمز	y	x_1	x_2	x_3	x_4	x_5	x_6	x_7
أهداف إتقان/إقدام	x_1	0.59×							
أهداف أداء/إقدام	x_2	0.29×	0.02						
أهداف أداء/تجنُّب	x_3	−0.005	−0.15×	0.57×					
الملاحظة	x_4	0.34×	0.31×	0.01	−0.06×				
الوصف	x_5	0.32×	0.13×	0.02	−0.16×	0.14×			
العمل بوعي	x_6	0.08×	0.10×	−0.34×	−0.46×	−0.01	0.21×		
عدم إصدار الأحكام	x_7	0.03	0.04	−0.24×	−0.35×	−0.14×	0.25×	0.56×	
عدم التفاعل مع التجربة الدَّاخلية	x_8	0.28×	0.22×	0.07×	0.06×	0.11×	0.18×	−0.03	0.04

× دال إحصائيًا (α=0.05).

يلاحظ من جدول (11)؛ ارتباط كلٍّ من المتنبئات [أهداف إتقان/إقدام (x1)، أهداف أداء/إقدام (x2)، أهداف أداء/تجنُّب (x3)، الملاحظة (x4)، الوصف (x5)، العمل بوعي (x6)، عدم إصدار الأحكام (x7)، عدم التَّفَاعُل مع التَّجْرُبةِ الدَّاخليَّة (x8)]بالمُتَنَبَّأ به [دافعيَّة الإنجازِ (y)] لدى طلبة جامعة اليرموك بثماني علاقاتٍ؛ تتراوح قيمها بين (0.005− وحتى 0.59) بوسط حسابي مقدارُه (0.24) وانحرافٍ معياري مقداره (0.197)؛ منها: سبع علاقاتٍ موجبة الاتجاه؛ ستٍ منهاً دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.05)، وعلاقة واحدة سالبة الاتجاه غير دالةٍ إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05). كما يلاحظ أنَّ المتنبئات [أهداف إتقان/إقدام (x1)، أهداف أداء/إقدام (x2)، أهداف أداء/تجنُّب (x3)، الملاحظة (x4)، الوصف (x5)، العمل بوعي (x6)، عدم إصدار الأحكام (x7)، عدم التَّفَاعُل مع التَّجْرُبةِ الدَّاخليَّة (x8)] لدى طلبة جامعة اليرموك ترتبط فيما بينها بثمانَ وعشرين علاقةً؛ تتراوح بين (0.46− وحتى 0.57) بوسط حسابيٍّ مقداره (0.04) وانحراف معياري مقداره (0.2376)؛ منها: ثماني عشرةَ علاقةً موجبة الاتجاه؛ ثلاثَ عشرةَ علاقةً منها دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.05)، وعشرة علاقاتٍ سالبة الاتجاه؛ منها: ثماني علاقاتٍ دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

كما تمَّ حساب الارتباط الخطي المتعدد والتباين المُفسَّر

المتعدد (الأثر المشترك) وقيمة (F) للنموذج التنبؤي الكلي كلما تمَّ إدخال متنبئ إلى النموذج التنبؤي الكلي في ضوء قيم وسط مجمع المربعات للانحدار وللخطأ ودرجة الحرية لكلٍّ منهما، والتغير في التباين المُفسَّر (الأثر النسبي) وقيمة (F) للتغيُّر لكل متنبئ تمَّ إدخاله إلى النموذج التنبؤي بشكلٍ مستقل عن بقية المتنبئات، ودرجة الحرية للبسط وللمقام، ثُمَّ أُتْبِعتْ بحساب قيم (t) لنسبة معاملات الانحدار اللامعيارية إلى أخطائها المعيارية، ومعاملات الانحدار المعيارية، وذلك باستخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد وفق طريقة الخطوة(Stepwise) في إدخال المتنبئات [أهداف إتقان/إقدام (x1)، أهداف أداء/إقدام (x2)، أهداف أداء/تجنُّب (x3)، الملاحظة (x4)، الوصف (x5)، العمل بوعي (x6)، عدم إصدار الأحكام (x7)، عدم التَّفَاعُل مع التَّجْرُبة الدَّاخليَّة (x8)]إلى المُعادلة الانحداريَّة للمتنبأ به [دافعيَّة الإنجاز (y)] لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هو مُبيَّن في الجداول12، و13، و14.

الجدول رقم (12)

قيم الارتباط الخطي المتعدد والأثر المشترك وقيم (F) للنموذج التنبؤي التراكمي الكلي، لكلِّ مجموعة متنبئات مجتمعة؛ تمَّ إدخالها في كل نموذج تنبؤي لدى الطلبة.

الخطوة+	ر	$ر^2$	إحصاءات النموذج التنبؤي الكلي: وسط مجموع المربعات الانحدار	الخطأ	F	درجة الحرية الانحدار	الخطأ
1	0.59	0.3506	90.29	0.17	537.73*	1	996
	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، [أهداف إتْقان/إقدام (X_1)]						
2	0.65	0.4284	55.16	0.15	372.85*	2	995
	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، أهداف إتْقان/إقدام، [أهداف أداء/إقدام (X_2)]						
3	0.70	0.4840	41.55	0.13	310.81*	3	994
	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، أهداف إتْقان/إقدام، أهداف أداء/إقدام، [الوصف (X_5)]						
4	0.71	0.5026	32.35	0.13	250.80*	4	993
	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، أهداف إتْقان/إقدام، أهداف أداء/إقدام، الوصف، [الملاحظة (X_4)]						
5	0.71	0.5111	26.32	0.13	207.39*	5	992
	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، أهداف إتْقان/إقدام، أهداف أداء/إقدام، الوصف، الملاحظة، [عدم التَّفاعُل مع التَّجرُبة الدَّاخليَّة (X_8)]						
6	0.72	0.5180	22.23	0.13	177.47*	6	991
	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، أهداف إتْقان/إقدام، أهداف أداء/إقدام، الوصف، الملاحظة، عدم التَّفاعُل مع التَّجرُبة الدَّاخليَّة، [العمل بوعي (X_6)]						

* دال إحصائيًا (α=0.05).

+المتغير التَّابع: دافعيَّة الإنجاز

الجدول رقم (13)

قيم الأثر النسبي وقيم (F) للتغيُّر لكلِّ متنبئٍ تمَّ إدخاله في النموذج التنبؤي بشكل مستقل عن بقية المتنبئات لدى الطلبة.

الخطوة+	إحصاءات التغير الخاصة بالمتنبئات: التَّغَيُّر في $ر^2$	F التَّغَير	درجة الحرية البسط	درجة الحرية المقام
1	0.3506	×537.73	1	996
	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، [أهداف إتْقان/إقدام (X_1)]			
2	0.0778	×135.41	1	995
	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، أهداف إتْقان/إقدام، [أهداف أداء/إقدام (X_2)]			
3	0.0556	×107.16	1	994
	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، أهداف إتْقان/إقدام، أهداف أداء/إقدام، [الوصف (X_5)]			

الخطوة+	إحصاءات التغير الخاصة بالمتنبئات			
	التَّغَيُّر في $ر^2$	F التَّغَير	درجة الحرية	
			البسط	المقام
4	0.0185	37.01*	1	993
	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، أهداف إتْقان/إقدام، أهداف أداء/إقدام، الوصف، [الملاحظة (X_4)]			
5	0.0085	17.27*	1	992
	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، أهداف إتْقان/إقدام، أهداف أداء/إقدام، الوصف، الملاحظة، [عدم التَّفاعُل مع التَّجرُبة الدَّاخليَّة (X_8)]			
6	0.0069	14.15*	1	991
	المتنبئات: (ثابت الانحدار)، أهداف إتْقان/إقدام، أهداف أداء/إقدام، الوصف، الملاحظة، عدم التَّفاعُل مع التَّجرُبة الدَّاخليَّة، [العمل بوعي (X_6)]			

الجدول رقم (14)

قيم (t) لنسبة الأوزان الانحدارية اللامعيارية إلى أخطائها المعيارية والأوزان المعيارية للخطوة السادسة؛ لكلّ متنبئ تمَّ إدخاله في النموذج التنبؤي بشكل مستقل عن بقية المتنبئات لدى طلبة جامعة اليرموك

المتنبئات+		الأوزان الانحداريَّة للخطوة السَّادسة اللامعياريَّة		المعياريَّة t	β	الارتباطات& بيرسون	الجزئي	شبه الجزئي
مفهومه	رمزه	B	الخطأ المعياري					
(ثابت الانحدار)	a	0.72	0.10	7.06*				
أهداف إتقان/إقدام	x_1	0.34	0.02	20.14*	0.48	0.59(1)	0.54	0.44
أهداف أداء/إقدام	x_2	0.17	0.01	12.70*	0.30	0.29	0.37	0.28(2)
الوصف	x_5	0.13	0.02	8.11*	0.19	0.32	0.25	0.18(3)
الملاحظة	x_4	0.10	0.02	6.29*	0.15	0.34	0.20	0.14(4)
عدم التفاعل مع التجربة الدَّاخلية	x_8	0.06	0.01	4.44*	0.10	0.28	0.14	0.10(5)
العمل بوعي	x_6	0.05	0.01	3.76*	0.09	0.08	0.12	0.08(6)

+المتغير التَّابع: دافعيَّة الإنجاز

* دال إحصائيًا (α=0.05).

آلية اختيار المتنبئات لإدخالها إلى النموذج التنبؤي؛ تمت على النحو الآتي: 1) إدخال المتنبئ الأوَّل الذي يمتلك أكبر معامل ارتباط (بيرسون) مع المتنبأ به في مصفوفة الارتباطات إلى النموذج التنبؤي؛ لكونه يكون مساويًا لمعاملي الارتباط الجزئي وشبه الجزئي في حالة المتنبئ الأوَّل، ثُمَّ 2) البحث عن المتنبئ الذي يمتلك أكبر معامل ارتباط شبه جزئي من بعد تنفيذ الخطوة (1) ليتم إدخاله إلى النموذج التنبؤي دون مراعاة ارتباط (بيرسون) الخاص به في مصفوفة الارتباطات، ثُمَّ 3) تُكرَّر الخطوة (2) لبقية المتنبئات حتى يتم إدخالها جميعًا إلى النموذج التنبؤي وفقًا لمعامل ارتباطها شبه الجزئي وليس معامل ارتباط (بيرسون) الخاص بها في مصفوفة الارتباطات؛ حسب الخطوات (4، 5، 6).

يتضح من جدول 12 وجود قدرة تنبؤية مُترتبة عن العلاقات الارتباطية دالة إحصائيًا (α=0.05) للمتنبئات [أهداف إتقان/إقدام (x1)، أهداف أداء/إقدام (x2)، الوصف (x5)، الملاحظة (x4)، عدم التَّفاعُل مع التَّجْرُبة الدَّاخليَّة (x8)،العمل بوعي (x6)] بالمُتَنَبَّأ به [دافعيَّة الإنجاز (y)] ابتداءً من النموذج الأوَّلفي الخطوة الأولى وصولًا للنموذج التنبؤي التراكمي الأخير في الخطوة السَّادسة بأثر مشترك للتباين المُفسَّر بين المتنبئات مقداره (51.80 %) من المتنبأ به [دافعية الإنجاز (y)] لدى الطلبة؛ حيث أسهمت المتنبئات بالآثار النسبية الآتية:1. (35.06 %: جدول 13) للمتنبئ أهداف إتقان/إقدام (x1)؛ حيث كلما زاد بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية (α=0.05) فإنَّ دافعيَّة الإنجاز (y) تزداد بمقدار (0.48: جدول 14) من الوحدة المعيارية، ثُمَّ 2. (07.78 %: جدول 13) للمتنبئ أهداف أداء/إقدام (x2)؛ حيث كلما زاد بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية (α=0.05) فإنَّ دافعيَّة الإنجاز (y) تزداد بمقدار (0.30: جدول 14) من الوحدة المعيارية، ثُمَّ 3. (05.56 %: جدول 13) للمتنبئ الوصف (x5)؛ حيث كلما زاد بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية (α=0.05) فإنَّ دافعيَّة الإنجاز (y) تزداد بمقدار (0.19: جدول 14) من الوحدة المعيارية، ثم 4. (1.85 %: جدول 13) للمتنبئ الملاحظة (x4)؛ حيث كلما زاد بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية (α=0.05) فإنَّ دافعيَّة الإنجاز (y) تزداد بمقدار (0.15: جدول 14) من الوحدة المعيارية، ثُمَّ 5. (0.85 %: جدول 13) للمتنبئ عدم

التَّفَاعُل مع التَّجْرُبة الدَّاخليَّة (x8)؛ حيث كلما زاد بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية (α=0.05) فإنَّ دافعيَّة الإنجاز (y) تزداد بمقدار (0.10: جدول 14) من الوحدة المعيارية، ثُمَّ 6. (0.69 %: جدول 13) للمتنبئ العمل بوعي (x6)؛ حيث كلما زاد بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية (α=0.05) فإنَّ دافعيَّة الإنجاز (y) تزداد بمقدار (0.09: جدول 14) من الوحدة المعيارية؛ على الترتيب لدى طلبة جامعة اليرموك حسب طريقة الخطوة في إدخال المتنبئات إلى النموذج التنبؤي الأخير في الخطوة السَّادِسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال: ما القدرة التنبؤية للتوجهات الهدفية واليقظة الذهنية في دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك؟

كشفت النتائج وجود قدرة تنبؤية مُترتبة عن العلاقات الارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) للمتنبئات [أهداف إتقان/إقدام (x1)، أهداف أداء/إقدام (x2)، الوصف (x5)، الملاحظة (x4)، عدم التَّفَاعُل مع التَّجْرُبة الدَّاخليَّة (x8)،العمل بوعي (x6)] بالمُتَنَبَّأ به [دافعيَّة الإنجاز (y)] ابتداءً من النموذج الأوَّل في الخطوة الأولى وصولًا للنموذج التنبؤي التراكمي الأخير في الخطوة السَّادِسة بأثر مشترك للتباين المُفسَّر بين المتنبئات مقداره (51.80 %) من المتنبأ به [دافعية الإنجاز (y)] لدى طلبة جامعة اليرموك.

كلما زادت أهداف إتقان/إقدام (x1) لدى طلبة جامعة اليرموك بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) فإنَّ دافعيَّة الإنجاز (y) تزداد بمقدار (0.48) من الوحدة المعيارية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أهداف إتقان/إقدام ذات أهمية كبيرة لدافعية الإنجاز فتبعا لنظرية التوجهات الهدفية بحسب ايميس (Amis, 1992) فإن الأفراد الذين يتبنون أهداف الإتقان يركزون على إبراز قدراتهم، وأدائهم، كما أن توجهات الإتقان تعزز الدافعية والإنجاز، كما أن الطلبة الذين يتبنون أهداف الإتقان هم أكثر استعدادا للقيام بالمهام الصعبة ويحققون أداء أفضل، ويمتلكون مشاعر ايجابية تجاه المواقف التعليمية، وتمثل أهداف الإتقان أهمية كبيرة بالنسبة لهم، فالطلبة يسعون لاكتساب المواد والتمكن منها من أجل المنافسة، وتحقيق الإنجاز المرتفع، والطلبة في المرحلة الجامعية يسعون لبذل المزيد من الجهد والوقت وامتلاك الثقة بالنفس بشكل أكبر، مما يزيد من تبنيهم لأهداف إتقان/ إقدام، ويمكن عزو هذه النتيجة أن الطلبة الذين لديهم توجه هدف الإتقان لديهم مستوى مرتفع من الدافعية التي تحفزهم على الاهتمام والتركيز أكثر على الأهداف التي يضعونها لأنفسهم مما يزيد من كفاءتهم وإتقانهم للمهام التي توكل لهم، ويمكن القول بأن هؤلاء الطلبة يمتلكون دافعا داخليا يدفعهم إلى تحقيق ما يريدون من أهداف، واكتساب أكبر قدر ممكن من التعلم، وتحقيق آمالهم وطموحاتهم، فالطلبة ذوو توجه هدف الإتقان يوجهون اهتماماتهم في التركيز على الجوانب ذات الأهمية الكبيرة والحاسمة في التعلم(Dweck, 2006).

وكلما زادت أهداف أداء/إقدام (x2) لدى طلبة جامعة اليرموك بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) فإنَّ دافعيَّة الإنجاز (y) تزداد بمقدار (0.30) من الوحدة المعيارية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أهداف أداء/إقدام مهمة لدافعية الإنجاز فالطلبة الذين يمتلكون هذه الأهداف يسعون نحو الجهد والمثابرة للحصول على اعلي الدرجات مقارنة بالآخرين.(Schwinger & Plester, 2011)، كما وجد أن أهداف أداء/إقدام ترتبط بمجموعة متنوعة من النتاجات الإيجابية مثل المستوى الأعلى من الطموح، والتحمل عند القيام بالمهام، وبذل الجهد أثناء العمل، والاستمرار في المهام الأكاديمية (Elliot & McGregor, 2001; McGregor, 2002; Wolers, 2004)، وهذه النتائج ستترك أثراً ايجابياً حاسماً في دافعية الانجاز لدى الطلبة.

وكلما زاد الوصف (x5) لدى طلبة جامعة اليرموك بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) فإنَّ دافعيَّة الإنجاز (y) تزداد بمقدار (0.19) من الوحدة المعيارية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة عندما يقومون بوصف الظواهر التي تصادفهم أثناء المواقف التعليمية المختلفة، يقومون بتحديدها أكثر وبالتالي وضع الخطط والتنفيذ، ومن ثم تقييم ما تم تنفيذه، مما يجعلهم منظمين أكثر وكل ذلك سيؤدي بدوره إلى الارتقاء بدافعية الانجاز لديهم .

وكلما زادت الملاحظة (x4) لدى طلبة الجامعة بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) فإنَّ دافعيَّة الإنجاز (y) تزداد بمقدار (0.15) من الوحدة المعيارية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن اليقظة الذهنية بأبعادها المختلفة بما فيها بعد الملاحظة، تدعم الاستعداد للتعلم لدى الطلبة، وتزيد من دافعيتهم وانجازهم الأكاديمي، وتخفف من قلقهم وضغوطهم، وتزيد من سلوكاتهم الإيجابية.(Watts, 2014).

وكلما زاد عدم التَّفَاعُل مع التَّجْرُبة الدَّاخليَّة (x8) لدى طلبة جامعة اليرموك بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) فإنَّ دافعيَّة الإنجاز (y) تزداد بمقدار (0.10) من الوحدة المعيارية، ويمكن تفسير ذلك بان عدم التفاعل مع الخبرة لدى الطالب يجعله مركزا على الانتباه في اللحظة الحاضرة، ويمنع تشتته، وبالتالي زيادة دافعيته، وتوجيهها فقط على المهمة المطلوبة، الأمر الذي يمكنه من الأداء بشكل أفضل.

وكلما زاد العمل بوعي (x6) لدى طلبة جامعة اليرموك بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) فإنَّ دافعيَّة الإنجاز (y) تزداد بمقدار (0.09) من الوحدة المعيارية، ويمكن تفسير ذلك بأن الوعي مهم جدا لدافعية الإنجاز فحتى يحقق الطالب الإنجاز المطلوب لا بد أن يكون واعيا لما يدور حوله من أحداث، وما يتعرض له من خبرات أثناء المواقف التعليمية؛ مما يمكن الفرد من تنظيم ذاته، وتحديد أهدافه واحتياجاته، كما أن العمل بوعي يمكن الفرد من التحكم في ردود أفعاله وتصرفاته وسلوكاته، من خلال رصدها وتقييمها وتعديلها عند الحاجة.

التوصيات:

بناء على نتيجة الدراسة يوصي الباحثان بالتوصيات التالية:

1. تشجيع الطلبة على تبني توجه أهداف الإتقان بشكل خاص، إذ فسر (35.06)من التباين في دافعية الإنجاز.

2. تشجيع الطلبة على تبني توجه أداء–إقدام لما له من دور في دافعية الانجاز، إذ فسر (7.78 %) من التباين في دافعية الانجاز.

3. العمل على إعداد برامج تدريبية وورش عمل لتدريب الطلبة على ممارسة اليقظة الذهنية وخصوصاً بعدي الوصف والملاحظة لما لهما من أثر ايجابي على دافعية الإنجاز لدى الطلبة، إذ فسرا ما مقداره (5.56 %، 1.85 %)على التوالي من التباين في دافعية الانجاز

4. توجيه الطلبة للمحافظة على ما لديهم من دافعية انجاز مرتفعة من خلال الأنشطة المختلفة كالمنافسة والمثابرة والثقة بالنفس، والتنظيم الذاتي.

5. إجراء دراسات حول التوجهات الهدفية واليقظة الذهنية ودافعية الإنجاز وعلى عينات أخرى كالطلبة المراهقين، حيث لم توجد دراسات ربطت بين هذه المتغيرات لدى هؤلاء الطلبة.

6. إجراء دراسات أخرى متعلقة بدور اليقظة الذهنية في دافعية الإنجاز إذ إن هناك نقصا كبيرا في الدراسات التي تناولت علاقة اليقظة الذهنية بدافعية الإنجاز.

7. إجراء دراسات أخرى متعلقة بدور التوجهات الهدفية في دافعية الإنجاز إذ إن هناك نقصا كبيرا في الدراسات التي تناولت علاقة التوجهات الهدفية بدافعية الإنجاز.

المصادر والمراجع العربية:

- بهنساوي، أحمد (2020). اليقظة العقلية وعلاقتها بالنهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. المجلة التربوية. 37، 11 – 73.
- أبو حسان، لينا. (2019). مستوى اليقظة العقلية لدى ثنائي اللغة وأحاديها: دراسة مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- خليفة، عبد اللطيف .(2000). الدافعية للانجاز. دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
- الربيع، فيصل.(2018). الذكاء الانفعالي وعلاقته باليقظة الذهنية لدى طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 15(1)، 79 – 97.
- رسلان، محمود. (2012). دافعية الانجاز: المفهوم والنظرية والتطبيق. الإحساء: جامعة الملك فيصل.
- الزغول، رافع. (2006). أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. 2(3)، 115 – 127.
- الزغول، عماد عبد الرحيم. (2005). مقدمة في علم النفس التربوي. دار يزيد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عبدا لله، أحمد. (1996). السلوك الاجتماعي وديناميا ته، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- عدس، عبد الرحمن وتوق، محي الدين. (2005). مدخل إلى علم النفس. دار الفكر، عمان، الأردن.
- العطيات، خالد.(2014). فحص القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الهدفية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. مجلة الطفولة والتربية. 6(20)، 149 – 206.
- أبو علام، رجاء. (1993). علم النفس التربوي. الكويت : دار العلم للنشر والتوزيع.
- غباري، ثائر. (2008). الدافعية(النظرية والتطبيق). عمان: دار المسيرة.
- أبو غزال، معاوية (2018). دور توجهات الأهداف وتقدير الذات في التنبؤ بقلق الاختبار لدى طلبة جامعة اليرموك. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 16(1)، 117 – 147.
- أبو غزال، معاوية (2017). العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. 3(1)، 89 – 105.
- أبو غزال، معاوية والحموري، فراس والعجلوني، محمود. (2013). توجهات الأهداف وعلاقتها بتقدير الذات والتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك بالمملكة الأردنية الهاشمية. المجلة التربوية. 108 (2)، 111 – 154.
- محاسنة، أحمد والعلوان، احمد والعظامات، عمر. (2019). الانغماس الأكاديمي وعلاقته بالتوجهات الهدفية لدى طلبة الجامعة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 15(2)، 149 – 166.
- محمد، علا عبد الرحمن. (2020). اليقظة العقلية وعلاقتها بدافعية الانجاز وقلق الاختبار والمعدل التراكمي لطالبات الطفولة المبكرة بالجامعة. مجلة دراسات في الطفولة والتربية 12 ،1 – 68.
- موراي، ادوارد. (1988). الدافعية والانفعال، ترجمة: احمد عبد العزيز وعثمان نجاتي: الرياض، دار الشروق.
- النشواتي، عبد المجيد. (2003). علم النفس التربوي. دار الفرقان: عمان، الأردن.
- نوري، أسماء. (2012). أثر أبعاد اليقظة الذهنية في الإبداع التنظيمي: دراسة ميدانية في عدد من كليات جامعة بغداد، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية. 18(68)، 216 – 236.
- الهاشم، أماني. (2017). درجة توافر اليقظة الذهنية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظه معان وعلاقتها بدرجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين من وجهه نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط.
- بني يونس، محمد. (2007). سيكولوجية الدافعية والانفعالات، عمان: دار المسيرة.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Bahnasawi, Ahmed (2020). Mindfulness and its relationship to the academic advancement of university students in light of some demographic variables. The Educational Journal. 37, 11-73.*
- *Abu Hassan, Lina. (2019). The Level of mindfulness among bilinguals and monolinguals: a comparative study, unpublished master's thesis, Yarmouk University, Jordan.*
- *Khalifa, Abd al-Latif (2000). Motivation for achievement. Dar Gharib for Printing and Publishing, Cairo, Egypt.*
- *Abu Allam, Rajaa. (1993). Educational Psychology. Kuwait: Dar Al-Alam for Publishing and Distribution.*
- *Ghobari, Tha'r. (2008). Motivation (theory and practice). Amman: Dar Almasirah.*
- *Abu Ghazal, Muawiya (2018). The role of goal orientations and self-esteem in predicting test anxiety among Yarmouk University students. Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education, 16 (1), 117-147.*
- *Abu Ghazal, Muawiyah (2017). The relationship between meta-memory and academic achievement motivation among Yarmouk University students. Jordanian Journal of Educational Sciences.3(1).89-105.*
- *Abu Ghazal, Muawiya , al-Hamouri, Firas and al-Ajlouni, Mahmoud. (2013). Goal trends and their relationship to self-esteem and academic procrastination among Yarmouk University students in the Hashemite Kingdom of Jordan. The Educational Journal. 108 (2), 111-154.*
- *Ruslan, Mahmoud. (2012). Achievement Motivation: Concept, Theory and Practice. Al-Ahsaa': King Faisal University*
- *Al-Rabee, Faisal. (2018). Emotional intelligence and its relationship to mindfulness among Yarmouk University students. The Jordanian Journal of Educational Sciences, 15 (1), 79-97.*
- *Al-Zaghoul, Rafi. (2006). Patterns of goals among students of the University of Mu'tah and their relationship to the used strategies in their study. Jordanian Journal of Educational Sciences. 2 (3), 115-127.*
- *Al-Zaghoul, Imad Abdel-Rahim. (2005). Introduction to educational psychology. Dar Yazid for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.*
- *Abdullah, Ahmed. (1996). Social behavior and its dynamics, Alexandria, University Knowledge House.*
- *Adas, Abd al-Rahman and Touq, Mohiuddin. (2005). An Introduction to Psychology. Dar Alfikr, Amman, Jordan.*
- *Al-Attiyat, Khaled (2014). Examining the ability to postpone academic gratification and its relationship to goal orientations and academic achievement among university students. Childhood and Education Journal. 6 (20), 149-206.*
- *Mahasneh, Ahmed and Alwan, Ahmed and al-Azamat, Omar. (2019). Academic immersion and its relationship to goal orientation among university students. The Jordanian Journal of Educational Sciences, 15 (2), 149-166.*
- *Muhammad, Ola Abdul Rahman. (2020). Mindfulness and its relationship to achievement motivation, test anxiety and the GPA of early childhood students at the university. Journal of Studies in Childhood and Education 12.1-68.*
- *Murray, Edward. (1988). Motivation and emotion, translated by Ahmed Abdel Aziz and Osman Najati: Riyadh, Al-Shrooq House.*
- *Al-Nashwati, Abdul Majeed. (2003). Educational Psychology.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Akyurek, G., Kars,S.,& Bumin,G. (2018). The Determinants of Occupational Therapy Students' Attitudes: Mindfulness and Well-Being. Journal of Education and Learning,. 7(3), 242-250.*
- *Ames, C.(1990). Motivation; What teachers need to know. Teacher college record, 91(3), 402-421.*
- *Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. Journal of Educational Psychology, 84, 261–271.*
- *Anderman, E.M., and Patric, H . (2012). Achievement goal theory, conceptualization of ability intelligence, and classroom climate. Handbook of research on student engagement.(Pp 173-191). Springer, Boston. MA.*
- *Atkinson, W.(1981). Cognition in Human Motivation and learning. Newyork: Vann strand and Reinhold Company.*
- *Atkinson,J.W.(1964). A theory of achievement motivation . In J.W. Atkinson, An introduction to motivation.(pp. 240-268) New York : Van Nostrand.*
- *Baberi, F & Bozorgi, Z. (2016). The Relationship between Goal Orientation Dimensions, Critical Thinking and Achievement Motivation with Students' Academic Performance. International Journal Of Humanities And Cultural Studies. 1768-1778.*
- *Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. American Psychologist, 37, 122-147.*
- *Bear, R.A.(2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and Empirical Review. Clinical psychology: science and practice , 10(2), 125-143 27-45.*
- *Bear,R. A. Smith, G.T, Hopkins, Krietemey , J. Toney.L. (2006) . Using Self- report assessment method to explore factors of mindfulness assessment, 1391*
- *Bernay, R .(2009). Using mindfulness to slow domn in order to speed up progress for children with special needs. Proceedings of the making inclusive education , sept, 28-30.*
- *Bergomi, C., Tschacher, W.,& Kupper. Z. (2013).Measuring mindfulness: first steps towards the development of a comprehensive mindfulness scale. Mindfulness Effectiveness ,4(1), 18-32.*
- *Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation of self-regulation and performance among college students. British Journal of Educational Psychology, 65(3), 317-329.*
- *Brodrick, P. & Jennings, P. (2013). Mindfulness for adolescents: A promising approach to supporting emotion Dar Al-Furqan: Amman, Jordan.*
- *Nuri, Asmaa. (2012). The effect of mindfulness dimensions on organizational creativity: a field study in a number of colleges at the University of Baghdad, Journal of Economic and Administrative Sciences. 18 (68), 216-236.*
- *Al-Hashem, Amani. (2017). The degree of availability of mindfulness among secondary school principals in Ma'an Governorate and its relationship to the degree of practicing organizational citizenship behavior among teachers from their point of view. Unpublished MA Thesis, Middle East University.*
- *Bani Yunus, Muhammad. (2007). The psychology of motivation and emotions, Amman: Dar Al-Masirah.*

behavior. Frontiers In Psychology. 8,1-15.

- *Hassad, C.(2016). Mindful Learning: Why attention matters in education International. Journal of school & Educational Psychology, 4(1).52-60.*
- *Ho, Fan Lung.(2016). Self-determination theory: The roles of emotion and trait mindfulness in motivation, Master Thesis, Linnaeus University.*
- *Ismail, Halah.(2017). Flexibility in parenting relationships Predictive study. Journal of Psychological Counseling. 50, 287-33.*
- *Javaid, R. (2018). Relationship between Sports Motivation and Mindfulness among College Sports Players in Pakistan. Journal of Educational, Health and Community Psychology. 7(1), 2460-8467.*
- *Kabat-zain.i. (1990). Full catastrophe living : using the wisdom of your body and Mind to face stress, pain and illness , new york dell publishing.*
- *Kapikiran, Sahin(2012). Achievement Goal Orientations and Self Handicapping as Mediator of the Relationship between Intrinsic Achievement Motivation and Negative Automatic thoughts in Adolescence Students. Educational sciences Theory and Practice. 12(2),705-711.*
- *Kettler, K,M. (2013). Mindfulness and cardiovascular risk in college student, new York ,dell publishing.*
- *Keye, D .Michelle. Pidgeon M Aileen. (2013).An Investigation of the Relationship between Resilience, Mindfulness, and Academic Self-Efficacy. Open Journal of Social Sciences,1,(16): 1- 4.*
- *Langer, E. (1989). Designing Effective prodects : Beliefs and attitudes mindfulness , New York : merloyd Lawrence.*
- *Langer,E. (2002). The construct of mindfulness . journal of social issues, 56(2),1-9.*
- *Leland, Matt. (2015)Mindfulness and Student Success. Journal of Adult Education.44 (1), 19-24.*
- *Mace, C.(2008).Mindfulness and mental health: therapy. Theory and science, Abingdon, oxford shire: Rutledge.*
- *Maehr, M. (1989). Thoughts about motivation. In C. Ames & R. Ames (Eds). Research on motivation in education: Goals and cognitions. (3), 299-315.*
- *Mendelson, T., Greenberg, M., Dariotis, J., Gould, L., Rhoades, B., & Leaf, P. (2010). Feasibility and Preliminary Outcomes of a School Based Mindfulness Intervention for Urban Youth. Journal of Abnormal Child Psychology, 38.985-994.*
- *Miller, d, I.(2011).teaching mindfulness to individuals with schizophrenia, theses, dissertations, professional paper 949.*
- *Mitsunami, M. (2010). Influence of Achievement Motive and Goal orientation on Learning Behavior: Difference in cognitive Strategies. The Japanese Journal Of Educational Psychology.58(3), 348-360.*
- *Napora. L (2013). The Impact of Classroom Based Meditation Practice on Cognitive Engagement Mindfulness And Academic Performance of Undergraduate College. (Doctoral dissertation).*
- *Ormord, D ,.E. (1995). Education psychology, Principles and Applications, New Jersey: Prenlice Hall.*
- *Pintrich, .R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. pintrich & M. regulation and preventing risky behavior New Directions For Youth Development. 136, 111-126.*
- *Brown, p.(2011). Teaching mindfulness go individuals with schizophrenia. Unpublished PHD. Disseklation university of Montana missonla , USA.*
- *Brown , K, W, & Rayan, R.M . (2003). THE BENETITS OF Being present : mindfulness and its role psychological will-being . journal of personality and Social Personality and Social Psychology: 84 (4) .822-848.*
- *Brown, P. (2011). Teaching mindfulness go individuals with schizophrenia.Unpublished PHD.Disseklation University of Montana missonla , USA.*
- *Calderhead , J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge in R. calfee. And D. Berliner (EDS). Handbook Of Education psychology. New York: Macmillan, 709-725.*
- *Covington, M.V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An Integrative Review Annual Review Of Psychology, 51(1), 171-200.*
- *Chang,J.,Huang,C.,&Lin,Y.(2015).Mindfulness,basic psychological needs fulfillment and well-being. Journal of Happiness studies,16,1149-1162*
- *Chessor, D.(2013). The impact of grouping gifted students on motivation. The European Journal of social and behavioral sciences, 8(1), 1334-1352.*
- *Deci,E,L.,&Ryan,R.M.(1985b). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.*
- *Dong, Shengli & Nesic, Alksandra & Colgary, Christina & Martinez, Jadelyn & Guerard, J. (2018). Mindfulness, Motivation, and Intercultural Competence Among Faculty and Staff: Examining Impacts of the Global.*
- *Duerr, M & Consulting, F. (2008). The use of meditation and mindfulness pradlces to support military care provides : a prospectus. Northhampton : center for contemplative mind in society.*
- *Dweck, c. s.(1999). Self theories: their role in motivation , personality, and development Philadelphia, PA: psychology press Taylor and Francis. 1(1), 1040- 1048.*
- *Elliot, A.J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A.J.*
- *Elliot & C.S. Dweck (Eds), Handbook of competence and motivation. (pp. 52- 72). New York : Guilford press.*
- *Elliot, A. & Church, M. (1997). A Hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 72(1).*
- *Elliot, A, Mcgregor, H.& Gabl, S.(1999). Achievement goals, study strategies and Exam performance A meditational analysis. journal of personality and social Psychology. 54(1), 2-12.*
- *Fatima, Fozia & Zamir, Shazia & Ali, Sabir & Fatima, Sobia (2017). Effect Of Demographic Factors Over Achievement Motivation Of Student at University Level in Islamabad. Journal of managerial sciences. 1(3).*
- *Fouladchang, M; Marzooghi, R., & Shemshiri, B. (2009). The effect of Gender and Grade level Differences on Achievement Goal Orientations of Iranian Undergraduate Students. Journal Of Applied sciences, 9(5), 968-972.*
- *Geiger, S., Otto. S. & Schrader, U.(2018). Mindfully green and healthy . an indirect path from mindfulness to ecological*

Zeidner (Eds.), Handbook of self regudetion (pp. 451- 502) San Diego: Academic Press

- *Ramnarian,U.(2013).The achievement goal orientation of disadvantaged physical sciences student from south Africa, Journal of Baltic science Education. 12 (2), 139-151.*
- *Ruffault, A., & Bernier, M., & Juge, N., & Fournier, j.f(2016). Mindfulness may moderate the relationship between intrinsic motivation and physical activity: Across-sectional study. Mindfulness, 7(2), 445-452.*
- *Santrock, J.(2003). Psychology. MCgaraw-Hill college. Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Performance-approach and performance-avoidance classroom goals and the adoption of personal achievement goals. British Journal Of Educational Psychology, 81, 680-699.*
- *Sukhsarwala, B., Kacker, P., Mukundon,C.R.(2015).Academic Motivation, Dispositional Mindfulness, Emotional Maturity & Acadimic Achievement of college Students International Journal of Management & behavioral sciences, 6(7), 228-296.*
- *Tanaca ,Y. (2001). Model For Achievement Motives, Goal Orientations Intrinsic Interest, and Academic. Achievements. Psychological Reports. 88, 123- 135.*
- *Takashiro, N. (2016). What are the relationship between college students Goal Orientations and Learning strategies? Psychological Thought, 9(2), 169-183.*
- *Tilahun, L.(2017).The effect of mind fullness training on stress level of University students. MAI,55(2),5-18.*
- *Walle, D., cron, w.& slocum, j.(2002).the role of goal orientation following performance feed back. Journal of Applied psychology, 86(4), 629-640.*
- *Winning, A.,& Boag, S.(2015). Does brief mindfulness training increase empathy? The role of personality. Personality And Individual Difference , 86-492-498.*

الأمن النفسي وعلاقته بالمهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تميز

Psychological Security and Its Relation with Life Skills Among Palestinian University Students Participating in Tamayyaz Program

إياد بسام إشتية
محاضر/ جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين

فاطمة عيد العدوان
أستاذ مشارك/ الجامعة الأردنية/ الأردن

Iyad Bassam Ishtiya
Lecturer\ Al-Quds Open University\ Palestine
watan_iyad_80@yahoo.com

Fatimah Eid Al-Adwan
Associate Professor\ The Universty of Jordan\ Jordan
f.aladwan@ju.edu.jo

تاريخ الاستلام: 24/ 5/ 2021، **تاريخ القبول:** 5/ 7/ 2021.
Received: 24/ 5/ 2021, **Accepted:** 5/ 7/ 2021.
DOI: 10.33977/1182-012-037-011
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تقصي مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز، في ضوء بعض المتغيرات كالجنس، والكلية، والتقدير الأكاديمي، يضاف إلى ذلك العلاقة بين الأمن النفسي والمهارات الحياتية. باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، حيث طبقت أداتي الدراسة على عينة قصدية بحسب الجنس للطالب، إذ ضمت (151) طالباً وطالبة، تمثل (11 %) من حجم المجتمع الأصلي، منهم (22.5 %) ذكورا والباقي إناث. أظهرت النتائج أن المستوى لكل من الأمن النفسي والمهارات الحياتية لدى الطلبة كان مرتفعاً، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة في متوسطات الأمن النفسي لدى الطلبة تعزى لمتغير: الجنس، الكلية، التقدير الأكاديمي، مكان الإقامة، وكذلك عدم وجود فروق دالة في متوسطات المهارات الحياتية لدى الطلبة تعزى لمتغيرات الجنس، التقدير الأكاديمي، بينما كانت الفروق في بعُد مهارات إدارة الذات تبعاً لمتغير الكلية لصالح (طبية وتمريضية)، ومتغير مكان الإقامة لصالح كل من(مدينة) و(مخيم). وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباط طردية بين الأمن النفسي والمهارات الحياتية لدى الطلبة، بمعنى كلما ازدادت درجة الأمن النفسي ازداد مستوى المهارات الحياتية.

الكلمات المفتاحية: الأمن النفسي، المهارات الحياتية، برنامج تَميز.

Abstract:

The study aims to investigate the level of psychological security among Palestinian university students participating in the Tamayyaz program, in light of some variables such as gender, college, and academic appreciation, in addition to the relationship between psychological security and life skills. Using the relational descriptive approach, the two tools of the study are applied to a stratified sample according to the gender of the student, as it includes 151 male and female students, representing 11% of the original community, where 22.5% are males and the rest are females. The results showed that the level of both psychological security and life skills for students is high, and indicates no significant differences in the psychosocial averages of students attributed to gender, college, academic rating, place of residence, as well as the absence of significant differences in the life skills averages attributed to gender and academic appreciation. In contrast, the differences are in the dimension of self-management skills according to the faculty variable in favor of medical and nursing specialization and the variable of residence in favor of city and camp. The results showed a direct correlation between psychological security and life skills of students; i.e, the higher the degree of psychological security, the higher the level of life skills.

***Keywords**: Psychological security, life skills, Tamayyaz program.*

المقدمة:

يعتبر الأمن النفسي أحد الحاجات المهمة للشخصية الإنسانية؛ حيث تمتد جذوره إلى طفولة الفرد، والأم هي أول مصدر لشعور الطفل بالأمان، ولخبرات الطفولة دور مهم في درجة شعور الفرد بالأمن النفسي، فأمنه النفسي يصبح مهدداً في أية مرحلة من مراحل العمر إذا ما تعرض لضغوط نفسية أو اجتماعية لا طاقة له بها، مما قد يؤدي إلى الاضطراب النفسي، لذلك يعتبر الأمن النفسي من الحاجات ذات المرتبة العليا للإنسان يتحقق بعد تحقيق حاجاته الدنيا.

ويشهد العصر الحالي تطورات متسارعة يسعى الأفراد إلى مواكبتها لكي يحيون حياة طبيعية مستقرة، لكن قد تسبب تلك التطورات لدى بعضهم التوتر والضيق والحاجة الى الشعور بالأمن والاطمئنان النفسي الذي يعد من المتغيرات النفسية المهمة التي نالت اهتمام علماء النفس والمختصين وخاصة وأن فقدان الأمن النفسي يولد إدراكاً سلبياً مما يؤدي إلى ظهور أساليب سلوكية وقيم غير مقبولة اجتماعياً، فالأمن النفسي ضرورة لا غنى للبشرية عنها، ففي ظل الطمأنينة يؤدي كل بأحسن صورة، وفي الجو الآمن تنطلق الكلمة المعبرة، والفكر المبدع، والعمل المتقن المدروس وفيه يحيا الناس مطمئنين، يؤدون واجباتهم في هدوء واستقرار وفي سعادة وهناء لكي تتمر الحياة وهي آمنة (الصوافي، 2008).

ولقد تعددت مفاهيم وتعريفات الأمن النفسي بتعدد الباحثين ووجهات نظرهم نحو هذا المفهوم المهم، مما أدى إلى تداخله مع عدة مفاهيم نفسية أخرى كالطمأنينة الانفعالية، والأمن الذاتي، والأمن الانفعالي. فقد عرفه زهران (1989) بأنه: «الطمأنينة النفسية أو الانفعالية وهو الأمن الشخصي أو أمن كل فرد على حدة وهو حالة يكون فيها إشباع الحاجات مضموناً وغير معرض للخطر وهو محرك الفرد لتحقيق أمنه.

وترتبط الحاجة إلى الأمن ارتباطاً وثيقاً بغريزة المحافظة على البقاء». كما عرفه البدراني (2004) بأنه «الطمأنينة والسكينة والاستقرار وعدم الخوف في مواقف الحياة».

واهتم العديد من علماء النفس بدراسة دوافع السلوك الإنساني التي من بينها دافع الأمن، ومن أشهر هؤلاء العالم أبراهام ماسلو (Maslow) الذي قسم دوافع السلوك الإنساني إلى خمس حاجات جعلها تنتظم في شكل هرمي قاعدته الأساسية هي الحاجات الفسيولوجية تليها مباشرة الحاجة إلى الأمن، ثم الحاجة إلى الحب، وآخرها الحاجة إلى تحقيق الذات. وأشار إريكسون (Erikson) إلى أن الحاجة إلى الأمن باعتبارها من أهم الدوافع النفسية الاجتماعية التي تحرك السلوك الإنساني، وتوجهه نحو غايته، وإذا أخفق المرء في تحقيق حاجته من الأمن، فان ذلك يؤدي إلى عدم القدرة على التحرك والتوجه نحو تحقيق الذات (جبر، 1996).

ويرى (ماسلو)" أن الأمن النفسي مفهوم مرادف للصحة

النفسية وقد وضع أبعاد تتحدد من خلالها مظاهر الأمن النفسي، أو الصحة النفسية ويعد فقدانها بمثابة الأعراض المرضية الأولية، وتتمثل بشعور الفرد بأنه محبوب ومقبول مقابل شعوره بأنه منبوذ أو مكروه، وشعوره بالانتماء مقابل شعوره بالوحدة النفسية أو الانفراد أو العزلة، وشعوره بالطمأنينة والسلامة مقابل شعوره بالقلق والخطر والتهديد، وإدراكه للحياة بوصفها بيئة سارة دافئة مقابل إدراكه لها بوصفها خطرة عدوانية، والثقة في الآخرين وحبهم مقابل عدم الثقة فيهم والتحيز والكراهية نحوهم، والتفاؤل وتوقع الخير مقابل توقع الأسوأ والتشاؤم العام، والشعور بالسعادة والرضا عن النفس مقابل الشعور بالشقاء والتعاسة، والشعور بالهدوء والاستقرار الانفعالي مقابل شعوره بالصراع وعدم الاتزان الانفعالي، والميل إلى التحرر والتمركز حول الآخرين مقابل الميول الأنانية، والشعور بالكفاءة مقابل الشعور بالنقص والضعف وقلة الحيلة، والخلو النسبي من الاضطرابات العصابية أو الذهانية، إضافة إلى الاهتمامات الاجتماعية (تعيسه، 2014).

إن الحاجة إلى التعليم العالي أمراً ضرورياً، فهو دعامة رئيسة من دعامات التقدم والرقي، فالعبرة ليست بعدد الخريجين بقدر ما هي في نوعيتهم ومستوى كفاءتهم في الأداء، مستفيدين من البرامج التعليمية المتطورة والكفؤة التي تلقاها الطلبة على مقاعد الدراسة، بما يتناسب مع حاجة سوق العمل إلى المهارات والكفاءات اللازمة (الصبان، 2007). وبالتالي، يستوجب على الشباب الجامعي الذين يوشكون على التخرج بضرورة التسلح بالمهارات الحياتية اللازمة التي يحتاج الجميع إلى أن يكونوا مجهزين بهذه الكفاءات للنجاح في العمل وفي الحياة. إضافة إلى أن أصحاب العمل يكافحون من أجل العثور على مرشحين لديهم المهارات غير التقنية التي يحتاجون إليها. (Reese 2018،).

ويلعب تدريب الشباب على المهارات الحياتية دوراً أساسياً في امتلاك مهارات أفضل في التواصل والعمل الجماعي وإدارة الصراعات والمزيد من الاحترام والثقة. فالشباب القادر على امتلاك المهارات الحياتية تزداد فرصته في الحصول على الأعمال وستكون مورداً فريداً لأصحاب العمل والمدارس ومؤسسات التدريب والمنظمات التي تخدم الشباب والشباب أنفسهم، والمهارات الحياتية وجميعها متكاملة وتعتمد على بعضها البعض (Lundetra et al., 2010).

وتهدف المهارات الحياتية إلى مساعدة الأفراد وخاصة الشباب للحصول على وظائف أفضل، وإظهار كفاءة ومهارة في العمل أفضل من غيرهم من الذين لا يملكون مهارات حياتية، والأشخاص الذين يمتلكون مهارات حياتية يتمتعون بإقبالهم على العلم، ووصولهم لمستويات ومراحل عليا في التعليم، وتتعزز لديهم الثقة بالنفس، وتقدير الذات، وحسن التنظيم والتخطيط، وبالتالي يصبحون أفراداً ناجحين وفاعلين في مجتمعاتهم. (جامعة القدس المفتوحة، 2020).

وتكمن أهمية وجود المهارات الحياتية في حياة الفرد في قدرته على التكيف مع الظروف كافة، والنجاح في نهضة المجتمعات وازدهارها؛ إلا أن نقص المهارات الحياتية لدى الجيل الجديد هذه الأيام يعد من أهم المشكلات التي يجب البحث عن حلول سريعة لها، ذلك أنّ مخرجات المؤسسات التربوية تفتقر إلى المهارات الحياتية، وبالتالي يفشل كثيرون في حياتهم الوظيفية والشخصية؛ بسبب غياب هذه المهارات لديهم.

ويتوقف نجاح الطالب الجامعي في حياته بقدر كبير على ما يمتلكه من مهارات حياتية وخبرات حياتية؛ حيث تسهم هذه المهارات إلى حد بعيد في عملية الربط بين الدراسة النظرية والتطبيق العملي، وهي مشكلة كبيرة تعاني منها المناهج الدراسية فكثير من المقررات الدراسية بعيدة عن الواقع الحياتي المعاش للطلبة لذلك فإن تضمين المهارات الحياتية في المناهج الدراسية والأنشطة اللامنهجية يحل هذه المشكلة من جذورها، وينمي دافعية التعلم لدى المتعلمين (إبراهيم، 2014).

ويعتبر برنامج «تَميز»، نافذة الخريجين إلى سوق العمل، وبرنامجاً استراتيجياً وسابقة ريادية فلسطينية، تسعى إلى تحقيق ريادة نوعية في سبيل معالجة ظاهرة حقيقية يعاني منها المجتمع وهي الفجوة بين المخرجات التعليمية ومتطلبات سوق العمل، من أجل الإسهام في تذليل العقبات أمام الخريجين للحصول على فرص عمل من خلال تطوير وتطبيق أنموذج فلسطيني بامتياز، حيث تضافرت جهود مشتركة متنوعة من القطاع الخاص الفلسطيني، ومؤسسات المجتمع المدني، والمؤسسات الدولية لإخراج مبادرة فلسطينية تقف عند معاناة الخريج، وتذلل العقبات التي تواجهه عند محاولات الانخراط في سوق العمل، من خلال إطلاق البرنامج الوطني لتدريب، وتشغيل الشباب الفلسطيني (تَميز) في العام (2012) بهدف تأهيل نخب من طلبة الجامعات الفلسطينية لسوق العمل، من خلال تجربة نوعية طويلة الأمد تشمل سلسلة أنشطة وفعاليات صممت خصيصاً لصقل مهاراتهم الحياتية المختلفة على المستويات الشخصية والمهنية والاجتماعية، بما يعزز تنافسهم ويفتح آفاقهم، نحو مستقبل واعد، ويركز البرنامج على بناء القدرات وصقل الشخصية من خلال جملة من التدخلات والمشاركات النوعية بأبعادها المجتمعية والوطنية التي يتعرض لها الشباب، من خلال ترسيخ مفاهيم المواطنة وممارستها عبر سلسلة من الأنشطة كالعمل التطوعي والمجتمعي والتعايش مع قوات الأمن الوطني والشرطة والدفاع المدني، والتشديد على أهمية البيئة والتراث والثقافة والفنون لما يحتويه من أبعاد تعود بالفائدة وزيادة الانكشاف للشباب والطلبة المشاركن فيه والمستفيدين منه (منتدى شارك الشبابي، 2021).

ويسعى برنامج «تميز» الى تمكين وتطوير الشباب الفلسطيني وزيادة دافعيتهم وتحسين فرص منافستهم عبر ركيزتين أساسيتين، الأولى: تطوير قدراتهم الذاتية ومهاراتهم الحياتية بما يشمل تعزيز الثقافة العامة، وتحفيزهم على التفكير النقدي البناء، وتوسيع المدارك والمعارف لديهم، وتعزيز مهارات الاتصال والتعبير عن الذات، إضافة لتطوير مهاراتهم اللغوية والتكنولوجية، والثانية: تطوير القدرات اللازمة لانخراطهم بسوق العمل، عبر تزويدهم بالمهارات العملية، وربط معارفهم الأكاديمية النظرية لاحتياجات سوق العمل بما يتضمن المهارات الإدارية والتنظيمية والتخطيطية، ودعم التعليم من أجل العمل والريادة، والتدريب العملي في الوظائف، وتعزيز مفاهيم المواطنة والعمل التطوعي. ويعمل شركاء «تميّز» على تحقيق ما سبق من خلال سلسلة متواصلة من الأنشطة والفعاليات التي يخضع لها الطلبة الأعضاء في البرنامج بشكل

متزامن ومتوافق مع دراستهم الجامعية، بحيث يسير هذا البرنامج بشكل توافقي لا يتعارض مع المسار الأكاديمي للطالب، وفي نفس الوقت يختصر عليه العناء، فما أن يتخرج الطالب من الجامعة حتى يكون قد اكتسب تجربة ثرية متميزة تؤهله لشق طريقه المهني بسهولة ويسر.

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة في مجال الأمن النفسي، والمهارات الحياتية، كانت هناك العديد من الدراسات التي بحثت بمتغيرات الدراسة الرئيسة (المهارات الحياتية، الأمن النفسي) ولكن هذه الدراسات جاءت منفصلة كل على حدة إلا ما ارتبط بشكل جزئي، حيث سعت دراسة عبد الله (2020) للتعرف إلى العلاقة بين استراتيجيات مواجهة أحداث الحياة الضاغطة، والأمن النفسي لدى الشباب، ومعرفة مدى تأثر استراتيجيات المواجهة بكل من الجنس، ومكان السكن، والحالة الاجتماعية، والسن، والمستوى الدراسي، وبلغت عينة الدراسة (300) فرد من (تلاميذ الثالثة ثانوي وطلبة الجامعة من مناطق مختلفة، وقد استخدم الباحث في الدراسة مقياسين أحدهما لقياس استراتيجيات مواجهة أحداث الحياة الضاغطة، والآخر لقياس الأمن النفسي للشباب. وأظهرت النتائج أن مستوى الأمن النفسي لدى الطلبة كان مرتفعاً، ووجود علاقة ارتباط موجبة بين كل من بعد استراتيجيات التفاعل الايجابي والأمن النفسي بلغت (.89)، ووجود علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة بين بعدي استراتيجيات التفاعل السلمي، والتصرفات السلوكية مع الأمن الفسي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً لمستوى الأمن النفسي لدى الشباب تعزى لمتغير الجنس.

وهدفت دراسة حمادة (2018) إلى التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الأمن النفسي لدى الطلاب الموهبين من ذوي الإعاقة السمعية وأثره على دافعية الإنجاز لديهم، حيث تكوّنت عينة الدراسة من (6) طلاب صُم موهبين في المرحلة المتوسطة بمدارس الإحساء (مدرسة جابر الأنصاري– معهد الأمل)، وطبق مقياس الأمن النفسي ودافعية الإنجاز عليهم، إضافة إلى البرنامج الإرشادي لتنمية الأمن النفسي، وأظهرت نتائج الدراسة فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي على مقياسي الأمن النفسي والدافعية للإنجاز لصالح القياس البعدي؛ مما يثبت فاعلية البرنامج في تحقيق أهدافه.

تتناولت دراسة زوتوفا وكارابيتيان (Zotova & karapety-an, 2018) التي اتبعت المنهج الوصفي التحليلي، استكشاف الأمن النفسي كأساس للرفاهية النفسية والشخصية إلى تحليل نظري لدراسات الأمن النفسي كظاهرة اجتماعية ثقافية، وأظهرت النتائج أن الأمن النفسي لدى عينة البحث مرتفعاً، وهو نتيجة بيئة سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية فعالة، وأن أمن المجتمع هو مزيج من أمن الأفراد، وقد تبين أن تعزيز الأمن النفسي للمجتمع هو المفتاح لتحقيق رفاهية الفئات المختلفة من الناس.

وهدفت دراسة اسكندراني (2016) للتعرف إلى العلاقة بين الأمن النفسي والايثار لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق، والفروق بينهم وفقاً للجنس والسنة الدراسية والتخصص الدراسي. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. وطبقت باستخدام مقياس الأمن النفسي ومقياس الايثار، وتكونت عينة الدراسة من (320) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية. وأشارت النتائج إلى أن مستوى الأمن النفسي لدى الطلبة كان مرتفعاً، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأمن النفسي والايثار، ووجود فروق بين طلبة كلية التربية في الشعور بالأمن النفسي والايثار وفقاً للسنة الدراسية لصالح طلبة السنة الدراسية الأخيرة، ووفقاً للتخصص لصالح طلبة علم النفس في الأمن النفسي، ولصالح طلبة الإرشاد النفسي في الايثار، في حين لم يكن هناك فروق تعزى إلى الجنس.

وبحثت دراسة زانج وليو (Zhang & Liu, 2015) الأمن النفسي لدى سكان الحضر، بالإضافة إلى التعرف إلى أثر التعليم والدخل الشهري للأسرة على الأمن النفسي، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت هذه الدراسة الاستبانة كأداة للدراسة، حيث تم توزيعه على عينة مكونة من (224) من سكان الحضر في بكين، وأشارت نتائج الدراسة أن الأمن النفسي العام لسكان الحضر هو في المستوى المتوسط، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين السكان تبعاً للخلفية التعليمية والدخل الشهري، فالأشخاص ذوي التعليم العالي، أو الدخل الشهري المرتفع يتمتعون بدرجات عالية من الأمن النفسي، ومن وجهة نظر سكان الحضر أنفسهم فإن الطريقة المثلى لتحسين الأمن النفسي لديهم تكمن في الحصول على المزيد من التعليم والتدريب على العمل، وعملت دراسة مارجين سون (Marginson 2012،) على معرفة الفروق في الأمن النفسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين، الذين يدرسون في بعض الجامعات الأسترالية، وفقاً لمتغيرات الجنس، والجنسية، والتخصص الدراسي. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت هذه الدراسة باستخدام مقياس الأمن النفسي، وتكونت عينة الدراسة من (237) طالباً وطالبة من مختلف بلدان العالم والذين يدرسون في الجامعات الأسترالية. وأشارت النتائج إلى أن مستوى الأمن النفسي لدى الطلبة كان مرتفعاً، وبينت عدم وجود فروق في الأمن النفسي تبعاً لمتغيري الجنس والجنسية، بينما توجد فروق لصالح طلبة الكليات التطبيقية.

وسعت دراسة الشقري (2020) إلى معرفة مدى امتلاك خريجات كلية العلوم والآداب في محافظة شرورة في نجران للمهارات الحياتية، وعلاقتها بدرجة ممارستهن لها أثناء التدريب الميداني في المدارس ورياض الأطفال، وقد اتبعت المنهج الوصفي، وتكونت عينتها من (145) من طالبات المستوى الثامن في الكلية، اللواتي هن في التدريب الميداني في مدارس ورياض الأطفال بشرورة، للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2018 /2019)، واستعملت أداتان، هما: مقياس المهارات الحياتية، وبطاقة ملاحظة، من المعلمات المشرفات على التدريب الميداني، وأظهرت الدراسة امتلاك أفراد العينة للمهارات الحياتية بدرجة كبيرة من وجهة نظرهن، بينما جاءت درجة توظيفهن للمهارات الحياتية أثناء التدريب الميداني على مستوى متوسط، ولا توجد فروق دالة إحصائياً لمدى امتلاك أفراد العينة للمهارات الحياتية وتوظيفها أثناء التدريب الميداني تُعزى إلى متغير التخصص، ولا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجة امتلاك أفراد العينة للمهارات الحياتية ودرجة توظيفهن لها أثناء التدريب الميداني.

وهدفت دراسة الهمص (2020) إلى التعرف إلى العلاقة بين

مستوى المهارات الحياتية اليومية ومستوى التفاؤل لدى المعلمين الفلسطينيين المتقاعدين عن العمل، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وطُبقت الاستبانتان على عينة ممثلة من المعلمين المتقاعدين بلغت (178) معلماً ومعلمة، وبينت نتائج الدراسة أن مستوى المهارات الحياتية اليومية لدى المعلمين الفلسطينيين كان كبيراً، وبمتوسط حسابي بلغ (2.33)، كما كان مستوى التفاؤل لديهم كبيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.83)، بينما لم تظهر النتائج تأثيراً لمستوى المهارات الحياتية اليومية على التفاؤل لدى المعلمين المتقاعدين عن العمل، وكذلك لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (.05) بين مستوى المهارات الحياتية اليومية ومستوى التفاؤل لدى المعلمين المتقاعدين عن العمل تبعاً للجنس، أو مدة التقاعد، وأنه لا يوجد إمكانية للتنبؤ بالتفاؤل لدى أفراد عينة الدراسة من خلال مستوى ممارسة المهارات الحياتية اليومية، بينما أوصت الدراسة بإتاحة فرصة الاستمرار في العمل للمعلمين المتقاعدين عن العمل والذين تسمح إمكانياتهم الجسمية والنفسية بذلك، وكذلك استثمار وقت الفراغ في حياة المعلمين المتقاعدين في نواحي الأنشطة المختلفة وتوفير هذه الأنشطة لهم لأنهم يمتلكون الوقت الحر.

واقترحت دراسة الترك (2019) برنامج تربوي لتنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات الأردنية الحكومية، وتكونت عينة الدراسة من (1547) طالباً وطالبة، و(153) عضو هيئة تدريس من الجامعة الأردنية الحكومية، استخدم المنهج الوصفي التطويري والاستبانة أداة للدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة المهارات الحياتية جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر عينة الدراسة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الحياتية اللازمة لطلبة الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم على مجال التفكير تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ووجود فروق في المهارات الحياتية تعزى لمغير الكلية، ما عدا مجال إدارة الذات ولصالح الكليات العلمية، وعدم وجود فروق في مستوى المهارات الحية تعزى لمعيار الجامعة وإلى التفاعلات الثنائية والثلاثية بين الجنس والكلية والجامعة، وفي ضوء النتائج اقترح برنامج تربوي مقترح لتنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات الأردنية الحكومية، وأوصت الدراسة باعتماد البرنامج وتنفيذهالجامعات الأردنية.

وتناولت دراسة التخاينة (2018) مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة جامعة مؤتة، وعلاقتها بمرونة الأنا لديهم وبعض المتغيرات الشخصية، ولتحقيق أهداف الدراسة اختيرت عينة عشوائية من طلبة الجامعة بلغت (383) طالباً وطالبة منهم (164) طالباً، و(219) طالبة، وطوّر مقياسين هما مقياس المهارات الحياتية ومقياس مرونة الأنا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى المهارات الحياتية في الدرجة الكلية ومهارة حل المشكلات وتوكيد الذات جاء متوسطاً، ومهارة التواصل جاء مرتفعاً، وأن مرونة الأنا بالدرجة الكلية جاء متوسطاً، وأن مجال التوازن والابداع يتنبأ بنسبة كبيرة بالمهارات الحياتية، ويختلف الذكور عن الاناث في المهارات الحياتية، وتوكيد الذات والتواصل ولصالح الاناث.

وتمثلت مشكلة دراسة الحلوة (2014) في الوقوف على واقع المهارات الحياتية لدى طالبات جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن والتعرف إلى أهم المهارات الحياتية التي تحتاجها الطالبات في المرحلة الجامعية من وجهة نظرهن، ومن ثم وضع تصور مقترح لتنمية المهارات الحياتية لديهن، واشتملت عينة الدراسة على (206) من طالبات الفرقة الرابعة للأقسام الأدبية والعلمية في الجامعة، وزّعت عليهن استبانة للحصول على البيانات اللازمة، تضمنت المهارات الحياتية اللازمة للطالبات، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود قصور في تنمية المهارات الحياتية بالبرامج الجامعية، وافتقار خريجي الجامعات إلى توظيف المعلومات والتعامل مع التكنولوجيا، وضرورة العمل على رفع مستوى وعي وكفاءة المعلمين بالمهارات الحياتية من خلال تطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية.

وهدفت دراسة السيد (2007) إلى التعرف إلى حاجات طلبة جامعة الإسراء من المهارات الحياتية، وهل تختلف هذه الحاجات باختلاف الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي، ومكان الإقامة، حيث قامت الباحثة بتطوير استبانة حاجات طلبة جامعة الإسراء إلى المهارات الحياتية، وقد تضمنت بصورتها النهائية (40) فقرة موزعة على خمسة محاور: الهوية، والصحة، والعلاقات الشخصية والاجتماعية والاقتصاد والتكنولوجيا، والبيئة، واشتملت عينة الدراسة على (440) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الإسراء، وأشارت النتائج إلى أن ترتيب محاور حاجات طلبة جامعة الإسراء جاء على النحو الآتي: محور الهوية، ويليه محور الصحة ثم محور الاقتصاد والتكنولوجيا فمحور العلاقات الاجتماعية ، وأخيراً محور البيئة، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً على المحاور باستثناء محور العلاقات الاجتماعية، وأن الحاجة للمهارات الحياتية عند طلبة جامعة الإسراء في الكليات العلمية والطبية أعلى منها عند طلبة الكليات الإنسانية، وأن حاجات طلبة جامعة الإسراء من المقيمين في المدينة أعلى من نظرائهم المقيمين في الريف، وأشارت النتائج إلى أن الحاجة للمهارات الحياتية لطلبة مستوى السنة الرابعة على محور الهوية هي أعلى من مستوى السنوات الأخرى، ويليها طلبة المستوى الأول، وأن ارتفاع المتوسطات الحسابية لحاجات طلبة جامعة الإسراء من المهارات الحياتية، دليل على حاجتهم الفعلية في المحاور كافة.

ويتضح من خلال عرض نتائج البحوث والدراسات السابقة أن هذه الدراسات التي تناولت الأمن النفسي والمهارات الحياتية؛ قد أكدت أن الأمن النفسي هو الطمأنينة النفسية والانفعالية، والشخص الآمن نفسياً هو الذي يشعر أن حاجاته مشبعة، وأن مطالب نموه محققة، وأن المقومات الأساسية لحياته غير معرضة للخطر، والإنسان الآمن نفسياً يكون في حالة توازن أو توافق نفسي، وأن المهارات الحياتية تعكس إمكانية الفرد وفاعليته في التكيف والنمو والتعايش في الحياة، والكفاءة في تحقيق أهدافه وطموحاته، وما يمثل ذلك من أهمية تحقيق الصحة النفسية وصقل شخصية الشباب بشكل عام وطلبة الجامعة بشكل خاص.

وتتَميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة كونها اختارت مجتمع دراسة ذا خصوصية عالية، وهو طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز، الهادف إلى تمكين وتطوير الشباب الفلسطيني، وزيادة دافعيتهم، وتحسين فرص منافستهم في سوق

العمل من خلال برنامج متكامل يقوم على تطوير قدراتهم الذاتية والحياتية بما يشمل تعزيز الثقافة العامة وتحفيزهم على التفكير النقدي البناء، وتعزيز مهارات التواصل، وتطوير مهاراتهم اللغوية، والتكنولوجية، والإدارية، والتنظيمية، والتخطيطية، وتزويدهم بالمهارات العملية، وربط معارفهم الأكاديمية باحتياجات سوق العمل، وهو ما لم تتناوله الدراسات السابقة بهذه الخصوصية في جمع متغيري الدراسة في دراسة واحدة ومن خلال استخدام المنهج الوصفي الارتباطي.

وقد استفادت الدراسة الحالية من بعض الدراسات السابقة في اختيار المنهجية الملائمة، والإجراءات لتنفيذ الدراسة، وبخاصة في مجال العينة، والأدوات، عملاً على تحقيق أهداف الدراسة، حيث اتفقت مع دراسة (عبد الله، 2020)، و(اسكندراني، 2016)، و(الشقري، 2020)، و(التخاينة، 2018). و(Marginson، 2012)، وكذلك اختلفت في بعضهم مع الدراسة الحالية في أدوات الدراسة والهدف من الدراسة، كدراسة (حمادة، 2018)، ودراسة (Zotova & karapetyan, 2018)، ودراسة (Zhang & Liu, 2015).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعد الأمن النفسي أحد المفاهيم المهمة بعلم النفس، وأحد الجوانب المميزة للشخصية السوية، فالأفراد الذين لديهم الأمن النفسي بدرجة عالية هم الذين يتمتعون بالصحة النفسية، والذين يفتقدون الى الشعور بالأمن النفسي قد تختل صحتهم النفسية.

وقد أشار (كفافي، 2005) إلى أن شعور الفرد بالأمن إحدى السمات التي تميز السلوك السوي، «حيث إن الفرد السوي يشعر بالأمن والطمأنينة بصفة عامة، وهذا لا يعني أن الشخص السوي لا ينتابه القلق ولا يشعر بالخوف ولا يخبر الصراع، بل إنه يقلق عندما يعرض له ما يثير القلق ويخاف إذا تهدد أمنه، ويخبر الصراع إذا واجه بعض مواقف الاختيار الحاسمة، أو بعض المواقف التي تتعارض فيها المشاعر. ولكنه في كل الحالات السابقة يسلك السلوك الذي يعمل مباشرة على حل المشكلة، أو يعمل على إزالة مصادر التهديد، ويحسم الأمر باتخاذ القرار المناسب في حدود إمكاناته (كفافي، 2005: 24).

إن وجود طلبة موشكون على التخرج يشعرون بالرضا والأمل في المستقبل أمر مهم بشكل إيجابي للتطور والنمو المجتمعي من جهة والتطور النفسي والمهاري للخريج من جهة أخرى. ومن الممكن فقط أن نتوقع من الناس الذين لا يشعرون بالقلق إزاء البطالة ويشعرون بالأمان أن يتَميزوا بالتطور الإبداعي في مهاراتهم الحياتية، وبهذا المعنى، من المهم أن يكون لدى الشباب وظيفة وأن يشعروا بالأمان لذواتهم على المستويين الفردي والاجتماعي. **ومن هنا فان مشكلة الدراسة تتحدد في الإجابة عن الأسئلة الآتية:**

- **السؤال الأول: ما مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز؟**
- **السؤال الثاني: ما مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز؟**
- **السؤال الثالث: هل توجد فروق في متوسطات الأمن النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز باختلاف الجنس، والكلية، والتقدير الأكاديمي، ومكان الاقامة؟**
- **السؤال الرابع: هل توجد فروق في متوسطات المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز باختلاف الجنس، والكلية، والتقدير الأكاديمي، ومكان الاقامة؟**
- **السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية بين درجتي الأمن النفسي والمهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز؟**

فرضيات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، صيغت الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأمن النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز تعزى لمتغيرات الجنس، والكلية، والتقدير الأكاديمي، ومكان الاقامة.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز تعزى لمتغيرات الجنس، والكلية، والتقدير الأكاديمي، ومكان الاقامة.

الفرضية الثالثة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الأمن النفسي والمهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في محاولتها الكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة، وتنحصر أهمية إجرائها في العديد من الاعتبارات النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

الأهمية النظرية:

تبرز الأهمية النظرية لموضوع هذه الدراسة من خلال التعرف إلى ماهية الأمن النفسي، وتحديد الأساليب المناسبة لتعزيز الأمن النفسي لدى الطلبة الجامعيين المشاركين في برنامج تَميز، إضافة للوقوف على دور البرامج اللامنهجية في تعزيز الأمن النفسي والمهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات، ومدى تأثير تدريبهم على المهارات الحياتية التي تؤهلهم للدخول إلى عالم الأعمال والعمل ما بعد الحياة الجامعية، والذين تظهر عليهم بعض المشكلات النفسية والاجتماعية، مثل: القلق المعمم، حيث تسهم هذه الدراسة في لفت الانتباه لهم، ومن ثم مساعدتهم في مواجهة تحديات آثار انخفاض الأمن النفسي، وتقديم الخدمات النفسية والاجتماعية، وتساعد الدراسة الحالية في تقديم معلومات نظرية تتعلق بالأمن النفسي وارتباطه بالمهارات الحياتية التي يمتلكها طلبة الجامعات الفلسطينية، مما يسهم في فهم سيكولوجية الشباب المتوقع تخرجهم واعتمادهم على مهارات معينة يمتلكونها للحصول على العمل، وإثراء الدراسات الأخرى المتعلقة بهذه الدراسة.

الأهمية التطبيقية:

من المتوقع أن تفيد نتائج الدراسة الحالية أصحاب القرار في الجامعات الفلسطينية من خلال تبني استراتيجيات معينة تساعد

الطلبة على تنمية قدراتهم وإمكانياتهم الذاتية، بما يساعدهم على بناء خياراتهم وتوقعاتهم بشكل سليم، فضلاً عن مساعدتهم على تعزيز أمنهم النفسي. وقد تفيد الدراسة في تطوير مكونات أي برامج إرشادية أو تدريبية يمكن تطويرها لمساعدة الخريجين المقبلين على سوق العمل، أو حتى الطلبة على مقاعد الدراسة لإدراك المهارات الحياتية اللازمة للتعامل مع متطلبات الحياة المختلفة بعد مرحلة دراستهم الجامعية.

حدود الدراسة ومحدداتها

♦ الحدود المكانية: المحافظات الفلسطينية التي بها الجامعات المشاركة في برنامج تَميز.

♦ المحددات الموضوعية: اقتصرت الدراسة على التعرف إلى مدى العلاقة بين الأمن النفسي والمهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز.

♦ الحدود البشرية: طبقت الدراسة الحالية على طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز.

♦ الحدود الزمانية: يتحدد زمن الدراسة بالفصل الثاني من العام الدراسي (2020 / 2021).

كما تتحدد نتيجة الدراسة الحالية باقتصارها على عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز، ولهذا يمكن تعميم نتائجها على هذه الفئة فقط.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

◄ **الأمن النفسي**: (Emotional Security): يعرف في منظور علم النفس بأنه: «شعور الفرد بأنّه آمن على نفسه، محبوب لدى محيطه، وله مكانة اجتماعية مستقرة، وبيئة اجتماعية تحتضنه بكامل المودة وتشعره بالانتماء لها، والإحساس الصادق بالتفاعل معها، بيئة يشعر فيها الفرد بقدرته على العطاء والإسهام في حركة التطور والبناء، بيئة تشعره بأنّه له مكانة مهمة بين أفراد المجتمع» (العنزي، 2014:92).

ويُعرف إجرائياً: بأنه الدرجة التي حصل عليها المستجيب كما وردت في فقرات مقياس الأمن النفسي الذي استخدمه الباحثان في هذه الدراسة.

◄ **المهارات الحياتية** (Life Skills): هي مجموعة من الأعمال والأنشطة يقوم بها الإنسان في حياته اليومية على شكل تفاعل مع الأشياء والأشخاص والمؤسسات، يتطلب هذا التفاعل التعامل معها بدقة ومهارة» (Bastian and Veneta, 2005).

وتُعرف إجرائياً: بأنها الدرجة التي حصل عليها المستجيب كما وردت في فقرات مقياس المهارات الحياتية الذي استخدمه الباحثان في هذه الدراسة.

◄ **برنامج تَميز**: هو البرنامج الوطني لتدريب وتشغيل الشباب الفلسطيني الهادف الى تمكين الشباب الفلسطيني من دخول سوق العمل وزيادة دافعيتهم وتحسين فرص منافستهم من خلال برنامج أنشطة وفعاليات متكامل صمم خصيصاً لهذا الغرض مستهدفاً طلبة الجامعات الفلسطينية لتدريبهم ضمن برنامج احترافي يعتمد على ركيزتين، الأولى تطوير قدراتهم الذاتية ومهاراتهم الحياتية بما يشمل الثقافة العامة، وتوسيع المدارك والمعارف لديهم، وتعزيز مهارات الاتصال والتعبير عن الذات، إضافة لتطوير مهاراتهم اللغوية والحاسوبية، والثانية تطوير القدرات اللازمة لانخراطهم بسوق العمل، عبر تزويدهم بالمهارات الحياتية والعملية، وربط معارفهم الأكاديمية النظرية باحتياجات سوق العمل، بما يتضمن المهارات الإدارية والتنظيمية والتخطيطية (منشورات منتدى شارك الشبابي، 2021).

منهجية الدراسة واجراءاتها

منهجية البحث: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، كونه المنهج الملائم لطبيعة هذه البحث؛ إذ إن هذا المنهج لا يعتمد فقط على جمع المعلومات إنما يقوم بالربط، وتحليل العلاقة ما بين متغيرات البحث للوصول إلى الاستنتاجات المرجو الوصول إليها من خلال البحث (عوده وملكاوي، 1992).

مجتمع البحث وعينته

أولاً: مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز والبالغ عددهم (1024) طالبا وطالبة، وهم من الطلبة المسجلين في العام الدراسي (2020 / 2021).

ثانياً عينة البحث:

اختيرت عينة البحث كالآتي:

1. العينة الاستطلاعية: اختيرت عينة استطلاعية مكونة من (44) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز، وذلك بغرض التأكد من صلاحية أدوات البحث واستخدامها لحساب الصدق والثبات.

2. عينة البحث الأصلية: اختيرت عينة البحث بالطريقة القصدية من مجتمع البحث الأصلي؛ وقد بلغ حجم العينة (151) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز. والجدول (1) يبين توزيع عينة البحث حسب المتغيرات التصنيفية:

الجدول (1):

توزيع عينة البحث حسب المتغيرات التصنيفية

المتغير	الفئات	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	34	22.5
	أنثى	117	77.5
	المجموع	151	100.0
الكلية	علمية	44	29.1
	إنسانية	99	65.6
	طبية وتمريضية	8	5.3
	المجموع	151	100.0

المتغير	الفئات	العدد	النسبة %
التقدير الأكاديمي	أقل من 75	40	26.5
	من 75 إلى 85	78	51.7
	أكثر من 85	33	21.9
	المجموع	151	100.0
مكان الإقامة	قرية	56	37.1
	مدينة	70	46.4
	مخيم	25	16.6
	المجموع	151	100.0

أداتي البحث:

لتحقيق أهداف البحث، اعتمد على أداتين لجمع البيانات، هما: مقياس الأمن النفسي، ومقياس المهارات الحياتية.

أولاً: مقياس الأمن النفسي: من أجل تحقيق الغاية المرجوة من البحث الحالي، طور الباحثان مقياس الأمن النفسي وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة في هذا المجال، ومنها دراسة عبد الله (2020)، ودراسة سكندراني (2016)، ودراسة (Marginson ،2012).

الخصائص السيكومترية لمقياس الأمن النفسي

صدق المقياس: للتحقق من صدق مقاييس البحث اتبُعت الإجراءات الآتية:

1. استخدم نوعان من الصدق كما يلي:
2. الصدق الظاهري (Face validity): للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس الأمن النفسي، عرُض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المتخصصين ممن يحملون درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي والتربوي، وعلم النفس، وقد بلغ عددهم (10) محكمين، وقد تشكل المقياس في صورته الأولية من (31) فقرة، إذ اعتمد معيار الاتفاق (80 %) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات المحكمين وآرائهم، أجريت التعديلات المقترحة، فقد عدلت صياغة بعض الفقرات.

صدق البناء :(Construct Validity) من أجل التحقق من الصدق للمقياس استخدم الباحثان أيضاً صدق البناء، على عينة استطلاعية مكونة من (44) من طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز، ومن خارج عينة البحث المستهدفة، واستخّدم معامل ارتباط (بيرسون) (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس الأمن النفسي، كما هو مبين في الجدول (2):

جدول (2)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الأمن النفسي مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=44)

الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	.73**	11	.71**	21	.68**
2	.65**	12	.59**	22	.43**
3	.65**	13	.64**	23	.52**
4	.57**	14	.64**	24	.35*
5	.67**	15	.38**	25	.30*
6	.36*	16	.51**	26	.47**
7	.57**	17	.62**	27	.28
8	.58**	18	.77**	28	.49**
9	.51**	19	.66**	29	.35*
10	.07	20	.65**	30	.35*
-	-	-	-	31	.49**

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (** .01 > p)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (2) أن قيمة معامل ارتباط الفقرات (10، 27) كانت ذات درجة غير مقبولة وغير دالة إحصائياً، وتحتاج إلى حذف، أما باقي الفقرات فقد تراوحت ما بين (0.35 – 0.73)، كما أن معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30–0 أقل أو يساوي 0.70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (0.70) تعتبر قوية، لذلك حذفت الفقرات (10، 27) وأصبح عدد فقرات المقياس (29).

ثبات مقياس الأمن النفسي: للتأكد من ثبات مقياس الأمن

النفسي، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (44) من طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، فقد استخدمت معادلة (كرونباخ ألفا) (Cronbach›s Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد قياس الصدق (29) فقرةً، وقد بلغ معامل (كرونباخ ألفا) (0.91) وتعد هذه القيمة مناسبة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

ثانياً: مقياس المهارات الحياتية: لتحقيق الغاية المرجوة من البحث الحالي، وبعد اطلاع الباحثين على الدراسات السابقة، وعدد من المقاييس ذات العلاقة بالمهارات الحياتية، وبالرجوع إلى تصنيف منظمة الأمم المتحدة للطفولة –اليونسيف (2005) للمهارات الحياتية، طُور الباحثان مقياس المهارات الحياتية.

الخصائص السيكومترية لمقياس المهارات الحياتية:

صدق المقياس:

استخدم نوعان من الصدق، وكما يلي:

1. الصدق الظاهري (Face validity): للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس المهارات الحياتية، عرُض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المتخصصين ممن يحملون درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي والتربوي، وعلم النفس، وقد بلغ عددهم (10) محكمين، وقد تشكل المقياس في صورته الأولية من (43) فقرة، إذ أعتمد معيار الاتفاق (80 %) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة، فقد عدلت صياغة بعض الفقرات.

صدق البناء: (Construct Validity) من أجل التحقق من الصدق للمقياس، استخدم صدق البناء على عينة استطلاعية مكونة من (44) من طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز، ومن خارج عينة البحث المستهدفة، واستخّدم معامل ارتباط (بيرسون) (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (3):

جدول (3):

قيم معاملات ارتباط+ط فقرات مقياس المهارات الحياتية بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=44)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
	مهارات إدارة الذات			مهارات التفكير			المهارات الاجتماعية			مهارات العمل الجماعي	
1	.46**	.51	11	.82**	.59**	21	.26	.48**	33	.84**	.40**
2	.15	.37	12	.66**	.49**	22	.54**	.50**	34	.88**	.51**
3	.57**	.30*	13	.52**	.46**	23	.44**	.23	35	.81**	.47**
4	.62**	.34*	14	.70**	.43**	24	.51**	.52**	36	.51**	.38*
5	.54**	.25	15	.67**	.51**	25	.34*	.49**	37	.44**	.42**
6	.75**	.51**	16	.60**	.41**	26	.41**	.34*	38	.24	.52**
7	.54**	.55**	17	.33*	.23	27	.44**	.35*	39	.43**	.64**
8	.32*	.30*	18	.62**	.46**	28	.60**	.59**	40	.60**	.53**
9	.49**	.43**	19	.65**	.47**	29	.58**	.36**	41	.55**	.56**
10	.51**	.60**	20	.32*	.29	30	.47**	.55**	42	.59**	.45**
-	-	-	-	-	-	31	.54**	.31*	43	.41**	.24
-	-	-	-	-	-	32	.66**	.42**	-	-	-
	درجة كلية للبعد .79**			درجة كلية للبعد .75**			درجة كلية للبعد .77**			درجة كلية للبعد .60××	

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (05. > p) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (** 01. > p)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (3) أن قيمة معامل ارتباط الفقرات (2، 5، 17، 20، 21، 23، 38، 43)، كانت ذات درجة غير مقبولة وغير دالة إحصائياً، وتحتاج إلى حذف، أما باقي الفقرات فقد تراوحت ما بين (0.30 – 0.88)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (0.30) تعتبر ضعيفة، والقيم

التي تقع ضمن المدى (30.– أقل أو يساوي 70.) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (70.) تعتبر قوية، لذلك حذفت الفقرات: (2، 5، 17، 20، 21، 23، 38، 43)، وأصبح عدد فقرات المقياس (35) فقرة.

ثبات مقياس المهارات الحياتية: للتأكد من ثبات مقياس المهارات الحياتية، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (44) من طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز، ومن خارج عينة البحث المستهدفة. وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس وأبعاده، فقد استخدم معامل (كرونباخ ألفا) (Cronbach›s Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية، بعد قياس الصدق (35) فقرة، والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4):

معاملات ثبات مقياس المهارات الحياتية بطريقة كرونباخ ألفا

البُعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
مهارات إدارة الذات	8	.68
مهارات التفكير	8	.83
المهارات الاجتماعية	10	.73
مهارات العمل الجماعي	9	.88
الدرجة الكلية	35	89

يتضح من الجدول (4) أن قيم معاملات معامل ثبات (كرونباخ ألفا) لمجالات مقياس المهارات الحياتية تراوحت ما بين (0.68 – 0.88)، كما يلاحظ أن معامل ثبات (كرونباخ ألفا) لدرجة الكلية بلغ (0.89)، وتعتبر هذه القيم مرتفعة وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

تصحيح مقياسي البحث:

أولاً: مقياس الأمن النفسي: تكون مقياس الأمن النفسي في صورته النهائية بعد قياس الصدق من (29)، فقرة، وقد مثلت الفقرات جميعها الاتجاه الإيجابي للأمن النفسي باستثناء الفقرات: (14، 15، 23، 25، 26)، إذ عكست الأوزان عند تصحيها، وذلك لصياغتها بالاتجاه السلبي.

ثانياً: مقياس المهارات الحياتية: تكون مقياس المهارات الحياتية في صورته النهائية من (35)، فقرة، وقد مثلت الفقرات الاتجاه الإيجابي للمهارات الحياتية باستثناء الفقرات: (2، 3، 4، 5، 19، 20، 21، 25)، إذ عكست الأوزان عند تصحيحها، وذلك لصياغتها بالاتجاه السلبي.

وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج (ليكرت (Likert) خماسي)، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، غير موافق (2) درجتان، غير موافق بشدة (1)، درجة واحدة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى الأمن النفسي، والمهارات الحياتية لدى عينة البحث، حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح ما بين (5–1) درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: عالية، متوسطة، ومنخفضة، وذلك وفقاً للمعادلة التي استخدمها المصري (2014) لتفسير تقديرات المفحوصين على فقرات مقياس الأمن النفسي، ومقياس المهارات الحياتية وأبعاده، وهي على النحو الآتي:

(أعلى علامة –أدنى علامة/ عدد الفئات) = 1–5 /3 = (1.33)، وعليه، يكون معيار التصحيح لكل من مقياسي الدراسة، بحسب ما هو موضح في الجدول (5):

جدول (5):

ترتيب الأبعاد للمهارات الحياتية حسب مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز

المتغير	المتوسط الحسابي	المستوى
المهارات الحياتية/ الأمن النفسي	أدنى من 2.33	منخفض
	من 2.34–3.67	متوسط
	أعلى من 3.68	مرتفع

تصميم البحث ومتغيراته

اشتمل البحث على المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

- **المتغيرات المستقلة:**

1. الجنس: وله مستويان هي: (1 – ذكر، 2 – أنثى).
2. الكلية: ولها ثلاثة مستويات هي: (1 – علمية، 2 – إنسانية، 3 – طبية وتمريضية).
3. التقدير الأكاديمي: وله ثلاثة مستويات هي: (1 – أقل من 75، 2 – من 75 إلى 85، 3 – أكثر من 85).
4. مكان الإقامة: وله ثلاثة مستويات هي: (1 – قرية، 2 – مدينة، 3 – مخيم).

- **المتغير التابع:**

1. الدرجة الكلية التي تقيس الأمن النفسي لدى عينة البحث.
2. الدرجة الكلية والمجالات الفرعية التي تقيس المهارات الحياتية لدى عينة البحث.

المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات وبعد جمعها قام الباحثان باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, 26)، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
2. معامل (كرونباخ ألفا) (Cronbach›s Alpha) لفحص الثبات.
3. اختبار تحليل التباين الرباعي «بدون تفاعل» (4-way ANOVA "without Interaction).
4. اختبار تحليل التباين الرباعي متعدد المتغيرات (بدون تفاعل) (4-MANOVA "without Interaction).
5. اختبار أقل فرق دال (LSD).

6. اختبار (بيرسون) (Pearson Correlation) لمعرفة العلاقة بين المهارات الحياتية والأمن النفسي، كذلك لفحص صدق أداتي الدارسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول : ما مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز؟

للإجابة عن السؤال الأول، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس الأمن النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مقياس الأمن النفسي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	3	تقديري واحترامي لنفسي يشعرني بالأمان	4.50	.729	90.0	مرتفع
2	10	أحب أن أعيش بين الناس وأتعامل معهم بمحبة ومودة	4.46	.737	89.2	مرتفع
3	6	ألتزم بالقيم الدينية وممارسة العبادات لأشعر بالاطمئنان	4.42	.786	88.4	مرتفع
4	8	أثق في قدرتي على حماية نفسي	4.33	.737	86.6	مرتفع
5	2	أنا محبوب من الناس	4.27	.739	85.4	مرتفع
6	29	أحب الاشتراك في الرحلات أو الحفلات الجماعية	4.26	.920	85.2	مرتفع
7	18	قوة شخصيتي تزيد من ثقتي في هذه الحياة	4.25	.842	85.0	مرتفع
8	1	أشعر بالثقة في قدرتي على مواجهة مشكلاتي ومحاولة حلها	4.23	.697	84.6	مرتفع
9	21	اقتراب الآخرين مني وقت الشدة يشعرني بالأمان	4.21	.914	84.2	مرتفع
10	12	أستطيع أن أعيش وأعمل في انسجام مع الآخرين	4.19	.789	83.8	مرتفع
11	5	أشعر بأن لي قيمة وفائدة كبيرة في الحياة	4.18	.865	83.6	مرتفع
12	4	لدى قدرة على مواجهة الواقع حتى ولو كان مراً	4.10	.893	82.0	مرتفع
13	27	أشعر بالسعادة لاهتمام الناس بي	4.09	.808	81.8	مرتفع
14	17	أشعر بالصحة والقوة	4.07	.884	81.4	مرتفع
15	13	أتكيف بسهولة وأكون سعيداً في أي موقف اجتماعي	4.00	.902	80.0	مرتفع
16	11	أحرص على تبادل الزيارات مع زملائي وأصدقائي	3.95	.908	79.0	مرتفع
17	9	أشعر بالأمن والاستقرار في حياتي الاجتماعية	3.93	.921	78.6	مرتفع
18	16	أشعر بالرضا عن إشباع حاجاتي	3.90	.862	78.0	مرتفع
19	20	أشعر بأن حياتي مطمئنة	3.84	.857	76.8	مرتفع
20	22	أشعر بالسعادة والرضى عن الحياة	3.84	1.007	76.8	مرتفع
21	19	أتعامل مع عبء الحياة وثقلها بمرونة	3.78	.951	75.6	مرتفع
22	24	أشعر بالارتياح عندما أتحدث مع الآخرين	3.75	.961	75.0	مرتفع
23	7	أتوقع الخير من الناس من حولي لأن الدنيا بخير	3.54	1.031	70.8	متوسط
24	28	أرى أن الاحتكاك بالناس يقلل المشكلات	3.16	1.161	63.2	متوسط
25	25	تنقصني مشاعر السعادة والفرح فأنا حزين معظم الوقت	3.10	1.153	62.0	متوسط
26	14	تنقصني مشاعر العاطفة والدفء النفسي	3.05	1.165	61.0	متوسط
27	26	أعاني من الأرق مما يقلل شعوري بالراحة والهدوء	2.96	1.119	59.2	متوسط
28	15	ألوم نفسي من حين لآخر	2.54	1.136	50.8	متوسط
29	23	أشعر بالقلق بدون سبب من وقت لآخر	2.39	1.052	47.8	متوسط
		الدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي	3.84	0.454	76.8	مرتفع

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الأمن النفسي ككل بلغ (3.84)، وبنسبة مئوية (76.8)، وبتقدير مرتفع، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مقياس الأمن النفسي فتراوحت ما بين (4.50 – 2.39)، وجاءت فقرة «تقديري واحترامي لنفسي يشعرني بالأمان» بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.50)، وبنسبة مئوية (90.0 %) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "أشعر بالقلق بدون سبب من وقت لآخر" في المرتبة الاخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.39) وبنسبة مئوية (47.8) وبتقدير متوسط.

أظهرت النتائج أن مستوى الأمن النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز كان مرتفعاً، إذ بلغ متوسط الأمن النفسي ككل (3.84) وبنسبة مئوية (76.8)، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة)عبد الله، 2020)، ودراسة (حمادة، 2018)، ودراسة زوتوفا وكارابيتيان (Zotova & karapetyan, 2018)، ددراسة (اسكندراني، 2016)، ودراسة مارجين سون (Mar-ginson ،2012)، وهذه الدراسات أشارت إلى أن مستوى الأمن النفسي لدى أفراد الدراسات المختلفة بشكل عام مرتفع، وتعزى هذه النتيجة إلى دور برنامج تَميز في تعزيز الأمن النفسي لدى الطلبة المشاركين، وزيادة الوعي لديهم بالمسؤوليات التي تقع على عاتقهم تجاه أنفسهم، وعائلاتهم والمجتمع، واسهام البرنامج في تحقيق الصحة النفسية للمشاركين من خلال طبيعة الفعاليات والأنشطة التي تراعي الجانب النفسي للمشارك.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني : ما مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز؟

للإجابة عن السؤال الثاني حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل بُعد من أبعاد مقياس المهارات الحياتية وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم البعُد	البعُد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	4	مهارات العمل الجماعي المشترك	4.37	.579	87.4	مرتفع
2	2	مهارات التفكير	4.06	.613	81.2	مرتفع
3	3	المهارات الاجتماعية	3.52	.465	70.4	متوسط
4	1	مهارات إدارة الذات	3.32	.530	66.4	متوسط
		الدرجة الكلية المهارات الحياتية	3.82	0.422	76.4	مرتفع

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس المهارات الحياتية ككل بلغ (3.82) وبنسبة مئوية (76.4) وبتقدير مرتفع، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن أبعاد مقياس المهارات الحياتية فتراوحت ما بين (3.32–4.37)، وجاء بعُد " مهارات العمل الجماعي المشترك « في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.37) وبنسبة مئوية (87.4) وبتقدير مرتفع، بينما جاء بعُد "مهارات إدارة الذات" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.32) وبنسبة مئوية (66.4) وبتقدير متوسط.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بعُد من أبعاد مقياس المهارات الحياتية كل بعُد على حدة، وعلى النحو الآتي:

1. **مهارات العمل الجماعي المشترك**

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعُد مهارات العمل الجماعي المشترك مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	33	أستمع إلى أفكار الآخرين	4.53	.701	90.6	مرتفع
2	31	أنصت للآخر وأحاول فهمه	4.52	.701	90.4	مرتفع
3	28	أرى أن العمل الجماعي وسيلة لتبادل الخبرات والمعارف	4.46	.709	89.2	مرتفع
4	32	أساعد الآخرين في أن يشاركوا قصص النجاح لديهم	4.44	.718	88.8	مرتفع
5	27	استفيد من تجربة الآخرين في تطوير نفسي	4.38	.711	87.6	مرتفع
6	34	أتحاور مع الآخرين حول الأهداف المشتركة	4.37	.708	87.4	مرتفع
7	29	أنسجم مع الآخرين وأبادر للعمل معهم	4.27	.808	85.4	مرتفع
8	30	أتحمل الاختلاف مع الآخرين	4.20	.783	84.0	مرتفع
9	35	أنظر إلى الفشل على أنه جزء من عملية تحقيق الهدف	4.18	.994	83.6	مرتفع
		بعُد مهارات العمل الجماعي المشترك	4.37	.579	87.4	مرتفع

يتضح من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن بعُد مهارات العمل الجماعي المشترك تراوحت ما بين (4.53 –4.18)، وجاءت فقرة "أستمع إلى أفكار الآخرين" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.53) وبنسبة مئوية (90.6) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "أنظر إلى الفشل على أنه جزء من عملية تحقيق الهدف" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.18) وبنسبة مئوية (83.6) وبتقدير مرتفع.

2. **مهارات التفكير**

جدول (8):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعُد مهارات التفكير مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	13	أحرص على اتخاذ القرارات التي يمكنني تنفيذها	4.23	.716	84.6	مرتفع
2	15	أُقيم الآراء بطريقة موضوعية بعيدة عن التحيز والذاتية	4.18	.731	83.6	مرتفع
3	11	عندما أقوم بحل مشكلة، أختار حلاً واقعياً	4.15	.778	83.0	مرتفع
4	10	أنظر لكافة النتائج المحتملة عند حل أي مشكلة	4.09	.760	81.8	مرتفع
5	14	أحدد الأهداف التي أتمكن من تنفيذها قبل اتخاذ أي قرار	4.07	.749	81.4	مرتفع
6	16	أنتقد بشكل علمي بَناء	4.06	.810	81.2	مرتفع
7	12	أضع خطة للسير عليها عند التعرض للمشكلات	3.87	.947	77.4	مرتفع
8	9	أنظر للأمام محاولاً منع المشكلات قبل حدوثها	3.86	.872	77.2	مرتفع
		بعُد مهارات التفكير	4.06	.613	81.2	مرتفع

يتضح من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن بعُد مهارات التفكير تراوحت ما بين (3.86–4.23)، وجاءت فقرة "أحرص على اتخاذ القرارات التي يمكنني تنفيذها" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.23)، وبنسبة مئوية (84.6) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "أنظر للأمام محاولاً منع المشكلات قبل حدوثها" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.86)، وبنسبة مئوية (77.2) وبتقدير مرتفع.

3. **بعُد المهارات الاجتماعية**

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعُد المهارات الاجتماعية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	18	أنا عضو مهم في عائلتي	4.42	.843	88.4	مرتفع
2	24	أشجع الآخر على الكلام فيما أعتبره مهماً	4.21	.777	84.2	مرتفع
3	17	معظم الناس الذين أعرفهم يحبونني	4.18	.895	83.6	مرتفع
4	23	أستطيع تكوين صداقات مع الآخرين	4.12	.886	82.4	مرتفع
5	26	أرحب بقيادة المناقشات الجماعية	4.04	.965	80.8	مرتفع
6	22	أستطيع إقناع الناس بوجهة نظري	3.95	.851	79.0	مرتفع
7	25	يقلقني التواجد مع عدد كبير من الناس	3.17	1.204	63.4	متوسط
8	21	أجد صعوبة في قول لا للآخرين	2.50	1.254	50.0	متوسط
9	19	أوجه النقد لأخوتي وأصدقائي وزملائي	2.36	1.098	47.2	متوسط
10	20	ألجأ إلى كبت مشاعري بدلاً من إظهارها	2.21	1.187	44.2	منخفض
		بعُد المهارات الاجتماعية	3.52	0.465	70.4	متوسط

يتضح من الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن بعُد المهارات الاجتماعية تراوحت ما بين (4

.42 – 2.21)، وجاءت فقرة "أنا عضو مهم في عائلتي" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.42) وبنسبة مئوية (88.4) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "ألجأ إلى كبت مشاعري بدلاً من إظهارها" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.21) وبنسبة مئوية (44.2) وبتقدير منخفض.

4. بعُد مهارات إدارة الذات

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعُد مهارات إدارة الذات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	8	أستطيع تحديد أولوياتي بنجاح	3.97	.894	79.4	مرتفع
2	1	لدي المقدرة على التعامل مع الإحباطات عند الفشل	3.86	.872	77.2	مرتفع
3	6	أقوم بأداء المهام المطلوبة في الوقت المحدد لها	3.80	.931	76.0	مرتفع
4	7	ألتزم بتنفيذ جدول أعمالي في مواعيده	3.77	.932	75.4	مرتفع
5	5	أشعر بأن علاقاتي مع الناس سيئة وتشوبها المشاحنات	3.75	1.066	75.0	مرتفع
6	4	أشعر بضعف الإنجاز والطموح	3.04	1.188	60.8	متوسط
7	2	أشعر بأنني شخص مندفع	2.34	1.000	46.8	متوسط
8	3	أشعر بالملل من رتابة الحياة وعدم التجديد	2.05	1.097	41.0	منخفض
		بعُد مهارات إدارة الذات	3.32	0.530	66.4	متوسط

يتضح من الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن بعُد مهارات إدارة الذات تراوحت ما بين (3.97 – 2.05)، وجاءت فقرة "أستطيع تحديد أولوياتي بنجاح" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.97)، وبنسبة مئوية (79.4) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "أشعر بالملل من رتابة الحياة وعدم التجديد" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.05)، وبنسبة مئوية (41.0) وبتقدير منخفض. وبالتالي أظهرت النتائج أن مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز كان مرتفعاً، إذ بلغ متوسط المهارات الحياتية ككل (3.82) وبنسبة مئوية (76.4).

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الشقري، 2020)، ودراسة (الهمص، 2020) اللتين اشارتا إلى أن مستوى المهارات الحياتية لدى أفراد الدراستين مرتفع، وأختلفت مع دراسة (الترك، 2019)، ودراسة (التخاينة، 2018)، اللتين أشارتا إلى أن مستوى المهارات الحياتية لدى الأفراد كان متوسطاً، وكذلك اختلفت مع دراسة (الحلوة، 2014) و(السيد، 2007)، اللتين أشارتا إلى قصور مستوى المهارات الحياتية لدى الأفراد. وتعزى الدرجة المرتفعة لمستوى المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز، إلى أنهم يتمتعون بقدر عالي من المهارات الحياتية والإحساس بالكفاءة والمهارة التي تقود إلى استراتيجيات التعامل الفعالة، وهنا يكمن دور برنامج تَميز في تمكين الطلبة المشاركين، وتطوير قدراتهم الذاتية، ومهاراتهم الحياتية بما يشمل تعزيز الثقافة العامة وتحفيزهم على التفكير النقدي البنّاء وتوسيع المدارك والمعارف لديهم، وتعزيز مهارات الاتصال والتعبير عن الذات، واحترام الاختلاف بين الناس وكذلك تطوير مهارتهم اللغوية والتكنولوجية وروح الاستكشاف، مما أسهم في صقل شخصياتهم وعزز من إمتلاكهم للمهارات الحياتية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّاً بين متوسطات الأمن النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز تعزى لمتغير: الجنس، الكلية، التقدير الأكاديمي، مكان الإقامة؟

للإجابة عن السؤال الثالث، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاست جابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأمن النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز تعزى لمتغيرات: الجنس، الكلية، التقدير الأكاديمي، مكان الإقامة، والجدول (11) يبين ذلك:

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الأمن النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز تعزى لمتغير: الجنس، الكلية، التقدير الأكاديمي، مكان الإقامة

المتغير	المستوى	الأمن النفسي	
		المتوسط	الانحراف
الجنس	ذكر	3.85	.503
	أنثى	3.83	.441
الكلية	علمية	3.76	.547
	إنسانية	3.86	.408
	طبية وتمريضية	4.01	.426
التقدير الأكاديمي	أقل من 75	3.87	.356
	من 75 إلى 85	3.80	.469

المتغير	المستوى	الأمن النفسي	
		المتوسط	الانحراف
مكان الإقامة	أكثر من 85	3.89	.525
	قرية	3.79	.491
	مدينة	3.84	.456
	مخيم	3.94	.349

يتضح من الجدول (11) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية على مقياس الأمن النفسي في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس الأمن النفسي، فقد أجري تحليل التباين الرباعي «بدون تفاعل» (4-way ANOVA "without Interaction)، والجدول (12) يبين ذلك:

جدول (12)

تحليل التباين الرباعي (بدون تفاعل) على مقياس الأمن النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز تعزى لمتغير: الجنس، الكلية، التقدير الأكاديمي، مكان الإقامة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.003	1	.003	0.013	.908
الكلية	0.474	2	.237	1.141	.322
التقدير الأكاديمي	0.378	2	.189	0.911	.404
مكان الإقامة	0.464	2	.232	1.118	.330
الخطأ	29.675	143	.208		

يتضح من الجدول (12) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على مقياس الأمن النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز تعزى لمتغيرات: الجنس، الكلية، التقدير الأكاديمي، مكان الإقامة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة) عبد الله، 2020)، ودراسة (حمادة، 2018)، ودراسة زوتوفا وكارابيتيان (Zotova and karapetyan, 2018)، ويعزى ذلك لشعور الطالب المشارك في برنامج تَميز بأنه قادر على إقامة علاقات اجتماعية، مع أفراد أسرته وأصدقائه وزملائه وأنه لا يشعر بالتهديد أو القلق مع زملائه، إضافة لأجواء الهدوء والاسترخاء والاستقرار الانفعالي التي يوفرها البرنامج للطلبة المشاركين سواسية على اختلافاتهم من حيث الجنس، أو الكلية أو تحصيلهم الأكاديمي أو مكان إقامتهم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّاً بين متوسطات المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز تعزى لمتغيرات: الجنس، الكلية، التقدير الأكاديمي، مكان الإقامة؟

للإجابة عن السؤال الرابع، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز تعزى لمتغيرات: الجنس، الكلية، التقدير الأكاديمي، مكان الإقامة، والجدول (13) يبين ذلك:

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز تعزى لمتغير: الجنس، الكلية، التقدير الأكاديمي، مكان الإقامة

المتغيرات		مهارات إدارة الذات		مهارات التفكير		المهارات الاجتماعية		مهارات العمل الجماعي المشترك		الدرجة الكلية	
	المستوى	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
الجنس	ذكر	3.26	.43	4.18	.71	3.43	.40	4.30	.76	3.79	.45
	أنثى	3.34	.56	4.03	.58	3.54	.48	4.39	.52	3.83	.42
الكلية	علمية	3.16	.50	4.02	.76	3.42	.47	4.22	.76	3.70	.49
	إنسانية	3.39	.53	4.06	.56	3.55	.47	4.43	.49	3.86	.39
	طبية وتمريضية	3.45	.55	4.33	.35	3.61	.34	4.53	.30	3.98	.30
التقدير الأكاديمي	أقل من 75	3.31	.45	4.05	.55	3.52	.42	4.54	.39	3.86	.29
	من 75 إلى 85	3.27	.54	4.05	.56	3.49	.50	4.27	.56	3.77	.44
	أكثر من 85	3.48	.58	4.13	.79	3.56	.45	4.40	.75	3.89	.51

المتغيرات		مهارات إدارة الذات		مهارات التفكير		المهارات الاجتماعية		مهارات العمل الجماعي المشترك		الدرجة الكلية	
مكان الإقامة	قرية	3.20	.61	4.00	.61	3.44	.52	4.37	.54	3.75	.46
	مدينة	3.38	.45	4.07	.65	3.57	.43	4.36	.65	3.84	.41
	مخيم	3.45	.50	4.20	.51	3.55	.40	4.40	.49	3.89	.38

M = المتوسط الحسابي SD= الانحراف المعياري

يتضح من الجدول (13) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس المهارات الحياتية في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس المهارات الحياتية، فقد أجري تحليل التباين الرباعي متعدد المتغيرات «بدون تفاعل» ((4-MANOVA "without Interaction"، والجدول (14) يبين ذلك:

جدول (14)

تحليل التباين الرباعي المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس المهارات الحياتية تعزى لمتغير: الجنس، الكلية، التقدير الأكاديمي، مكان الإقامة

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	مهارات إدارة الذات	.357	1	.357	1.384	.241
	مهارات التفكير	.302	1	.302	.791	.375
	المهارات الاجتماعية	.528	1	.528	2.491	.117
	مهارات العمل الجماعي المشترك	.243	1	.243	.743	.390
	الدرجة الكلية	.119	1	.119	.695	.406
الكلية	مهارات إدارة الذات	2.157	2	1.079	4.180	.017*
	مهارات التفكير	.421	2	.211	.552	.577
	المهارات الاجتماعية	.809	2	.405	1.908	.152
	مهارات العمل الجماعي المشترك	1.348	2	.674	2.063	.131
	الدرجة الكلية	1.044	2	.522	3.039	.051
التقدير الأكاديمي	مهارات إدارة الذات	1.213	2	.607	2.352	.099
	مهارات التفكير	.215	2	.107	.281	.756
	المهارات الاجتماعية	.138	2	.069	.325	.723
	مهارات العمل الجماعي المشترك	1.864	2	.932	2.852	.061
	الدرجة الكلية	.520	2	.260	1.514	.223
مكان الإقامة	مهارات إدارة الذات	2.173	2	1.087	4.212	.017*
	مهارات التفكير	.446	2	.223	.583	.559
	المهارات الاجتماعية	.961	2	.480	2.264	.108
	مهارات العمل الجماعي المشترك	.223	2	.111	.341	.712
	الدرجة الكلية	.742	2	.371	2.159	.119

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الخطأ	مهارات إدارة الذات	36.894	143	.258		
	مهارات التفكير	54.601	143	.382		
	المهارات الاجتماعية	3.338	143	.212		
	مهارات العمل الجماعي المشترك	46.732	143	.327		
	الدرجة الكلية	24.554	143	.172		

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (05. > p)

يتبين من الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (.05≥α) على الدرجة الكلية، والمجالات الفرعية لمقياس المهارات الحياتية تعزى لمتغيرات: الجنس، والكلية، والتقدير الأكاديمي، ومكان الإقامة. بينما كانت هناك فروق دالة إحصائياً في بعُد مهارات إدارة الذات تبعاً لمتغيري الكلية، ومكان الإقامة. وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لبُعد مهارات إدارة الذات لدى طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تميَز تعزى لمتغيري: الكلية، ومكان الإقامة أجري اختبار أقل فرق دال (LSD) والجدولان (15) (16) يوضحان ذلك:

جدول (15)

نتائج اختبار(LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على بُعد مهارات إدارة الذات لدى طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز تعزى لمتغير الكلية

المتغير	المستوى	المتوسط	علمية	إنسانية	طبية وتمريضية
مهارات إدارة الذات	علمية	3.16			-0.22*
	إنسانية	3.39			
	طبية وتمريضية	3.45			

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (05. > p)

يتضح من الجدول (15) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05 ≥α) في بعُد مهارات إدارة الذات تبعاً لمتغير الكلية بين (علمية) و(طبية وتمريضية)، وجاءت الفروق لصالح (طبية وتمريضية).

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (السيد، 2007)، واختلفت مع دراسة (الترك، 2019) إذ كانت الفروق في مجال إدارة الذات لصالح الكليات العلمية، وقد تفسر هذه النتيجة باعتبار طبيعة تركيز هذه التخصصات على المواد الدراسية والمختبرات أكثر من التركيز على شخصية الطالب نفسه، فطلبة الكليات الطبية والتمريضية يقضون ساعات دراسية أطول من طلبة الكليات الأخرى لطبيعة المواد الدراسية النظرية، والساعات العملية التي يقضونها في المختبرات، والعيادات التدريبية. لذا يرى الباحثان أن هذه النتيجة منطقية باعتبار أن طلبة الكليات الطبية والتمريضية يختلفون على طلبة الكليات الأخرى باستخدامهم طرقاً أكثر تعقيداً؛ لتحقيق إدارة الذات، كونهم يتعاملون مع مساقات دراسية تستدعي استخدام مهارات عليا في التفكير والتركيز بالدراسة، وهذا بدوره يشعرهم بأنهم لا يمتلكون القدر الكافي من المهارات الحياتية بشكل عام ومهارات إدارة الذات على وجه الخصوص.

جدول (16)

نتائج اختبار(LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على بُعد مهارات إدارة الذات لدى طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز تعزى لمتغير مكان الإقامة

المتغير	المستوى	المتوسط	قرية	مدينة	مخيم
مهارات إدارة الذات	قرية	3.20		-0.18	-0.25*
	مدينة	3.38			
	مخيم	3.45			

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (05. > p)

يتضح من الجدول (16) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05 ≥α) في بعُد مهارات إدارة الذات تبعاً لمتغير مكان الإقامة بين (قرية) من جهة وكل من (مدينة) و(مخيم) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من(مدينة) و(مخيم).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة الحياة في المدينة والمخيم، فهي حياة ضاغطة بمسؤولياتها ومتطلباتها مقارنة بالحياة في القرية، إضافة إلى أن توافر الفرص للطلبة من: المدن، والمخيمات بالاشتراك بالانشطة والفعاليات اللامنهجية بشكل دائم، أحدث لديهم حالة من اللامبالاة، والاعتيادية، بعكس الطلبة القاطنين في القرى، فان طبيعة الاختلافات والفروق الخدماتية، وطبيعة البيئة المعاشة تجعل لدى طلبة القرى تعطش دائم للانخراط بالفعاليات والأنشطة والدورات التدريبية التي تسهم في تحقيقهم لذواتهم وإدارتها بالطريقة المثلى. ويرى الباحثان أن هذه النتيجة منطقية في ظل نظام الحياة المدنية بتفاصيلها، مقارنة بانعدام الفرص لدى الشباب والطلبة من القرى، كون الإقامة في المدينة أو المخيم أكثر إجهاداً للذات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين الأمن النفسي والمهارات الحياتية لدى طلبة

الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز؟

للإجابة عن السؤال الخامس، استُخرج معامل ارتباط (بيرسون) (Person Correlation) بين مقياسي الأمن النفسي، والمهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز، والجدول (17) يوضح النتائج.

جدول (17)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسي الأمن النفسي والمهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز (ن=151)

	المهارات الحياتية				
	مهارات إدارة الذات	مهارات التفكير	المهارات الاجتماعية	مهارات العمل الجماعي المشترك	المهارات الحياتية ككل
	معامل ارتباط بيرسون				
الأمن النفسي	.621**	.637**	.597**	.538**	.7**68

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .01)

يتضح من الجدول (17) وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين الأمن النفسي والمهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية المشاركين في برنامج تَميز، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.768××) وجاءت العلاقة طردية موجبة؛ بمعنى كلما ازدادت درجة الأمن النفسي، ازداد مستوى المهارات الحياتية.

وقد تفسر هذه النتيجة بحسب ما يشير إليه مفهوم الأمن النفسي كونه يتداخل في مؤشراته مع مفاهيم أخرى، مثل: الطمأنينة الانفعالية، والأمن الذاتي، والتكيف الذاتي، والرضا عن الذات، ومفهوم الذات الإيجابي، والتوازن الانفعالي، ... الخ، وبخاصة كما أوضحه (ماسلو) بأنه الحاجة إلى الأمن والأمان، والاستقرار، والحماية، والتحرر من الخوف والقلق، والإحساس بعدم الخطر، والحاجة إلى الترابط والنظام، والقانون، والحدود (Maslo, 1970). كما أنه يصنف في مكونين، أحدهما داخلي يتمثل في عملية التوافق النفسي مع الذات، والآخر خارجي يظهر في عملية التكيف الاجتماعي مع الآخرين، والتفاعل معهم بعيداً عن العزلة والوحدة، التي تخل بالتوازن النفسي للشباب والمراهقين، وتؤثر على مستوى توافقهم الاجتماعي.

فمن خلال تحقيق الأمن النفسي يميل الطلبة إلى أن يكونوا جيدين يحققون المزيد من النجاحات، ويسعون لتتحول أحلامهم إلى حقائق، وهذا من شأنه يجعلهم جادين دوماً لامتلاك المهارات الحياتية التي تَميزهم عن الآخرين. وبالتالي، تحقيقهم للأمن النفسي يشبع حاجاتهم الأساسية، ويزيد من ثقتهم بنفسهم وبالآخرين، فهو من أهم الدعائم التي ترتكز عليها الصحة النفسية، ومن السمات المميزة للسلوك السوي الذي لا ينفي الشعور بالقلق، والخوف، والصراع بصورة متوقعة من أجل إزالة مصادره ومسبباته، والعودة إلى حالة الاتزان النفسي. ونجح برنامج تَميز في توفير جو من الأمن النفسي للمشاركين فيه من طلبة الجامعات الفلسطينية، وأسهم بشكل كبير في تطوير قدراتهم الذاتية ومهاراتهم الحياتية.

الاستنتاجات والتوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإنه يمكن التوصية بالآتي:

1. تضمين خطط عمل عمادات شؤون الطلبة في الجامعات الفلسطينية برامج مشابهة لبرنامج تَميز، بحيث يسهم ذلك في تحقيق الامن النفسي، وتعزيز المهارات الحياتية لدى أكبر عدد ممكن من طلبة الجامعات.
2. تضمين خدمات الإرشاد التربوي والنفسي في الجامعات الفلسطينية برامج تتعلق بتعريف الطلبة بمفاهيم الأمن النفسي وسبل واليات تحقيقه.
3. استحداث مواد ومساقات ضمن المناهج التي تدرس في التخصصات المختلفة تتعلق بتعليم المهارات الحياتية للطلبة، وإكسابهم مجموعة من المهارات الشخصية، والاجتماعية والمتخصصة، أو تحويل البرنامج لمساق يدرس في الجامعات الفلسطينية.
4. إجراء دراسات حول العلاقة بين الأمن النفسي والمهارات الحياتية من خلال عينات أكثر شمولية لعدد أكبر من الجامعات.

المصادر والمراجع العربية:

- إبراهيم، محمد أنور. (2014). الاتجاه نحو التعلم في ضوء مارزانو وعلاقته بدرجة وعي عينة من طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود ببعض المهارات الحياتية. مجلة كلية التربية، 24(2)، 139 – 222.
- اسكندراني، أماني. (2016). الأمن النفسي وعلاقته بالإيثار: دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق. مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية، 38(1)، 63 – 94.
- البدراني، جلال. (2004). الأمن النفسي وعلاقته بالتوجيه الزمني لدي طلبة جامعة الموصل. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الموصل، العراق.
- التخاينة، صهيب. (2018). المهارات الحياتية لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بمرونة الأنا لديهم. مجلة دراسات العلوم التربوية، 45(4)، 516 – 531.
- الترك، رنا. (2019). برنامج تربوي مقترح لتنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات الأردنية الحكومية. دراسات–العلوم التربوية، (46)، 631 – 650.
- تعيسه، رغداء. (2014). مستوى الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بالتوافق الاجتماعي –دراسة ميدانية على عينة من الأحداث المقيمين في دار خالد بن الوليد للإصلاح في منطقة قدسيا بمحافظة دمشق، مجلة جامعة دمشق، 30(2)، 92 – 93.
- جامعة القدس المفتوحة. (2020). المهارات الحياتية. رام الله، فلسطين.
- جبر، محمد. (1996). بعض المتغيرات الديموغرافية المرتبطة بالأمن النفسي. مجلة علم النفس، 10(2)، 80 – 93.
- الحلوة، طرفة إبراهيم. (2014). المهارات الحياتية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في ضوء التحديات المعاصرة. مجلة العلوم

التربوية. 22(3)، 177 – 218.

- حمادة، عمر السيد. (2018). فعالية برنامج إرشادي لتنمية الأمن النفسي أثره على دافعية الإنجاز لدى عينة من الطلاب الموهوبين ذوي الإعاقة السمعية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر، 29(116)، 46 – 84.
- زهران، حامد. (1989). الأمن النفسي دعامة للأمن القومي العربي. مجلة دراسات تربوية، 4(19)، 296 – 297 .
- زهران، حامد. (2002). دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي. القاهرة: عالم الكتب.
- السيد، مريم. (2007). حاجات طلبة جامعة الإسراء إلى المهارات الحياتية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، (49)، 103 – 141.
- الشقري، شمعة. (2020). مدى امتلاك خريجات كلية العلوم والآداب بشرورة للمهارات الحياتية وتوظيفها أثناء التدريب الميداني. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية. (6)، 81 – 115.
- الصبان، سالم محمد. (2007). "البطالة بين السعوديون وتحديات المستقبل". جريدة الوطن السعودية. العدد 24، تاريخ النشر 2007/9/8.
- الصوافي، محمد. (2008). مستوى الأمن النفسي لدي عينة من طلبة جامعة نزوى. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نزوة، سلطنة عمان.
- عبد الله، عبد الله. (2020). استراتيجيات مواجهة أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالأمن النفسي لدى الشباب المتمدرس: دراسة ميدانية على عينة من الشباب الجزائري "تلاميذ الثالثة ثانوي–طلاب الجامعة. مجلة المحترف، 19(6)، 137 – 164.
- عوده، أحمد وملكاوي، فتحي حسن. (1992). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية: عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائي. إربد: مكتبة الكتابي، الأردن.
- كفافي، علاء الدين. (2005). الصحة النفسية والإرشاد النفسي. الرياض: دار النشر الدولي.
- المصري، محمد عبد المجيد. (2014). مظاهر السلوك الاجتماعي وعلاقته بمستوى القلق والاكتئاب والكفاية الذاتية المدركة لدى المراهقين في الأردن، مجلة كلية التربية – جامعة بنها، 25 (97)، 151 – 183.
- منشورات منتدى شارك الشبابي. (2021)، رام الله، فلسطين.
- الهمص، عبد الفتاح. (2020). المهارات الحياتية اليومية وعلاقتها بالتفاؤل لدى المعلمين الفلسطينيين المتقاعدين عن العمل، المجلة التربوية. 34 (135)، 229 – 261.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Ibrahim, M. I. (2014). The trend towards learning in light of Marzano model and its relation to the awareness degree with some life skills among a sample of students at Teachers College at King Saud University. Journal of Education College, (2)24, p.139-222.*
- *Iskandarani, A. (2016). Psychological security and its relationship with altruism: A field study on a sample of students at the Faculty of Education at Damascus University. Al-Baath Journal for Educational Sciences, (1)38, p.63-94.*
- *Al-Badrani, J. (2004). Psychological security and its relation to temporal guidance among University of Mosul sutends. Unpublished MA. thesis. University of Mosul, Iraq.*
- *Al-Takhayneh, S. (2018). Life skills among Mutah University students and their relation to their ego flexibility. Journal of Education Science Studies, (4)45, p. 516-531.*
- *Al-Turk, R. (2019). A proposed educational program to develop life skills for students of Jordanian public universities. Studies-Educational Sciences,(46), p. 631-650.*
- *Ta'eeseh, R. (2014). The level of feeling of psychological security and its relationship to social adjustment: A field study on a sample of juveniles residing in Khaled Ibn al-Walid Reform House in Qudsiya District, Damascus Governorate. Journal of Damascus University, (2)30, p.92-93.*
- *Al-Quds Open University. (2020). Life skills. Ramallah: Palestine.*
- *Jabir, M. (1996). Some demographic variables related to psychological security. Journal of Psychology, (2)10, p. 80-93.*
- *Al-Hilwah, T. I. (2014). Life skills among students of Princess Nourah bint Abdulrahman University in light of the contemporary challenges. Journal of Educational Sciences, (3)22, p. 177-218.*
- *Hamadeh, O. A. (2018). The effectiveness of a counseling program for developing psychological security and its impact on achievement motivation among a sample of gifted students with hearing disabilities. Journal of the Faculty of Education, (116)29, p.46-84, Benha University, Egypt,.*
- *Zahran, H. (1989). Psychological security is a pillar for Arab national security. Journal of Educational Studies, (19)4, p. 296-297.*
- *Zahran, H. (2002). Studies in mental health and psychological counseling. Cairo: The World of Books.*
- *Al-Sayyed, M. (2007). The Needs of al-Isra University students for life skills. Journal of Arab Universities Union, (49), p.103-141.*
- *Al-Shaqri, Sh. (2020). The extent to which female graduates of the College of Sciences and Arts in Sharurah possess life skills and employ them during field training. Journal of Arts for Psychological and Educational Studies, (6), p.81-115.*
- *Al-Saban, S. M., (2007). Unemployment among Saudis and future challenges. Al-Watan Saudi Newspaper. Issue 24, published on 9/8/2007.*
- *Al-Sewafi, M. (2008). The level of psychological security among a sample of students at the University of Nizwa. Unpublished Master's Thesis, University of Nizwa, Oman Sultanate.*
- *Abdallah, A. (2020). Strategies for coping with stressful life events and their relationship to psychological security among youth: A field study on a sample of Algerian youth, third secondary school students - university students. The Professional Journal, (6)19, p.137-164.*
- *Odeh, A. & Fathi, H. (1992). Fundamentals of scientific research in education and human sciences: Research elements, methods, and statistical analysis. Irbid: Al-Kitabi Library, Jordan.*
- *Kefafi, A. (2005). Mental health and psychological counseling. Riyadh: International Publishing House.*
- *Al-Masri, M. A. (2014). Manifestations of social behavior and its relationship to the level of anxiety, depression and perceived self-sufficiency among adolescents in Jordan. Journal of the Faculty of Education, (97)25, p.151-183, Benha University.*
- *Publications of Sharek Youth Forum. (2021). Ramallah: Palestine.*
- *Al-Hams, A. (2020). The daily life skills and their relationship to optimism among retired Palestinian teachers. The Educational Journal. (135)34, p.229–261.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Bastian, A. & Veneta, A (2005). Emotional intelligence predicts life skills ,but not well as personality and cognitive. Journal of psychology, 15(3) 22.*
- *Garcia, E (2011). A tutorial on correlation coefficients, information- retrieval-18/7/2018.https://pdfs. semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab0 99edea.pdf.*
- *Lundetrae, Kjersti; Gabrielsen, Egil; Mykletun, Reidar (2010). Do Basic Skills Predict Youth Unemployment (16-to 24-Year-Olds) Also when Controlled for Accomplished Upper-Secondary School? A Cross-Country Comparison Journal of Education and Work, 3(3), 233-254.*
- *Marginson, S (2012). International Student Psychology security. Social and Behavioral Sciences, 86 (2013): 70-75.*
- *Maslow, A (1970). The dynamics of psychological security-insecurty, Character and personality, 10. 331-344.*
- *Reese, B (2018). The Value of Life Skills for Businesses & Youth Employment, May 3, 2018, https://www.iyfnet.org/ blog/value-life-skills-businesses-youth-employment.*
- *Zhang, B. & Liu, H (2015). An investigative research on the status of urban residents' psychological security, Journal of Public Affairs, 15 (3): 311–315.*
- *Zotova, O. & Karapetyon, L (2018). Psychological Security as the Foundation of personal Psychological wellbeing, psychology in Russia: State of the Art, 11(2): 100-113.*

التّصور العقلي وعلاقته بمهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة آل البيت في الأردن

Mental Imagery and Its Relationship with Problem Solving Among Students of 'Al al-Bayt University in Jordan

عمر عطا الله العظامات
أستاذ مساعد/ وزارة التربية والتعليم/ الأردن

Omar Atallah Al-Adamat
Assistant Professor\ Ministry of Education\ Jordan
Adamat88@gmail.com

نظمي حسين الملا
أستاذ مساعد/ وزارة التربية والتعليم/ الأردن

Nathmi Husien Al-Moalla
Assistant Professor\ Ministry of Education\ Jordan
Nathmimoalla72@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 10/ 1/ 2021، **تاريخ القبول:** 11/ 7/ 2021.
Received: 10/ 1/ 2021, **Accepted:** 11/ 7/ 2021.
E-ISSN: 2307-4655
DOI: 10.33977/1182-012-037-012
P-ISSN: 2307-4647
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

المُلخّص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التّصور العقلي ومهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة آل البيت بالأردن، والكشف عن وجود فروق في مستوى التّصور العقلي، ومهارة حل المشكلات تبعاً لمتغيري: الجنس والكلية والتفاعل بينهما، وعلاقة التّصور العقلي بمهارة حل المشكلات. تكوّنت عينة الدراسة من (690) طالبًا وطالبةً من طلبة جامعة آل البيت. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسي: التّصور العقلي، ومهارة حل المشكلات. وقد توصلت النتائج إلى أن مستوى التّصور العقلي ومهارة حل المشكلات كان متوسطاً، كما أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التّصور العقلي تعزى إلى متغيري الجنس والكلية ولصالح الذكور والكليات العلمية. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارة حل المشكلات تعزى لمتغيري الجنس والكلية، ولصالح الذكور، والكليات الإنسانية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التفاعل بين الجنس والكلية لكلا المتغيرين، وأخيرا أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التّصور العقلي ومهارة مهارة حل المشكلات.

الكلمات المفتاحية: التّصور العقلي، مهارة حل المشكلات، طلبة جامعة آل البيت.

Abstract:

The study aims to identify the level of mental imagery and problem-solving for the students of 'Al al-Bayt University, Jordan. In addition, it aims at detecting any differences in them due to gender, faculty or the interaction between gender and faculty. The study also aims to identify the relationship between mental imagery and problem-solving. The sample of the study included 690 male and female students of 'Al al-Bayt University. The scales of mental imagery and problem-solving were used in this study. The results concluded that the levels of mental imagery and problem-solving were average. Also, there were statistically significant differences in the level of mental imagery due to gender in favor of males and specialization in favor of the students of scientific disciplines. The differences due to the interaction between gender and faculty were not statistically significant. Finally, the results indicated a statistically significant positive correlation between mental imagery and problem-solving.

***Keywords**: Mental imagery, problem-solving, University students.*

المُقدمة:

يُعدّ التّصور العقلي(Mental Imagery) أحد العمليات العقلية الأساسية التي تساعدنا على التذكر، والتخطيط ، والتنقل بين الأحداث الماضية واتخاذ القرارات، وكذلك يدخل التّصور العقلي كعنصر أساسي في كثير من مهارات التفكير العليا التي تهدف الأنظمة التعليمية في كل دول العالم إكسابها لطلبتها. ويعبر مفهوم التّصور العقلي عن العملية التي يقوم بها الفرد بتكوين الصور والمواقف التي تعبر عن فهمه وإدراكه للموقف الحالي سواء أكانت تلك الصور بصرية أو حسية أو ذوقية، كما أن الصور العقلية تعبر عن النتاج الذي يتبع تلك العملية (Porter, 2014).

ويعرف بايليش (Pylyshyn, 2002) التّصور العقلي بأنه القدرة على تمثيل الأحداث، والمثيرات في العقل أثناء غياب المثيرات الحسية في أوضاع مختلفة وتدويرها والتحكم بها. بينما يعرفه آيسينك (Eysenck, 2012) على أنه عملية تمثيل للأحداث والأشياء والمواقف التي كانت تمثل أمام الفرد وقت الإدراك على شكل مماثل للصورة الحقيقة. أما سولسو (Solso, 2000) فيعرفه على أنه تمثيل عقلي لشيء أو حدث غير موجود، ويتضمن التعريف العام للصور البصرية، والصور المتكونه من إحساسات أخرى. ويعرف الباحثان التّصور العقلي بأنه عملية عقلية تهدف لتكوين صور بصرية، وتضيمنها في شكل أحداث جديدة ليس لدى الفرد أي خبره فيها من قبل.

وهناك مجموعة من الخصائص الرئيسة التي تميز التّصور العقلي، حيث يمكن وصفه بأنه متعدد الحواس، ويستقي مصادره من الذاكرة تبعاً لتصنيف الحواس الخمسة (بصري، سمعي، شمي، لمسي، ذوقي) المختلفة، والتي يمكن تصنيفه من خلالها إلى أنواع متعددة، كما يشترك التّصور العقلي مع بعض الأسس العصبية والتي تشير إلى دور الأسس البيولوجية والدماغية في تكوينه، وهو أيضاً يؤثر ويتأثر بالعمليات المعرفية والعقلية المختلفة (Moran, Campbell, Holmes & Macintyre, 2012).

تساعد الصور العقلية الأفراد على إعادة هيكلة المشكلة بصور مختلفة عن شكلها الأولي. مما يدفعهم على التوجه نحو الطرق غير التقليدية في حل المشكلة. إذ إن تشكيل الصور المختلفة للمشكلة يسهم في المساعدة على الابتعاد عن الميول المخادعة للحل والمستخلصة من الصيغة اللفظية للمشكلة.

إنّ مهارة حل المشكلات عملية عقلية تتأكد من خلال استعمال ما تم معرفته من معلومات ومهارات سابقة، وتتضمن خطوات عديدة تبدأ بإدراك المشكلة، فالفرد الذي يقوم بحلّ مشكلته لا بدَّ أن يدرك نوع المشكلة التي يتعامل معها ويحدد المبادئ الأساسية اللازمة لحلها، كما أنَّ الحل الفعال للمشكلة يتطلب النظر إلى ما بعد الخصائص السطحية للمواقف من أجل الوصول إلى التشابهات الكامنة بين المشكلات (كروس وبورشيا وأنجور وثوماس، 2004).

ويعرف ستيرنبرغ (Sternberg, 2003) حل المشكلة بأنه عملية يسعى الفرد من خلالها إلى تخطي العوائق التي تواجهه أثناء محاولة الحل، أو سعيه لتحقيق الهدف. أمّا فونك (Funke, 2012) فيعرف مهارة حل المشكلات على أنها الجهد الذي يتم بذله باستخدام المعارف، والانفعالات، والسياقات الاجتماعية المختلفة للوصول لنقطة الهدف الذي يسعى إليه المكلف بحل المسألة متجاوزًا العقبات والصعوبات. وتلعب خبرات الفرد السابقة في مهارة حل المشكلات دورًا إيجابيًا في تحديد مهاراته في حل المشكلات، حيث إنّها قد تسهم في زيادة احترام الذات، والإبداع، وثقة أكبر في قدرات

وموارد الذات. وفي ضوء النظريات المعرفية تم تعريف مفهوم حل المشكلات بأنه نشاط عقلي معقد يتكون من مجموعة من المهارات والإجراءات المعرفية لمواجهة مشكلة ما تضمن الوصول إلى حل هذه المشكلة. وتتضمن مهارة حل المشكلات مجموعة من مهارات التفكير العليا مثل: التّصور، الارتباط، التجريد، الفهم، التلاعب (Foshay & Kirkley, 1998).

تتميز المشكلات المعقدة حسب فونك (Funke, 2012) بمجموعة من الخصائص تتطلب في ضوئها عمليات عقلية متقدمة للتوصل لحلها، **فالمشكلات المعقدة تتسم كما يدل اسمها بما يلي:**

1. التعقيد وتشعب المتغيرات وتعددها.
2. ارتباط متغيراتها ببعضها البعض.
3. وجودها داخل نظام ديناميكي يتغير مع مرور الوقت، وسبب هذا التغير كثرة المتغيرات وتغير زوايا النظر إلى هذه المتغيرات الكثيرة.
4. العلاقة غير الثابتة بين المتغيرات، ولذلك لا تتوافر لدى من يريد حل هذه المشكلة كافة المعلومات المطلوبة.
5. يمتلك حل المشكلة العديد من الأهداف التي تعمل باتجاهات متضادة.

حسب نظرية معالجة المعلومات ومنذ أكثر من أربعين سنة كانت الدّراسات النفسية تتناول مفهوم حل المشكلات بمحاكاته بعمليات الحاسوب المختلفة، وبدأ التحول من العمليات الحاسوبية البسيطة إلى التركيز على العمليات المعقدة التي تقابل عمليات حل المشكلات المعقدة، التي ترتبط بنوعية، وعدد المتغيرات الداخلة بالمشكلة، وكذلك ارتباطها بسياقات أخرى ذات علاقة بها(Dormer & Funker, 2017) .

يواجه الكثير من الأشخاص ومنهم الطلبة صعوبة في التوصل لحلول للمشاكل التي تواجههم، بسبب عدم القدرة على تصور صحيح للمشكلة، أو عدم القدرة على الاستفادة من معطيات المسألة، علمًا أن نجاح الأشخاص في تكوين صور ذهنية ساعد العديد منهم على حالات من الإبداع والاكتشافات الجديدة وهذا كان حال العديد من الكتّاب والفنانين والعلماء، مثل نظرية النسبية لإنشتاين الذي أشار أن نظريته بدأت بتصور عقلي حول موضوعها (Polland, 1996).

وبعد الاستعراض السابق نجد أن الصور العقلية تعمل على تقديم تمثيل أو نموذج مبسط لمحتوى المشكلة أو المهمة المعرفية، مبرزة العناصر الأكثر أهمية. الأمر الذي يسمح بمعالجة الموقف المشكل بسهولة وسرعة. وتسهل عملية تشكيل الصور الذهنية للأحداث توقعًا عقليًا للتغيرات التي قد تحدث، وهذا يسمح للقيام بإجراء منطقي في حل المسائل المختلفة، إن إشراك التصور العقلي في حل المشكلات يؤدي إلى النجاح والتوفيق في حلها؛ وذلك لأن الصور الذهنية المتشكلة تعتبر رمزًا عقليًا يمتلك خصائصا مميزة ذات صلة بتوليد استنتاجات مفيدة حول الحل تتجاوز المعلومات التي تضمنتها المشكلة التي أعطيت منذ البداية.

تنوعت الدّراسات التي تناولت متغيرات الدّراسة الحالية ومنها دراسة أنتونيتي (Antonietti, 1991) التي هدفت لتقصي العلاقة بين التّصور العقلي، وتسهيل مهمة حلّ المشكلة، تكونت الدّراسة من أربع تجارب، أجريت التجربة الرابعة على (25)طالبا من طلبة المرحلة الثانوية تراوحت أعمارهم بين (16–20) سنة. كانت التجربة الرابعة تتعلق باستخدام التّصور الذهني أو الصور العادية لحل مشكلتين مختلفتين، فجاءت نتائج الدّراسة لتؤكد الأثر الموجب للتّصور الذهني في مهارة حل المشكلات. تناولت دراسة بولاند(Polland, 1996) أثر استخدام التّصور العقلي على مهارة حل المشكلات الإبداعي، وكانت عينة الدرّاسة ما مجموعه (44) حالة من المخترعين والعلماء والفنانين كان لهم انتاجات إبداعية (اكتشافات، اختراعات، أعمال فنية)، وكانت هذه الأعمال مما أبلغ عنه الأشخاص أنفسهم، أو تم الاطلاع عليها ومراجعتها عن طريق حسابات العلماء وأعمالهم المنشورة أو من خلال كتاب السيرة. وقد تحدثت الدراسة عن الظروف التي رافقت استخدام مهارة التّصور العقلي، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة بين التّصور العقلي السمعي، والبصري، والسلوكات الإبداعية المتعلقة بمهارة حل المشكلات المعقدة.

كما سعت دراسة جاردرن (Garderen, 2006) لبحث العلاقة بين التّصور العقلي ومهارة حل المشكلات. واختارت الدّراسة ما مموعه (66) من طلبة الصف السادس من ولاية فلوريدا ((Flori-da الأمريكية، من الموهوبين ومتوسطي التحصيل، والطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم. أما نتائج الدّراسة فقد أكدت على وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين التصور العقلي، والقدرة على حل المسائل والمشكلات الرياضية.

أما دراسة كوخ (Koch, 2006) التي تقصت العلاقة بين التّصور المكاني واستراتيجية حل المشكلة، وتكونت عينة البحث من (47) من طلبة جامعة جنوب شرق ميسوري(Missouri) الأمريكية. حيث تم تدريب إحدى مجموعتي الدراسة على استخدام التصور المكاني لحل المسائل الرياضية، فقد أظهرت النتائج تقدم هذه المجموعة في قدرتها على حل المسائل بشكل أفضل من المجموعة الأخرى.

أما دراسة جاجاتسيس وأجاثانجلو وبابكوست (Gagatsis, Agathanegelou & Papakosta, 2010) . فقد تقصت العلاقة بين وجود صور وتمثيلات بالمسائل الحسابية، وقدرة الطلبة على حل المشكلات الرياضية، تكونت عينة الدّراسة من (125) طالبًا وطالبةً من الصف الثاني، من منطقتين من مناطق قبرص. وقد دلت نتائج الدّراسة إلى عدم وجود أثر لتقديم مسائل الرياضيات من خلال الصور والتمثيلات على قدرة الطلبة في حل هذه المسائل.

وأظهرت دراسة كونكوي وأوزدر (Cankoy& Ozder, 2011) التي درست العلاقة بين التّصور ومهارة حل المشكلات. تكونت عينة الدّراسة من (867) طالبًا وطالبةً من طلبة الصف الخامس، من شمال قبرص وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين استخدموا التّصورات البصرية في حل المشكلات في مادة الرياضيات، أظهروا نتائج أكثر إيجابية من أقرانهم الذين لم يستخدموا التّصور.

كما تناولت دراسة بونن وويسل وجولز وسكوت (Boonen, Wesel, Jolles& Schoot, 2014) العلاقة بين التّصور العقلي ومهارة حل المشكلات. تكونت عينة الدّراسة (128) طالبًا وطالبةً هولنديًا من طلبة الصف السادس الابتدائي. تم إخضاعهم لاختبار موحد بالرياضيات. وقد أظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة موجبة

ذات دلالة إحصائية بين التَصور العقلي ومهارة حل المشكلات.

وتقصت دراسة (أولينغر وهامون وغرندر وفنك Ollinger, Hammon, Grundherr& Funke, 2015). الإجابة على سؤال هل يعزز التصور زيادة القدرة على حل المشكلات المعقدة من خلال عمل الخرائط الذهنية السببية. تكونت عينة الدّراسة من (91) مشاركًا من المرحلة الجامعية من الجامعات الألمانية، حيث تم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات، رسمت واحدة منها خرائط سببية باستخدام التّصور، في حين استخدمت المجموعتان الأخريان طرق أخرى للتعامل مع المشكلة. وذهبت نتائج الدّراسة لتؤكد عدم وجود أثر لاستخدام التّصور، وعمل الخرائط السببية في تسهيل حل المشكلات المعقدة.

أما دراسة بالمر (Palmer & Karlsson, 2017) والتي هدفت لتقصي أثر تدريب الطلبة على استخدام التصور في مهارة حل المشكلة الرياضية لدى طلبة المدارس الابتدائية، فكانت العينة (195) من طلبة الصفوف من الأول إلى الخامس في السويد. وتم إخضاع الطلبة والمعلمين لبرنامج استخدام التّصور في حل المشكلات الرياضية، وأشارت النتائج إلى أن الطلبة الذين امتلكوا القدرة على عمل صور مختلفة للمسألة أظهروا قدرة أكبر على المسائل الرياضية.

أما دراسة عسمان وزملاؤه (Osman et al., 2018) فقد سعت لتقصي دور استراتيجية التّصور في تعزيز مهارة حل المشكلة، وتضمنت عينة الدّراسة (32) طالبًا وطالبةً من طلبة الصف الثالث في ماليزيا. حيث تم تقديم مجموعة من المسائل الرياضية للطلبة بالمرة الأولى، ثم تدريبهم على استخدام استراتيجية التّصور، ثم تقديم مجموعة أخرى من المسائل المختلفة عن مجموعة المسائل الأولى لكنها تتساوى معها في درجة الصعوبة، وقد أظهرت النتائج تحسن كبير في حل المسائل في المرحلة الثانية، في حين كانت هذه النتائج ضعيفة في المرحلة الأولى.

يتضح من خلال استعراض الدّراسات السابقة التي تناولت التصور العقلي وعلاقته بمهارة حل المشكلات انها دراسات أجنبية، حيث لم يجد الباحثان أي دراسة عربية تناولت هذا المجال. وهذا ما يميز الدّراسة الحالية عن غيرها من الدّراسات السابقة أنها الدّراسة العربية الأولى حسب علم الباحثين التي تناولت العلاقة بين التّصور العقلي ومهارة حل المشكلات وفقاً لمتغيرات الجنس، والمستوى الدّراسي، والتخصص.

مشكلة الدّراسة وأسئلتها:

تمثل الجامعة مرحلة نهائية في إعداد الشباب المؤهلة والمدربة بدرجة كفاءة عالية علميًا وعمليًا لكي تقوم بالأدوار المطلوبة منها لاحقاً. إذ تمثل البيئة التي تُمكّن الطلبة من تنمية شخصياتهم واستثمار قدراتهم؛ لذا ينبغي الاهتمام بالمشكلات التي تواجه الطلبة كالتعامل مع المواد الدّراسية والمواقف الحياتية في السياقات المختلفة. خاصة إذ تتطلبت هذه المواقف استخدام العديد من المهارات والقدرات العقلية، وذلك من خلال التّصور العقلي، فهو يُعدّ أحد الأساليب المتبعة لمعالجة المعلومات، ويُعدّ وسيلة لمساعدة طلبة الجامعة على ترجمة المسائل في المواد الدّراسية إلى صور عقلية، فالتّصور العقلي يُمكّن الطلبة من معالجة المعلومات المتضمنة بالمشكلات التي تعترضهم بطريقة مبتكرة، لأنّ التّعلم الجامعي يتطلب التعامل مع المعرفة بطريقة متحررة، لتكتسب المواد الدّراسية عنصر المفاجأة والإثارة. وكما أنه أصبح من الأولويات المتقدمة في مجال التّعلم حاليًا التركيز على مهارات حل المشكلات كمهارة من مهارات التفكير العليا، كان لا بدّ من التركيز على المهارات التي تؤثر فيها وتنميها لدى النشء، إذ تعمل الصور الذهنية كمجموعة من العمليات التي تسمح للأشخاص بالابتعاد عن الاستخدام التقليدي الميكانيكي للخوارزميات المستمدة من المعلومات اللفظية للمشكلة. كما أنها عملية تسمح بالتلاعب بعناصر المشكلة بطرق متعددة تقود للحل. ذلك أن الانفجار التقني الذي وقع في عالمنا جعل من المهم التركز لدى شبابنا على مهارات التفكير، وكل ما من شأنه دعمها، حيث رافق ذلك التقدم التقني تولد مشاكل حياتية وأكاديمية تحتاج من الجميع الابتعاد عن النمط التقليدي لمهارة حل المشكلات. وتتمثل مشكلة الدّراسة الحالية في الكشف عن العلاقة بين التّصور العقلي ومهارة حل المشكلات لدى الطلبة.

وبشكل أكثر تحديدًا حاولت الدّراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى التصور العقلي لدى طلبة جامعة آل البيت؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التّصور العقلي لدى طلبة جامعة آل البيت في الأردن تعزى إلى متغيري الجنس والكلية والتفاعل بينهما؟
3. ما مستوى مهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة آل البيت؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى مهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة آل البيت في الأردن تعزى إلى متغيري الجنس والكلية والتفاعل بينهما؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية بين التّصور العقلي ومهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة آل البيت؟

أهمية الدّراسة:

تبرز أهمية هذه الدّراسة من النّاحية النّظريّة لكونها من الدّراسات الأولى التي تحاول الربط بين متغيري التّصور العقلي، ومهارة حل المشكلات. كما أن النتائج الممكن الحصول عليها سوف تفتح آفاقًا ومداخل جديدة لعدد من الباحثين من أجل العمل على البحث في المتغيرات الأخرى ذات العلاقة بالتّصور العقلي.

وتتمثل الأهمية العملية للدّراسة الحالية في النتائج التي سيتم التوصل إليها، والتي يمكن أن تلفت نظر القائمين على التعليم العالي في الجامعات الأردنية نحو فهم التّصور العقلي، وما يرتبط بها من عوامل، مما يجعلهم أكثر قدرة في توجيه المهتمين والمختصين في صياغة تعليمات حول كيفية استخدام تقنيات التّصور العقلي في حل المشكلات.

أهداف الدّراسة:

تهدف الدّراسة إلى:

1. الكشف عن مستوى التّصور العقلي لدى طلبة جامعة آل

البيت.

2. الكشف عن مستوى مهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة آل البيت.

3. الكشف عن الفروق تبعاً لمتغيري الجنس والكلية والتفاعل بينهما في مستوى التّصور العقلي لدى طلبة جامعة آل البيت.

4. الكشف عن الفروق تبعاً لمتغيري الجنس والكلية والتفاعل بينهما في مستوى مهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة آل البيت.

5. الكشف عن العلاقة بين التّصور العقلي ومهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة آل البيت.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

1. التّصور العقلي: هو وسيلة عقلية يمكن من خلالها تكوين تصورات للخبرات السابقة أو تصورات جديدة لم تحدث من قبل بغرض الإعداد العقلي للأداء (D'Ercole, Castelli, Giannini & Sbrilli, 2010). وتعرّف إجرائيًا على أنه: الدرجة التي سيحصل عليها الطالب على التّصور العقلي المستخدم في الدّراسة.

2. مهارة حل المشكلات: نشاط ذهني معرفي يسير في خطوات معرفية ذهنية مرتبة ومنظمة في ذهن الطالب ويتضمن الاستراتيجيات الخمس التالية: التوجه العام نحو المشكلة، وتعريف المشكلة، وتحليلها، وتوليد البدائل، واتخاذ القرار، والتقييم، والتحقق من صحة الحل (Heppner، Reeder & Larson 1983) وتعرّف إجرائيًا على أنه: الدرجة التي سيحصل عليها الطالب على مقياس مهارة حل المشكلات المستخدم في الدّراسة.

محددات الدّراسة:

يمكن تقسيم حدود الدّراسة إلى الآتي:

الحد المكاني: جامعة آل البيت/الأردن.

الحد الزماني: أجريت هذه الدّراسة في الفصل الدّراسي الأول من العام الجامعي 2020 / 2021.

الحد البشري: اقتصرت هذه الدّراسة على طلبة جامعة آل البيت بشكل محدد.

الطريقة والإجراءات

منهج الدّراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي في البحث، إذ حاولت الدّراسة التعرف على العلاقة بين التّصور العقلي ومهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة آل البيت.

مجتمع الدّراسة:

تكون مجتمع الدّراسة من طلبة البكالوريوس جميعهم في جامعة آل البيت من كافة الكليات الجامعية (الإنسانية والعلمية)، والمسجلين في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2020 – 2021، والبالغ عددهم (20864) منهم (9661) طالبًا و(11213) طالبةً.

عينة الدّراسة:

تكوّنت عينة الدّراسة من (690) طالبًا وطالبةً من طلبة البكالوريوس في جامعة آل البيت، والذين تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية العنقودية، والجدول(1) يوضح توزيع أفراد عينة الدّراسة وفقا لمتغيراتها.

الجدول رقم (1)

أفراد عينة الدّراسة حسب متغيرات الدّراسة.

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	325	47.1%
	انثى	365	52.9%
	المجموع	690	100%
الكلية	علمية	323	46.8%
	انسانية	367	53.2%
المجموع		690	100%

أدوات الدّراسة

استخدم الباحثان مقياس التّصور العقلي، واستراتيجية مهارة حل المشكلات، وفيما يلي وصف لهذه المقاييس:

أولاً: مقياس التّصور العقلي:

تم استخدام مقياس التّصور العقلي المطوّر من قبل ديركولي وآخرون (D'Ercole et al., 2010)، ويتكون المقياس من (33) فقرة لقياس التّصور العقلي موزعة على ستة أبعاد هي: سرعة تشكيل الصورة وخصص له (5 فقرات)، والاستمرارية / الاستقرار وخصص له (6 فقرات)، والأبعاد وخصص له (5 فقرات)، ومستوى التفاصيل وخصص له (6 فقرات)، والمسافة أو البعد وخصص له (5فقرات)، وعمق المشهد وخصص له (6 فقرات).

صدق المقياس بصورته الأصلية

قام ديركولي وآخرون (D'Ercole et al., 2010)، بالتحقق من صدق المقياس بتطبيقة على عينة مكوّنة من (262) من طلبة مرحلة البكالوريوس في تخصص العلوم المحاسبية في جامعة مانيلا في الفلبين مما تتراوح أعمارهم بين (60–18) سنة، ومن خارج عينة الدّراسة المستهدفة، حيث تم استخراج مؤشرات صدقه في المقياس الأصلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين المجالات الستة، وكانت معاملات الارتباط دالةً إحصائيًا وتراوحت ما بين ((P=.05 P=0.001) ،0.16)، وتدعم صدق الأداة.

صدق المقياس للدّراسة الحالية

ولأغراض الدّراسة تم ترجمة المقياس من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية، وتم ترجمة النسخة المعربة إلى اللغة الانجليزية من أحد أعضاء هيئة التدريس الجامعي لقسم اللغة الانجليزية للتأكد من دقة الترجمة.

صدق المحتوى: للتحقق من صدق المحتوى، تم عرض المقياس على سبع أعضاء من أعضاء الهيئة التدريسية من المختصين في

علم النفس التربوي والقياس والتقويم في جامعة آل البيت والجامعة الهاشمية. إذ طلب منهم إبداء آرائهم في فقرات المقياس من حيث انتمائها لأبعادها، وصياغتها اللغوية، ومدى وضوحها، واقتراح أيه ملاحظات يرونها مناسبة. وتبعًا لآراء المحكمين تم إعادة بعض الصياغات اللغوية لفقرات المقياس. وتم اعتماد معيار(80 %) من المحكمين لتعديل أو اعتماد فقرات المقياس.

صدق البناء: لحساب صدق البناء، تمّ تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكوّنة من (45) طالبًا وطالبةً، ومن خارج عينة الدّراسة المستهدفة، وتمّ حساب معاملات ارتباط (بيرسون) بين درجة الفقرة، والدرجة الكلية لمقياس التّصور العقلي، والأبعاد التي تتبع له، كما هو مبين في الجدول (2).

الجدول رقم (2)

قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التّصور العقلي والدرجة الكلية للمقياس

الابعاد	سرعة تشكيل الصورة	الاستمرارية / الاستقرار	الأبعاد	مستوى التفصيل في الصورة	المسافة أو البعد	عمق المشهد	الدرجة الكلية
سرعة تشكيل الصورة	1						
الاستمرارية/ الاستقرار	0.71	1					
الأبعاد	0.83	0.87	1				
مستوى التفصيل في الصورة	0.80	0.76	0.84	1			
المسافة أو البعد	0.89	0.82	0.92	0.76	1		
عمق المشهد	0.72	0.090	0.78	0.59	0.86	1	
الدرجة الكلية للمقياس	0.86	0.79	0.88	0.69	0.91	0.93	1

يتبين من الجدول(2) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.93–0.69)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط للأبعاد بين (0.72–0.92)، وكذلك تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والبُعد الذي تنتمي إليه من جهة، والدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات وأبعادها بين (0.43–0.92)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات مع الدرجة الكلية بين (0.52–0.93).

ثبات المقياس النسخة الأصلية

قام ديركولي وآخرون (D'Ercole et al., 2010)، بالتحقق من ثبات مقياس التّصور العقلي بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ الفا)، بتطبيق المقياس على عينة مكوّنة من (262) من طلبة مرحلة البكالوريوس في تخصص العلوم المحاسبية في جامعة مانيلا في الفلبين مما تتراوح أعمارهم بين (60–18) سنة، ومن خارج عينة الدّراسة المستهدفة، وقد بلغت قيمة (كرونباخ الفا) للأبعاد الفرعية على النحو التالي: (0.77) لمجال الاستقرار، 0.76)) لمجال المسافة، (0.73) لمجال مستوى التفصيل، (0.72) لمجال السرعة، (0.69) لمجال عمق المشهد، (0.62) لمجال الأبعاد.

ثبات المقياس للدّراسة الحالية

وللتحقق من ثبات مقياس التّصور العقلي في الدّراسة الحالية بطريقة الاختبار، وإعادة الاختبار (Test-Re-test)، تم توزيع المقياس على (45) طالباً وطالبة من خارج عينة الدّراسة، وتم تطبيق المقياس على العينة نفسها مرة أخرى بعد مرور أسبوعين، وتم حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين مرتي التطبيق. وقد بلغ معامل الثبات لبُعد سرعة تشكيل الصورة (0.56)، ولبُعد الاستمرارية/ الاستقرار (0.93)، وبعد الابعاد (0.71)، وبُعد مستوى التفاصيل (0.85)، ولبُعد المسافة أو البعد (0.68)، ولبُعد عمق المشهد (0.79)، وبلغت الدرجة الكلية للمقياس(0.92). وكذلك تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ الفا)، وقد بلغت قيمة (كرونباخ الفا) لبُعد سرعة تشكيل الصورة (0.74)، ولبُعد الاستمرارية / الاستقرار (0.88)، ولبُعد الأبعاد (0.57)، ولبُعد مستوى التفاصيل (0.73)، ولبُعد المسافة أو البعد (0.66)، ولبُعد عمق المشهد (0.92)، وبلغت الدرجة الكلية للمقياس(0.86).

تصحيح مقياس التّصور العقلي

للإجابة على فقرات المقياس، استخدم تدريج خماسي يتكون من خمس درجات، حيث صحيح كلياً (5) درجات، وصحيح بدرجة متوسطة (4) درجات، وصحيح نوعاً ما تعطى (3) درجات، وخطا نوعاً ما تعطى (2) درجتان، وخطأ كلياً تعطى (1) درجة. وبناءً على ذلك، فقد تراوحت الدرجة الكلية للمقياس بين (33 – 165) درجة. وقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية وفق المعيار التالي: من (1 – 2.33) مستوى منخفض، ومن (– 2.34 3.67) مستوى متوسط، ومن (3.68 – 5) مستوى مرتفع، وذلك لتحديد مستوى التّصور العقلي لدى أفراد عينة الدّراسة.

ثانياً: مقياس مهارة حل المشكلات:

تم استخدم مقياس مهارة حل المشكلات (لهبنر وبيترسن

(Heppne & Petersen, 1982)، ويتكون المقياس من(32) فقرة لقياس مهارة حل المشكلات موزعه على ثلاثة أبعاد هي: الثقة وخصص لها (11 فقرة)، والتجنب وخصص لها (16 فقرة)، والتحكم أو الضبط الشخصي وخصص لها (5 فقرات).

صدق المقياس بصورته الأصلية

قام هبنر وبيترسن (Heppne & Petersen, 1982)، بالتحقق من صدق البناء والصدق التمييزي بتطبيق المقياس على ثلاث عينات استطلاعية متتالية مكوّنة من (150، 98، 18) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة ميسوري بالولايات المتحدة، ومن خارج عينة الدّراسة المستهدفة، حيث تم استخراج مؤشرات الصدق في المقياس الأصلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على المقياس ودرجاتهم على كل من ووذج قدرات حل المشكلة (Level of Problem Solving Skills Esti-mate Form) (LPSSEF)، واختبار قدرات الكلية أو المدرسة ((The School and Faculty Ability Test (SCA)) وكانت نتائج الأبعاد جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) وتؤكد صدق الأداة.

صدق المقياس للدّراسة الحالية

ولأغراض الدّراسة الحالية قام الباحثان بترجمة المقياس من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية، ثم ترجمة النسخة المعربة إلى اللغة الانجليزية من أحد أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة الانجليزية للتأكد من دقة الترجمة.

صدق المحتوى: للتحقق من صدق المحتوى، تم عرض المقياس على سبعة أعضاء من أعضاء الهيئة التدريسية من المختصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم في جامعة آل البيت والجامعة الهاشمية. إذ طلب منهم إبداء آرائهم في فقرات المقياس من حيث انتمائها لأبعادها، وصياغتها اللغوية، ومدى وضوحها، واقتراح أيه ملاحظات يرونها مناسبة. وتبعاً لآراء المحكمين تم إعادة بعض الصياغات اللغوية لفقرات المقياس. وتم اعتماد معيار(80%) من المحكمين لتعديل أو اعتماد فقرات المقياس.

صدق البناء: لحساب صدق البناء، تمّ تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكوّنة من (45) طالبًا وطالبةً، ومن خارج عينة الدّراسة المستهدفة، وتمّ حساب معاملات ارتباط (بيرسون) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس مهارة حل المشكلات والأبعاد التي تتبع له، كما هو مبين في الجدول (3).

الجدول رقم (3)

قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس مهارة حل المشكلات والدرجة الكلية للمقياس

الابعاد	الثقة	التجنب	التحكم أو الضبط الشخصي	الدرجة الكلية
الثقة	1			
التجنب	0.61	1		
التحكم او الضبط الشخصي	0.81	0.79	1	
الدرجة الكلية للمقياس	0.90	0.86	0.74	1

يتبين من الجدول(3) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.90–0.74)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط للأبعاد (0.61– 0.81)، وكذلك تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والبُعد الذي تنتمي إليه من جهة والدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات مع مجالها بين (0.48–0.88)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات مع الدرجة الكلية بين (0.67–0.93).

ثبات المقياس النسخة الأصلية

قام هبنر وبيترسن (Heppne & Petersen, 1982)، بالتحقق من ثبات مقياس مهارة حل المشكلات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بفارق زمني ستة أشهر على عينة استطلاعية مكوّنة من (31) طالبًا وطالبةً، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين تقديراتهم في المرتين. وقد بلغ معامل الثبات لبُعد الثقة (0.85)، و(0.88) لبُعد التجنب، و(0.83) لبُعد التحكم أو الضبط الشخصي، و(0.89) الدرجة الكلية للمقياس، وتم بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ الفا) بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكوّنة من (150) طالبًا وطالبةً، ومن خارج عينة الدّراسة المستهدفة، وقد بلغت قيمة (كرونباخ الفا) لبُعد الثقة (0.85)، و(0.84) لبُعد التجنب، و(0.72) لبُعد التحكم أو الضبط الشخصي، و(0.90) الدرجة الكلية للمقياس.

ثبات المقياس للدّراسة الحالية

وللتحقق من ثبات مقياس مهارة حل المشكلات في الدّراسة الحالية بطريقة الاختبار، وإعادة الاختبار(Test-Re-test)، تم توزيع المقياس على (45) طالباً وطالبة من خارج عينة الدّراسة، وتم تطبيق المقياس على العينة نفسها مرة أخرى بعد مرور أسبوعين، وتم حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين مرتي التطبيق. وقد بلغ معامل الثبات لبُعد الثقة (0.75)، و(0.92) لبُعد التجنب، و(0.89) لبُعد التحكم أو الضبط الشخصي، و(0.93) الدرجة الكلية للمقياس. وكذلك تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ الفا)، وقد بلغت قيمة (كرونباخ الفا) لبُعد الثقة (0.85)، و(0.74) لبُعد التجنب، و(0.84) لبُعد التحكم أو الضبط الشخصي، و(0.88) الدرجة الكلية للمقياس.

تصحيح مقياس مهارة حل المشكلات

للإجابة على فقرات المقياس، استخدم تدريج خماسي يتكون من خمس درجات، حيث صحيح كلياً (5) درجات، وصحيح بدرجة متوسطة (4) درجات، وصحيح نوعاً ما تعطى (3) درجات، وخطا نوعاً ما تعطى (2) درجتان، وخطأ كلياً تعطى (1) درجة. وبناءً على ذلك، فقد تراوحت الدرجة الكلية للمقياس بين (32–160) درجة. وقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية وفق المعيار التالي: من (1–2.33) مستوى منخفض، ومن (2.34– 3.67) مستوى متوسط، ومن (3.68 – 3.68) مستوى مرتفع، وذلك لتحديد مدى القدرة على حل المشكلات لدى أفراد عينة الدّراسة.

إجراءات الدّراسة:

تم تنفيذ الدراسة وفقا للخطوات الآتية:

1. ترجمة أدوات الدّراسة من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية والتأكد من دقة الترجمة.
2. التأكد من صدق أدوات الدّراسة وثباتها بتحكيمها وتطبيقها على عينة استطلاعية.
3. تحديد مجتمع الدّراسة حسب إحصاءات دائرة القبول والتسجيل في جامعة آل البيت، واختيار عينة تمثل مجتمع الدّراسة.
4. توزيع الاستبانات على العينة المستهدفة، والتأكيد على أن الهدف من هذه الدّراسة هو إثراء البحث العلمي فقط، وستعامل البيانات والاستجابات بسرية تامة، ثم توضيح تعليمات الاستجابة على الأدوات للحصول على استجابات موضوعية.
5. جمع الاستبانات الصالحة للتحليل، وإدخال بياناتها إلى الحاسوب، لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة.
6. استخلاص النتائج، ومن ثم مناقشة ما تم التوصل إليه من نتائج في ضوء أسئلة الدّراسة والخروج بالتوصيات المناسبة استناداً إلى نتائج الدّراسة.

المعالجة الإحصائية

نتائج الدّراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى التّصور العقلي لدى طلبة جامعة آل البيت؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التّصور العقلي لدى طلبة جامعة آل البيت، والجدول أدناه يوضح ذلك.

الجدول رقم (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التصور العقلي لدى طلبة جامعة آل البيت مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	سرعة تشكيل الصورة	3.81	.707	مرتفع
2	6	عمق المشهد	3.50	.831	متوسط
3	4	مستوى التفصيل في الصورة	3.16	.742	متوسط
4	5	المسافة أو البعد	3.11	.922	متوسط
5	3	الأبعاد	3.09	.900	متوسط
6	2	الاستمرارية/ الاستقرار	3.08	.989	متوسط
		مقياس التصور العقلي ككل	3.29	.681	متوسط

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.81–3.08)، حيث جاء بُعد سرعة تشكيل الصورة بالمرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.81) وبمستوى مرتفع، بينما جاء بُعد الاستمرارية/ الاستقرار في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.08) وبمستوى متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي لمقياس التّصور العقلي ككل (3.29) وبمستوى متوسط.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التّصور العقلي لدى طلبة جامعة آل البيت تعزى إلى متغيري الجنس والكلية والتفاعل بينهما؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التّصور العقلي لدى طلبة جامعة آل البيت حسب متغيرات الجنس، والكلية، والتفاعل بينهما والجدول أدناه يبين ذلك.

الجدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التّصور العقلي لدى طلبة جامعة آل البيت حسب متغيرات الجنس، والكلية، والتفاعل بينهما

المتغيرات	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	3.42	.748	325
	أنثى	3.17	.592	365
الكلية	علمية	3.41	.789	323
	إنسانية	3.18	.547	367

يبين الجدول (5) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التّصور العقلي لدى طلبة جامعة آل البيت؛ بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، والكلية، والتفاعل بينهما ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي جدول (6).

الجدول رقم (6)

تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس، والكلية، والتفاعل بينهما على مستوى التّصور العقلي لدى طلبة جامعة آل البيت

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	10.375	1	10.375	23.755	.000
الكلية	8.965	1	8.965	20.526	.000
الجنس × الكلية	.164	1	.164	.375	.540
الخطأ	299.615	686	.437		
الكلي	319.378	689			

يتبين من الجدول (6) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف (23.755) وبدلالة إحصائية بلغت (0.000)، وجاءت الفروق لصالح الذكور.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر الكلية، حيث بلغت قيمة ف (20.526) وبدلالة إحصائية بلغت (0.000)، وجاءت الفروق لصالح الكليات العلمية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر التفاعل بين الجنس، والكلية، حيث بلغت قيمة ف (0.375) وبدلالة إحصائية بلغت (0.540).

السؤال الثالث: ما مستوى مهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة آل البيت؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة آل البيت، والجدول أدناه يوضح ذلك.

الجدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة آل البيت مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	التحكم أو الضبط الشخصي	3.54	.581	متوسط
2	2	التجنب	3.37	.434	متوسط
3	1	الثقة	2.93	.219	متوسط
		مهارة حل المشكلات	3.24	.246	متوسط

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.93–3.54)، حيث جاء بُعد التحكم أو الضبط الشخصي بالمرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.54) وبمستوى متوسط، بينما جاء بُعد الثقة في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.93) وبمستوى متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي لمهارة حل المشكلات ككل (3.24) وبمستوى متوسط أيضًا.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى مهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة آل البيت تعزى إلى متغيري الجنس والكلية والتفاعل بينهما؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة آل البيت حسب متغيري الجنس والكلية، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة آل البيت حسب متغيري الجنس والكلية

الأبعاد	الكلية	ذكر			انثى			المجموع		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الثقة	إنسانية	2.90	.258	171	2.94	.206	192	2.92	.233	363
	علمية	2.92	.207	154	2.94	.196	173	2.93	.201	327
	المجموع	2.90	.235	325	2.94	.201	365	2.93	.219	690
التجنب	إنسانية	3.51	.454	171	3.32	.519	192	3.41	.497	363
	علمية	3.39	.255	154	3.27	.401	173	3.33	.345	327
	المجموع	3.45	.377	325	3.30	.467	365	3.37	.434	690
التحكم أو الضبط الشخصي	إنسانية	3.51	.656	171	3.68	.616	192	3.60	.640	363
	علمية	3.52	.407	154	3.43	.568	173	3.48	.500	327
	المجموع	3.52	.551	325	3.56	.605	365	3.54	.581	690
الدرجة الكلية	إنسانية	3.30	.255	171	3.25	.301	192	3.27	.281	363
	علمية	3.25	.121	154	3.18	.240	173	3.21	.196	327
	المجموع	3.28	.204	325	3.22	.275	365	3.24	.246	690

س= المتوسط الحسابي ع=الانحراف المعياري

يبين الجدول (8) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة آل البيت بسبب اختلاف فئات متغيري الجنس والكلية.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي للأداة ككل جدول (9).

جدول (9)

تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والكلية والتفاعل بينهم على مستوى مهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة آل البيت

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.570	1	.570	9.649	.002
الكلية	.554	1	.554	9.378	.002
الجنس× الكلية	.010	1	.010	.177	.674
الخطأ	40.551	686	.059		
الكلي	41.691	689			

يتبين من الجدول (9) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف(9.649) وبدلالة إحصائية بلغت (0.002)، وجاءت الفروق لصالح الذكور.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر الكلية، حيث بلغت قيمة ف(9.378) وبدلالة إحصائية بلغت (0.002)، وجاءت الفروق لصالح الكلية الإنسانية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر التفاعل بين الجنس والكلية، حيث بلغت قيمة ف (0.177) وبدلالة إحصائية بلغت(0.674)

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين التّصور العقلي ومهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة آل البيت؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط (بيرسون) بين التّصور العقلي ومهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة آل البيت، والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول رقم (10)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين التّصور العقلي ومهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة آل البيت

الأبعاد		مهارة حل المشكلات
سرعة تشكيل الصورة	معامل الارتباط ر	0.087(*)
	الدلالة الإحصائية	.023
	العدد	690
الاستمرارية/ الاستقرار	معامل الارتباط ر	.205(**)
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	690
الأبعاد	معامل الارتباط ر	.229(**)
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	690
مستوى التفصيل في الصورة	معامل الارتباط ر	-.021
	الدلالة الإحصائية	.585
	العدد	690
المسافة أو البعد	معامل الارتباط ر	.161(**)
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	690
عمق المشهد	معامل الارتباط ر	.002
	الدلالة الإحصائية	.959
	العدد	690
مقياس التصور العقلي ككل	معامل الارتباط ر	.116(**)
	الدلالة الإحصائية	.002
	العدد	690

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (10) الآتي:

- وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين مهارة حل المشكلات وكل من سرعة تشكيل الصورة، الاستمرارية/ الاستقرار، والأبعاد، والمسافة أو البعد، ومقياس التصور العقلي ككل.

مناقشة النتائج والتوصيات:

مناقشة النتائج:

لقد أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أن مستوى التّصور العقلي لدى طلبة جامعة آل البيت كان متوسطًا. وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى طبيعة المواد التي تُدرّس للطلبة والتي تركز على الحفظ والطرق التقليدية وهذا يعود أيضاً إلى أن التّصور العقلي قدرة عامة موجودة لدى الطلبة، وللتّصور قدرة نشطة لتكوين الصور والتمثيلات حيث يقوم بعمليات دمج وتركيب مستفيداً من الخبرات الماضية، والبيانات المتوافرة بالمسألة قيد الحل، ويتضمن الكثير من عمليات التنظيم العقلية، وهو يقوم دائماً بعمليات مراجعة واستعادة للماضي.

لقد أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التّصور العقلي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور كما توافقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (نيمث وهوفمان (Nemeth & Hoffmann, 2006) والتي أكدت تفوق الطلبة الذكور على الإناث في القدرة على التّصور المكاني، وكذلك دراسة (جاكسون وويلهلم ولمار وكول (Jakson, Wilhelm, Lamar& Cole, 2015) التي أكدت تفوق الذكور على الإناث من طلبة كليات الهندسة بالتّصور المكاني. وعلى ذلك فقد يكون من المحتمل أن ممارسة الذكور للألعاب الالكترونية منذ صغرهم بدرجة أكبر من الإناث، أعطاهم فرصة أكبر على تطوير مهارة التصور، حيث تتضمن العديد

من هذه الألعاب مهمات تصور متعددة، وهذا ما قد يفسر تراجع عدد الطالبات الإناث بالتخصصات الهندسية والتكنولوجية المختلفة، يضاف إلى ذلك أن الأنشطة المختلفة التي يمارسها الذكور منذ طفولتهم تتميز أنها تتعلق بمهارات مكانية تساعد على تطوير مهارة التصور، في حين أن أغلب أنشطة الإناث تتركز على مهارات يدوية بسيطة. كما أكدت دراسة (لاجانس ومازوكو (&Lachance Mazzocco, 2006). وجود تفوق للذكور على الإناث ومن السنة الأولى للمدرسة الابتدائية ببعض المهارات مثل التدوير العقلي، والتحول المكاني، والتفكير المجرد، ومثل هذه المهارات هي أساس لعملية التصور العقلي. كل مما سبق يتفق مع ما اشارت إليه دراسة (اورمرد) (Ormrod, 1995) بأن الذكور يتفوقون على الإناث في المواد العلمية، بينما تتفوق الإناث على الذكور في المواد الإنسانية.

ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التّصور العقلي تعزى لمتغير الكلية، ولصالح الكليات العلمية. وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى طبيعة المواد التي تُدرس في الكليات العلمية والتي تقوم على البحث والتجريد واستخدام الطلبة للعمليات العقلية العليا، فطرق التدريس المتبعة في تلك الكليات معظمها تجري في المختبرات أو في الميدان، وتستخدم وسائل بصرية، مثل: شاشات العرض وغيرها من الوسائل والتي تتطلب تصوراً عقلياً، وذلك كي يتمكن الطلبة من فهم واستيعاب هذه المواد. كما أن طبيعة المواد التي يتم تدريسها كالهندسة والرياضيات والطب تعتمد في مجموعها على التمثيلات البيانية والرسوم والأشكال والمجسمات، والتي بدورها تحتاج إلى قدرات متقدمة على التّصور وتمثيل كل المعلومات بتحويلها إلى تصورات عقلية وصور ذهنية، إذ إن أغلبها يتم تقديمه على شكل هذه الصور والمجسمات. في حين أن معظم المواد التي تُدرس في الكليات الإنسانية تعتمد على الحفظ والفهم، وهي تقبع في قاع هرم العمليات العقلية، لكن العمليات العقلية المتقدمة مثل التحليل والتركيب ومهارة حل المشكلات والتقويم، لا يتم التركيز عليها بالكليات الإنسانية بشكل مستمر وواسع، الأمر الذي ينعكس سلباً على قدرة الطلبة على عمل التّصورات العقلية التي تحتاج إلى مهارات عقلية متقدمة. ومن هنا أتى تفوق طلبة الكليات العلمية في مستوى التّصور العقلي على طلبة الكليات الإنسانية.

وأظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث أن مستوى مهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة آل البيت كان متوسطًا. ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى عدم تبني اسلوب مهارة حل المشكلات في تدريس بعض المواد والاعتماد على التدريس التقليدي الذي يتضمن التلقين والحفظ. بالمقابل تجنب الطرق الحديثة التي من شانها أن تساعد في تنشيط ذهن الطلبة وتضعهم في مواقف تستثير تفكيرهم وتجعلهم يبحثون عن استجابات مناسبة ومختلفة لهم. وهذا لا يتفق مع رأي العالم هبنر (Heppner) حيث يقول إنَّ طلبة الجامعة يمتلكون قدرة جيدة على مهارة حل المشكلات من خلال أن مهارة حل المشكلات يخضع لقوانين التعلم أثناء عملية التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة، والمدرسة والمجتمع، وبما إنَّ الجامعة من أعلى مراحل التعلم فأنّ من الطبيعي أنْ يكون طلبتها لديهم قدرة جيدة على حل المشكلات (Heppner, 1978).

وأظهرت نتائج السؤال الرابع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارة حل المشكلات تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور. وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى طبيعة الذكور المتمثلة بالعمل على حل المشكلات أكثر من الطالبات الإناث لاعتبارات أهمها التدخل الاجتماعي والعلاقة مع الزملاء، وحب الاعتماد على النفس، وإثبات الذات أمام الآخرين.

ووجود فروق ذات دلالة في مستوى مهارة حل المشكلات تعزى لمتغير الكلية، ولصالح الكليات الإنسانية. وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن البرامج التربوية في الكليات الإنسانية يمكن أن تقلل من مستويات الضغط النفسي الذي يمكن مواجهته، وذلك من خلال طبيعة المقررات التربوية والنفسية، وأيضاً إدراك الطلبة الواعي لحاجاتهم، وللتغذية الراجعة التي يتلقونها من أساتذتهم، ومن خلال إدراكهم لمشاعرهم تجاه بيئتهم التعليمية، فالتكيف الأكاديمي الذي يحققه ذلك كله يمكن أن يساهم بتمييز المواقف التي يمر بها الطلبة، وتجنب العقبات والمشكلات التي تواجههم باختيار أفضل الحلول والبدائل. كما تتميز المواد الدّراسية للكليات الإنسانية بأنها ذات طابع تحليلي يعتمد على الاستنباط والاستنتاج والمقارنة والتفسير والتحليل مما ينمي لدى طلبة الكليات الإنسانية القدرات التي تهيئ لهم استيعاب المشكلات واستخدام استراتيجيات متعددة لحلها، وتجعلهم يتمتعون بالمرونة في إيجاد حلول بديلة، على عكس المواد العلمية التي تعتمد على قواعد ومناهج محددة، وتعليمات واضحة ذات اتجاه واحد يؤدي لنفس النتيجة.

لقد أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التّصور العقلي ومهارة حل المشكلات؛ وخالفت هذه النتيجة نتيجة دراسة كل من جاجاتسيس وآخرون(Gagatsis et al., 2010) ، ودراسة أولينغر وآخرون (Ollinger et al., 2015) بالمقابل جاءت النتائج موافقة لنتائج دراسة بونن وآخرون (Boonen et al., 2014) ودراسة جاردنر (Garderen,2006) والتي أكدت أن الفرق بين الطلبة المتفوقين بالمسائل الرياضية ونظرائهم الذين يعانون من صعوبات تعلم في حل مثل هذه المسائل؛ يعود إلى الفرق في قدرتهم على التّصور الذهني، حيث يرتبط الأداء العالي في حل المشكلات الرياضية بشكل كبير مع الأداء العالي بالتّصور واستخدام الصور التخطيطية، حيث يلعب التصور دوراً مهماً في تأسيس معنى المشكلة ووضع النهج المناسب لحلها.

تلعب الصور الذهنية وظيفة مهمة في العمليات التي تساعد الأشخاص على تجنب الاستخدام التلقائي غير المدرك لخوارزميات حل المشكلات، التي قد يتوصلوا لها من خلال المعلومات اللفظية بالمشكلة، كما أنها تساعد على زيادة المرونة بحل المشكلة بطرق غير تقليدية، وهي قد تعين أيضا على إعادة تشكيل المشكلة بطريقة تسمح من خلال تصورها الواضح إلى التلميح عن حلول غير نمطية (Antonietti, 1991).

تشكل عملية التصور مورداً قويّا ومهمًا للنجاح في حل المشكلات، حيث يعتبر تمثيل المشكلات من خلال التصور والتمثيل من أهم مراحل حل المشكلة، إذ أنها قد تعين بالوصول إلى معلومات أكثر من مجر التعاطي البسيط مع مفردات المشكلة لفظيًّا، بسبب أن التصور يزيد من فهم المشكلة والتفكير بها بشكل أكثر فعالية. كما تساعد عملية التصور في ربط متغيرات المشكلة ببعضها، وتوليد معرفة جديدة غير المعرفة من خلال المفردات والألفاظ (Lavy, 2007).

إن ما يدعم هذه النتيجة ما قد نلاحظه في الكثير من الحالات،

من توجه البعض لتمثيل المشكلة على شكل رسم أو تمثيل بياني يعينه على التوصل لحل هذه لمشكلة. وقد أكدت أدبيات علم النفس التربوي كثيرا على أن التعامل مع المثيرات البصرية يسهل عملية التعلم ويزيد من فعاليتها وبالتالي من فعالية مهارة حل المشكلات المتعلقة بما تم تعلمه. ويؤيد ذلك العديد من الإجراءات التعليمية التي تهدف إلى تحسين مهارة حل المشكلات عن طريق استخدام الرسم التخيلي المنبثق بالتأكيد عن التصور الذهني، ومما يقوي دور التصور الذهني في مهارة حل المشكلات المعقدة. تعتبر الصور الذهنية تمثيلات مرنة تسمح بالتلاعب بعناصر المشكلة بطرق غير تقليدية. بعيدا عن طريقة تفحص العناصر الفردية بشكل متسلسل.

وهذا يتفق مع رأي هبنر(Heppner) حيث يشير إلى أنَّ حل المشكلات هو تفكير منطقي يعتمد على تطبيق قواعد المنطق، وانّه شكلٌ من أشكال التفكير يلجأ إليه الفرد في تعامله مع الكثير من المواقف وأنَّه لا يقل أهمية عن أنماط التفكير الأخرى، مثل: التفكير الناقد والتفكير الابتكاري، وفي الواقع فانّ مهارة حل المشكلات لها علاقة بدرجة الذكاء، والمستوى النمائي للفرد (Heppner, 1978).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدّراسة الحالية يوصي الباحثان بما يلي:

1. إقامة دورات تدريبية للطلبة حول كيفية حل المشكلات والطريقة الأمثل للتعامل مع المشكلات.
2. تأكيد دور الأسر والمؤسسات التربوية في تنمية مهارة حل المشكلات بطريقة سليمة.
3. توجيه الآباء والاسَاتذة وتوعيتهم بأهمية استخدام أسلوب حل المشكلات بشكل صحيح وتكوين الأنموذج أو القدوة لأبنائهم والاهتمام بهم من خلال تنشئتهم بما يؤدي إلى بناء جيل متوافق مع نفسه، ومجتمعة، ويستخدم أسلوب جيد في حلّ مشكلات الحيات.
4. تدريس بعض مواد الجامعة بطريقة تزيد من التّصور العقلي لديهم
5. إجراء دراسات تتعلق بإمكانية تطوير قدرات التصور العقلي لدى النشء.

المصادر والمراجع العربية:

- كروس، بورشيا وأنجور، ثوماس (2004). الأساليب الغير تقليدية في التقويم الصفي. ترجمة حمزة محمد دودين، (2005)، دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Cross, P. & Angor, T (2004). Unconventional methods in the classroom calendar. Translated by Hamza Muhammad Doudin, (2005), Dar Al-Kitab Al-Jaami for Publishing and Distribution.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Anttonietti, A. (1991). Why does mental visualization facilitate problem solving. in: Mental Images in Human cognition. Robert Logie and Michel Denis: (eds). Elsevier Sdence Publishers, Milan, Italy.*
- *Boonen, A., Wesel, F., Joles, J.& Schoot, M. (2014). The role of visual representation type, spatial ability, and reading comprehension in word problem solving: An item-level analysis in elementary school children, International Journal of Educational Research, 68, 15–26.*
- *Cankoy, O., & Ozder, H. (2011). The influence of visual representations and context on mathematical word problem solving. Pamukkale University Journal of Education, 2(30), 91-100.*
- *- D›Ercole, M., Castelli, P., Giannini, A., & Sbrilli, A. (2010). Mental imagery Scale: A new measurement tool to assess structural features of mental representations. Measurement Science and Technology, 21(5), 054019.*
- *Dormer, D. & Funker, J. (2017). Complex Problem Solving: What It Is and What It Is Not. Fronties in Psychology, 8(1153):1-11.*
- *Eysenck, M. (2012). Fundamentals of cognition. New York: Psychology Press.*
- *Foshay, W& Kirkley, J. (1998). Principles for Teaching Problem solving. Plato learning, Inc, usa.*
- *Funke, J. (2012). Complex Problem Solving. Department of Psychology, Heidelberg University, Heidelberg, Germany.*
- *Gagatsis, A., Agathanglou, S.& Papakosta. (2010). conceptualizing The Role of Pictures in Problem Solving by Using The Implicative Statistical Analysis. Acta Didactica Universitatis Comenianae,10. 19-34.*
- *Garderen, D. (2006). Spatial Visualization, Visual Imagery, and Mathematical Problem Solving of Students With Varying Abilities. Journal of Learning Disabilities, 6(39), 496-506.*
- *Heppner, P. (1978). A review of the problem-solving literature and its relationship to the counseling process. Journal of Counseling Psychology, 25(5),366-375.*
- *- Heppner, P., & Petersen, C. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. Journal of counseling psychology, 29(1), 66.*
- *Heppner, P., Reeder, B. & Larson, L. (1983). Cognitive variables associated with personal problem solving appraisal: Implications for counseling. Journal of Counseling Psychology, 30(4), 537-545.*
- *Jakson, Ch., Wilhelm, J., Lamar, M. & Cole, M. (2015). Gender and Racial Differences: Development of Sixth Grade Students' Geometric Spatial Visualization within an Earth/ Space Unit, School Science and Mathematics, 7(115), 108-123.*
- *Koch, D. (2006). The Effects of Solid Modeling and Visualization on Technical Problem Solving, unpublished Doctoral Dissertation, The Virginia Polytechnic Institute and State University.*
- *Lachance, A. & Mazzocco, M. (2006). A longitudinal analysis of sex differences in math and spatial skills in primary school age children. Learning and Individual Differences, 16(3), 195-216.*

- *Lavy, I. (2007). case study of dynamic visualization and problem solving. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 38(8), 1075–1092.*
- *Moran,P., Cmpbell, M., Holmes, P. & Macintyre, T. (2012). Mental imagery, action observation and skill learning, University Faculty Dublin Library, Taylor and Francis, http:// www. Psypress. Com/ skill- acquisition- in-sport-9780415607865.*
- *Nemeth, B & Hoffmann, M. (2006). Gender differences in spatial visualization among engineering students, Annales Mathematicae et Informaticae, 33, 169-174.*
- *Ollinger, M, Hammon, S, Grundherr, M.& Funke, J. (2015). Does visualization enhance complex problem solving? The effect of causal mapping on performance in the computer-based micro world Tailor shop. Education Tech Research, 63, 621–637.*
- *Ormrod, J. (1995). Educational Psychology: Principles and applications, U.S.A: Printice Hall.*
- *Osman, SH., Yang, Ch., Abu, M., Ismail, N., Jambari, H.& Kumar, J. (2018). Enhancing Students' Mathematical Problem-Solving Skills through Bar Model Visualisation Technique, International Electronic Journal of Mathematics Education, 3, 273-279.*
- *Pearson, J., Naselaris, T., Holmes, E., & Kosslyn, S. M. (2015). Mental imagery: functional mechanisms and clinical applications. Trends in cognitive sciences, 19(10), 590-602.*
- *Palmer, H & Karlsson, L. (2017). Primary School Students' Images of Problem Solving in Mathematics. Teaching and Learning in Maths Classrooms. pp 27-35*
- *Polland, M. (1996). Mental Imagery in Creative Problem Solving. unpublished Doctoral Dissertation, Claremont, CA, California.*
- *Porter, J. (2014). How to win the impulse war inside your brain. Fast Company. Nonsueto Ventures. Retrieved 16 may 2017.*
- *Pylyshyn, Z. (2002). Mental Imagery: In search of a theory. Behavioral and Brain Sciences, 25(2), 157-237.*
- *Solso, R. (2000). Cognitive Psychology. Vol3. New Yprk, Hill.*
- *Sternberg, R. (2003). Cognitive Psychology, 3rd edition, Auastrali: Thomson, Wadsworth.*

العلاقة بين الدعم الاجتماعي والتمكين النفسي لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في محافظة إربد

The Relationship Between Social Support and Psychological Empowerment Among a Sample of Secondary Stage Male and Female Teachers in Irbid Governorate

مي أحمد مهيدات
باحثة/ جامعة اليرموك/ الأردن

Mai Ahmad Mheadat
Researcher\ Yarmouk University\ Jordan
Dr.maymheadat2020@yahoo.com

تاريخ الاستلام: 23/ 9/ 2020م، **تاريخ القبول:** 17/ 7/ 2021م.
Received: 23/ 9/ 2020, **Accepted:** 17/ 7/ 2021.
DOI: 10.33977/1182-012-037-013
E-ISSN: 2307-4655
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى مستوى الدعم الاجتماعي ومستوى التمكين النفسي، والتحقق من وجود علاقة ارتباطية بين الدعم الاجتماعي والتمكين النفسي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في مدينة إربد. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس الدعم الاجتماعي الذي أعدّه: (زيمات وداهليم وزيهليم وفارلي) (Zimet, Dahlem, Zihlem and Farly, 1988) ، ومقياس التمكين النفسي الذي أعدّه (سبرايتزر) (Spreitzer, 1995) . تكونت عينة الدراسة من (816) معلماً ومعلمة في المدارس الثانوية في محافظة إربد. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الدعم الاجتماعي لدى أفراد العينة جاء مرتفعاً، بينما جاء مستوى التمكين النفسي متوسطاً، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباط إيجابية بين الدعم الاجتماعي والتمكين النفسي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: الدعم الاجتماعي، التمكين النفسي.

Abstract:

This study aims to identify the level of social support, level of psychological empowerment and investigate the existence of a correlation between social support and psychological empowerment among secondary school teachers in Irbid governorate. To achieve the study objectives, the researcher uses the social support scale prepared by Zimet, Dahlem, Zihlem and Farly (1988) , and the psychological empowerment scale prepared by Spreitzer (1995) . The study sample consists of 816 male and female teachers in the secondary schools in the Irbid governorate. The study results showed that the level of social support among the sample members was high, while the level of psychological empowerment was moderate. The results also indicated a positive correlation between social support and psychological empowerment among secondary school teachers.

Keywords: *Social support, psychological empowerment.*

المقدمة:

يعتبر المعلم عنصراً فعالاً في العملية التعليمية والتعلمية؛ ونظراً لتأثيره المباشر على الطلبة، وعلى أفراد المجتمع على حد سواء، فدوره لم يُعد يقتصر على نقل وتقديم المعلومة للطالب، بلّ يمتد ليشمل على تنمية قدرات واتجاهات وميول الطلبة، وتعزيز جوانب الصحة النفسية لديهم، وتنمية كفاءاتهم على التفكير، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، والمعلم كغيره من الأفراد تعترضه الكثير من المواقف والصعوبات والضغوطات على اختلاف مصادرها، والتي قد تسبب له قصوراً في دوره المرجو منه، وتحد من قدرته على العطاء، ومن هنا برزت الحاجة لضرورة وجود أفراد ثقات، وفاعلين يدعمون ويساندون المعلم لتجاوز الصعاب، ويقفون معه في أوقات الضيق، وتربطهم به روابط المودة والصداقة، ومن هؤلاء الأفراد الذين يستطيعون تقديم الدعم الاجتماعي للمعلم الأسرة، والأصدقاء، وزملاء العمل، والمشرفين التربويين، ومدير المدرسة، وغيرهم من الأفراد الآخرين.

ويُعدّ مفهوم الدعم الاجتماعي من المفاهيم ذات الأهمية، والتي تشير إلى التعاون والمشاركة، والمساندة الاجتماعية بين أفراد المجموعات الإنسانية، وتعمل الشبكة الاجتماعية للمعلم كمصادر مهمة لمنع نضوب المعلم، حيث يعتبر التدريس من المهن المرهقة نظراً لارتباطه بجوانب سلبية بعدة؛ مثل: لامبالاة الطالب، واكتظاظ الفصول الدراسية، والرواتب غير المجزية، وعدم تجاوب الأهل، ومشكلات الإدارة المدرسية.

وتشير النتائج المستمدة من مجموعة كبيرة من الأبحاث إلى وجود علاقة إيجابية بين الدعم الاجتماعي، والنتائج ذات العلاقة بالتعليم؛ مثل ضبط المدرسة، وتحفيز الطلبة، وتماسكهم، والقدرة على التعامل مع المتاعب المدرسية اليومية، والتكيف الأكاديمي والسلوكي، كما أنه له العديد من الآثار الإيجابية المتمثلة في التقليل من الغموض وعدم اليقين، ومساعدة الأفراد على رؤية بدائل واقعية، واكتساب مهارات، وتنمية قدرات الأفراد على التحكم بالظروف الصعبة (Rosenfeld, Richman, Gary & Brown, 2000) .

وظهر مفهوم الدعم الاجتماعي في أواسط القرن العشرين على أيدي مجموعة من العلماء، حيث لاحظوا أهمية الدعم الاجتماعي في نجاح الفرد في التغلب على مشكلاته وتجاوزها، وكان مصدر هذا النجاح هو شعور الفرد بانتمائه لجماعة بشرية تساعده وتقدم له الدعم النفسي والاجتماعي والمادي والمعنوي، الذي يمكنه من إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية (Dvernotser, Wlt & Miller, 1990).

وبين (بيركمان وجلاس) (Berkman & Glass, 2000) أن الدعم الاجتماعي يتضمن المساندة العاطفية الفاعلة، وكذلك المساندة المالية التي يتم الحصول عليها من الشبكة الاجتماعية للفرد، كما أنه نمط دائم من العلاقات المستمرة، أو المتقطعة، والتي تلعب دوراً مهماً في الحفاظ على السلامة النفسية والجسدية للفرد بمرور الوقت، كما أن للدعم الاجتماعي ثلاثة أنواع من أنشطة الدعم، أهمها مساعدة الفرد على تعبئة موارده النفسية وإتقان عواطفه. ويرى (كوهين واندروود وكوتليب) (Cohen, Underwood & Cottleib, 2000) أن الدعم الاجتماعي هو عملية تمكّن العلاقات الاجتماعية من أن تقوم بدورها في تعزيز الصحة والرفاهية لدى الفرد.

وينظر للدعم الاجتماعي على أنه تقديم المساعدة المادية والعاطفية والمعلوماتية الفعالة التي يراها الفرد ضمن شبكته الاجتماعية (Lu, Yang, Skora, Wang, Gai, Sun, et. al 2015) .

ولقد عرّف الدعم الاجتماعي بأنه: تصورات الفرد للجهات الداعمة له والموثوق بها من الآخرين، والتي لها تأثير على مختلف أنشطته و سلوكياته الحياتية (Kalkan & Epli - koc 2011) . وعرفت المطيري (Almutairi, 2017) أيضاً الدعم الاجتماعي بأنه: مجموعة من التفاعلات الاجتماعية التي توفر للأفراد المساعدة الحقيقية،

ويرافقه الشعور بالتعلق بالفرد والجماعة في إطار من الرعاية والمحبة.

ولقد اتفقت مفاهيم الدعم الاجتماعي على أمرين أساسيين؛ هما: إدراك الفرد لوجود العدد الكافي من الأفراد ضمن شبكته الاجتماعية، والأمر الآخر هو الوصول إلى الاكتفاء بالدعم المقدم للفرد ضمن شبكته الاجتماعية، يضاف إلى ذلك إسهامه في تحسين الآثار الصحية السلبية للضغوط من خلال مساعدة الأفراد على التعامل بنجاح مع مواقف الحياة غير المرغوب فيها، وقد يؤدي أيضاً إلى زيادة هذا التأثير السلبي على الصحة العقلية من خلال زيادة العبء النفسي على الأفراد (Song, Son & Lin, 2011) .

وتتنوع مصادر الدعم الاجتماعي التي تقدم الدعم للفرد، فقد يحصل الفرد على الدعم الاجتماعي من أسرته التي يعيش فيها، أو من الأصدقاء، أو من أفراد المجتمع المحيطين به؛ أي أن الدعم يأتي من مصادر عدة ضمن شبكة الفرد الاجتماعي؛ كالأسرة والأصدقاء (Demary & Malecki, 2006) .

وللدعم الاجتماعي أهمية كبيرة تظهر بوجود مَن يقدم الدعم والمساندة لمواجهة الأحداث والصعوبات التي يمر بها المعلم، وقد أكد (رسيل والتمير وفيلزين) (Russel, Altmaier & Velzen, 1987) على أن للدعم الاجتماعي وظيفة وقائية تتمثل بتخفيف التوتر، وخفض مستويات ضغوط العمل، حيث إن المعلمين المحاطين بأفراد داعمين لهم، لديهم القدرة على تطوير علاقات اجتماعية مُرضية تتميز بالحب والود والثقة والتفاؤل، كما وأنهم قادرون على تطوير ردود فعل إيجابية فيما يتعلق بمهاراتهم وقدراتهم، وبالتالي فهم أقل عرضة للإرهاق، وأن انخفاض الدعم الاجتماعي المقدم للمعلمين، وزيادة ضغوط الحياة المرهقة تؤثر على الصحة النفسية لديهم.

في حين أكد (سيسيل وفورمان) (Cecil & Forman, 1990) على أن للدعم الاجتماعي أهمية ووظيفة علاجية، حيث إن الدعم الاجتماعي يلعب دوراً مهماً في خفض مستوى الضغوط اليومية للأفراد الواقعين تحت مستويات مرتفعة من الضغوط والإجهاد، فيلجأون إلى طلب المساعدة من الأفراد الذين يثقون بهم؛ كأحد أفراد الأسرة أو الأصدقاء أو زملاء العمل، إن مستويات الضغوط المرتفعة تؤثر بشكل سلبي على الدعم الاجتماعي؛ فالأفراد الذين يقدمون الدعم الاجتماعي يحاولون الابتعاد عن الأفراد الواقعين والمعرضين لضغوط مرتفعة.

يشكل الدعم الاجتماعي والرفاهية عناصر أساسية للعديد من العلاقات الوثيقة؛ فالروابط الأسرية مرتبطة بالدعم العاطفي، وتتنبأ بانخفاض الشعور بالوحدة وتحسين الرفاهية، وإن دعم الشريك (الزوج) له تأثير ودور مركزي بين العلاقات الاجتماعية جميعها؛ فدعم الزوج أو الشرك هو المصدر المفضل للدعم، وأن جودته أكثر ارتباطاً بالرفاهية من جودة علاقات الصداقة أو العائلة، ولكن ما يميز الدعم المقدم من الأصدقاء هو أن علاقة الصداقة هي علاقة طوعية؛ أي أن للأفراد خيار الانسحاب إذا كانت العلاقة غير مرضية، وبالمقابل فإنه يمكن للرفقة أن تحسن الرفاهية اليومية (Chen & Feeley, 2014) .

ويتضمن الدعم الاجتماعي المقدم للأفراد أبعاد عدة، والتي من أهمها (Stages, Long, Mason, Krishnan & Riger, 2007):

- الدعم العاطفي: حيث يتضمن المودة، والثقة، والحب، والانتماء، والاهتمام، والارتباط.
- الدعم المادي: وينطوي على المساعدات المباشرة وغير المباشرة، والخدمات والهبات، والأمور المادية والمالية.
- الدعم المعرفي: ويتضمن تقديم المعلومات، وتوجيه الأفراد لمساعدتهم في حل مشكلاتهم المختلفة.

ويُعدّ الدعم الاجتماعي أحد المصادر المهمة والفاعلة في حياة الفرد، ويؤثر مستوى الدعم الاجتماعي المقدم للأفراد على كيفية إدراكهم لمشكلاتهم، وزيادة الشعور بالكفاءة والجدارة، والقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة، وزيادة القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة، وبالتالي تعزيز الصحة النفسية، وتخفيف الآثار السلبية للضغوطات النفسية، ومن الممكن حتى ولو كان الأفراد لا يواجهون أي ضغوطات نفسية، فصحتهم النفسية من الممكن أن تستفيد مباشرةً من الدعم الاجتماعي (Adamczk & Segrin, 2015) .

للقد أكدت دراسة (هيفنير وايزنبيرق) (Hefner & Eison-bergy, 2009) أن الدعم الاجتماعي له تأثير أقوى على الصحة النفسية للأفراد، وتمكينهم في مختلف المجالات، والتأثير الإيجابي على أداء الأفراد في الأنشطة المختلفة.

وترى الباحثة أن الدعم الاجتماعي يؤثر إيجاباً في مختلف المتغيرات التي ترتبط بمهنة التدريس؛ فالدعم الاجتماعي يؤثر على الالتزام المهني، والرضا الوظيفي، بالإضافة إلى تمكين المعلمين نفسياً.

وتُعدّ دراسة التمكين النفسي من الموضوعات الحديثة نسبياً في العلوم الإنسانية، وتحديداً في الإدارة التربوية والنفسية، وتتمثل مظاهره المتنوعة في تعزيز الكفاءة والفاعلية الذاتية، والقدرة على أداء المهام، والتأثير في العمل والشعور بقيمة العمل ومعناه، والتحفيز الذاتي والتغلب على مشاعر الإحباط، واليأس (النواجحة، 2016) .

وتعود جذور التمكين إلى الستينيات، فقد ربط التمكين بالأداء التنظيمي، وامتد إلى ما قبل التسعينيات كونه يتضمن مجموعة من الإجراءات؛ مثل التفويض واتخاذ القرار، أما ما بعد التسعينيات فأصبح يُنظر إليه على أنه المعني بالمعتقدات والمشاعر الخاصة بالأفراد، ويرى (سبريتزر) (Spreitzer, 1995) أن التمكين النفسي هو بناء متعدد الأوجه؛ فالعاملون ضمن المؤسسة سيكون لديهم قيم تنظيمية تم استيعابها بداخلهم، وهم على استعداد لاستثمار جهودهم الشخصية للمؤسسة، في حين أن التمكين النفسي يسهل تحقيق هذا الأمر، وأن الأفراد الذين يتمتعون بالسلطة يدركون العوامل التي تؤثر على رفاهيتهم الفردية والتنظيمية (المكونات الداخلية) ، ويدركون القدرات الذاتية العليا، وهم على استعداد لممارسة السيطرة على المشكلات التنظيمية.

ويُعد تمكين الأفراد أحد المفاهيم التي تمت دراستها في المقام الأول في ميادين إدارة الأعمال والتنظيم، ويكتسب مفهوم التمكين شعبية في الأوساط الأكاديمية لأنه يهدف إلى زيادة الإنتاجية، والرضا الوظيفي للأفراد إلى أقصى حد، وبالتالي ينتهج الأفراد سلوكات القيادة والابتكار، وزيادة الفاعلية، وتمكين الأفراد

يُعنى بالتوجيه الذاتي للفرد حول بيئة العمل وعلاقة الفرد بتلك البيئة، هذا ويمكن تطوير التمكين النفسي في سياق علاقة إرشادية بسبب نمذجة السلوكات الإيجابية وزيادة الكفاءة وتقرير المصير (Luna & Cullen, 1995) .

ويُعرّف التمكين النفسي بأنه: المعتقدات الشخصية الأساسية التي يمتلكها العاملون بشأن دورهم فيما يتعلق بالمكان الذي يعملون فيه، وتعتبر الأوساط الأكاديمية نقطة البداية المقترحة ليتم نمذجة وتمكين ممارسات الطلبة (Spreitzer & Quinn, 2001) . ويعرف التمكين النفسي أيضاً بأنه: هيكل تنظيمي أساسه القوة والسيطرة والقدرة والكفاءة والفاعلية الذاتية والاستقلالية والمعرفة والتنمية، وتقرير المصير يستهدف الأفراد والجماعات من أجل تحسين أوضاعهم وتمكينهم من السيطرة على حياتهم (Uner & Turan, 2010) .

وينظر للتمكين النفسي على أنه مزيج من الشعور بالسيطرة (مكون داخلي) ، والوعي النقدي للبيئة الاجتماعية والسياسية (مكون تفاعلي) ، والمشاركة المجتمعية (المكون السلوكي) (Miguel, Ornela & Maroco, 2015).

ويتم تنظيم معتقدات التمكين النفسي ضمن أربعة أبعاد يتم تطويرها بشكل مستقل، وهي: المعنى، وتقرير المصير، والكفاءة والتأثير، وهذا يعني أن هناك علاقة شخصية بالعمل والكفاءة، والثقة بقدرات الفرد على أداء مسؤوليات العمل (Spreitzer, 1995).

وقد عرفت الأبعاد الأربعة في إطار التمكين النفسي على النحو الآتي (Spreitzer & Quinn, 2001) :

- المعنى: هو الدرجة التي يهتم بها الأفراد بعملهم، ويشعرون أنها مهمة لهم، كما ويشير إلى التطابق بين الفرد وأدوار العمل والمعتقدات والقيم الشخصية، والسلوكات.

- تقرير المصير: يمثل الدرجة التي يكون فيها الأفراد أحرارفي اختيار كيفية القيام بعملهم؛ أي سيطرتهم واستقلاليتهم في عملهم.

- الكفاءة: هي القدرة على القيام بعمل جيد بما في ذلك المعرفة والقدرات التقنية، ولا توجد أسباب خارجية تمنعهم من بلوغ مستوى الأداء المطلوب، حيث إن تصورات الفرد لأداء مهامه بشكل جيد، وبالنسبة للأثر، فهو الدرجة التي يمكن أن يؤثر بها الأفراد على محيطهم، بحيث تستمتع مؤسساتهم لأفكارهم.

يُعدّ التمكين عنصرا كامنا ذا مكونات متعددة يتضمن التطورات الذاتية للأفراد من أجل السيطرة على سياقات حياتهم، يضاف إلى ذلك الوعي النقدي بالبيئات والأنظمة، وللتمكين النفسي علاقة إيجابية معتدلة مع السلوك المبتكر، وهذه النتيجة مفيدة للأوساط التعليمية، حيث يتضمن السلوك المبتكر إنشاء أفكار جديدة، واستخدام أساليب عمل جديدة، واستخدام مجموعات متنوعة من تقنيات العمل، وكل هذه المفاهيم للسلوكات المبتكرة مفيدة للأفراد العاملين في البيئات التعليمية (Ghani, et al, 2009) .

ويتم تطوير التمكين النفسي داخل الفرد، ولا يُمنح من الرئيس أو مكان العمل؛ أي أن المؤسسة؛ مثل المدرسة أو أي جهة أخرى، فهي لا تمنح التمكين النفسي وإنما تُسهل تطويره (Spreitzer & Quinn, 2001) .

ومن الممكن أن يقدم التوجيه نموذجاً لسلوكات التمكين للمتدرب؛ فمجرد وضع النموذج، يمكن للمتدرب دمج السلوكات في ذخيرته الخاصة، وبهذه الطريقة يمكن لعلاقة التوجيه أن تعدل الأبعاد الداخلية لتمكين الأفراد (Vance & Bamford, 1998) .

وعلى الرغم من قلة الدراسات والأبحاث التي جمعت الدعم الاجتماعي بالتمكين النفسي، إلا أنه يمكن القول أن الدعم الاجتماعي هو مقدار المساندة التي يحصل عليها الفرد من بيئته المحيطة به، والمتمثلة بشبكته الاجتماعية؛ كالأسرة والأقارب والأصدقاء وغيرهم من الأفراد المحيطين به، والذين يقدمون له الدعم والمساندة لمواجهة أحداث الحياة الضاغطة، والتكيف معها، متمثلاً ذلك بكونه عملية يتم فيها استخدام الفنيات السلوكية والمعرفية، بينما التمكين النفسي يُنظر إليه على أنه حالة معرفية يتطلب مجموعة من الآليات التي يتم تنميتها لدى الأفراد من أجل السيطرة على شؤونهم الخاصة، وفهم تجاربهم الخاصة، وخصائص المجتمع والسياقات التنظيمية، لذا فإنه من المرجح أن استراتيجيات الدعم الاجتماعي تُسهّل التمكين النفسي من خلال فنيات التعزيز، وتصورات المعنى، والهدف، والعزيمة، والكفاءة الذاتية.

ويرى (فانسونديرين) (Vansonderen, 1991) أن هناك علاقة ما بين الدعم العاطفي الذي يقدمه زملاء المعلمين وأسرهم وأصدقاؤهم ومديرو المدارس والمشرفون، حيث تم تصنيف الدعم العاطفي كأحد أهم وظائف الدعم الاجتماعي، ويتمثل الدعم العاطفي المستمد من الآخرين بالمودة، والنصائح الحسنة، والطمأنينة والتشجيع؛ فالدعم العاطفي من خلال تفاعلات الفرد مع الآخرين يلبي احتياجات الفرد فيما يتعلق بعمليات التغيير والمحافظة على ديناميكيات الشبكة العلائقية المشارك فيها.

إن فهم السياق الاجتماعي للفرد هو الجانب الأساس في عملية التمكين؛ إذ إن الدعم الاجتماعي يؤثر على تعزيز نتائج تمكين الآخرين من خلال إشراك أعضاء المجتمع في تطوير وتقسيم التدخلات، وتطوير هوية إيكولوجية؛ حيث يصبح أعضاء المجتمع مساندين لبعضهم البعض، يضاف إلى ذلك العمل مع أفراد المجتمع كشركاء متكافئين، وخلق الفرص لأفراد المجتمع لتطوير المهارات؛ فعملية التمكين تتضمن تطوير الفرص المناسبة، وتكييفها لممارسة المهارات والتعلم، والعمل مع الآخرين لتوسيع شبكة الدعم الاجتماعي، وتطوير مهارات القيادة، وزيادة كفاءتهم العاطفية (Kelly, 1988) .

وتتضمن الكفاءة العاطفية تفاعلات جيدة مع الآخرين، وفي مهنة التدريس تحديداً، فإنه يُطلب من المعلمين على الدوام إدارة عواطفهم الخاصة، وكذلك إدارة انفعالات طلابهم؛ فمهنة المعلم تعتمد بشكل أساسي على العلاقات؛ فالمعلمون يشاركون في تفاعلات مستمرة مع الطلبة، والأسر والزملاء، وهؤلاء المعلمون الذين شعروا بالدعم الاجتماعي المقدم لهم زادت تصوراتهم حول مواقف العمل، وتحسنت سلوكاتهم الإيجابية في أماكن عملهم (Logan & Ganster, 2007) .

إن الدعم العاطفي المقدم من الشبكة الاجتماعية للفرد ضمنياً معزز للتمكين النفسي، كونه يخلق فرصة أمام الأفراد، ليكونوا أكثر

فاعلية في تقوية معتقداتهم الذاتية والإيجابية، وبالتالي يتمتعون بمستوى أعلى من الصحة النفسية عند إدراكهم للدعم الاجتماعي المقدم لهم في مكان العمل، كما ويرتبط التمكين النفسي برفاهية الأفراد، ففي المقام الأول يرتبط التمكين بتقييم الأفراد لأنفسهم، والقدرة على التعامل مع التحديات في مكان العمل (Deci & Ryan, 1985) .

وقد يكون التمكين عملية اجتماعية أو ثقافية أو نفسية أو سياسية، يستطيع الأفراد والجماعات من خلالها التعبير عن احتياجاتهم، وعرض مخاوفهم ووضع استراتيجيات للمشاركة في صنع القرار وتطوير العمل الاجتماعي والثقافي وتعزيز الصحة النفسية للأفراد، ومن الممكن أن يمارس مفهوم التمكين النفسي تأثيره من خلال الدعم الاجتماعي للأفراد المقدم من الأسرة والزملاء والأصدقاء والمديرين في العمل إلى جانب تقييم الأفراد لأنفسهم (Uner & Turan, 2010) .

وتناولت العديد من الدراسات متغيري الدعم الاجتماعي والتمكين النفسي لدى المعلمين؛ كدراسة (سينغ وساركار) (Singh & Sarkar, 2019) التي أجريت في الهند، والتي هدفت إلى الكشف عن دور التمكين النفسي في العلاقة بين التمكين الهيكلي والسلوك الابتكاري للمعلمين. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس التمكين، ومقياس السلوك الابتكاري. تكونت عينة الدراسة من (288) معلماً. أظهرت نتائج الدراسة أن التمكين الهيكلي يؤدي إلى سلوك مبتكر بدور وسيط للتمكين النفسي.

وأجرى الشبلي (2019) دراسة في سلطنة عُمان هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام مصادر الدعم الاجتماعي في التخفيف من ضغوط العمل لدى المعلمين والمعلمات. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس الدعم الاجتماعي، ومقياس ضغوط العمل. تكونت عينة الدراسة من (291) معلماً ومعلمةً. أظهرت نتائج الدراسة وجود ضغوط يعاني منها المعلم العُماني، وقد حصل الدعم الاجتماعي المقدم من الزملاء والمشرفين على المرتبة الأولى، يليه الدعم المقدم من الأسرة، ثم الدعم المقدم من الأصدقاء.

وأجرى (لي وني) (Lee & Nie, 2017) دراسة في سنغافورة هدفت إلى الكشف عن تصورات المعلمين لسلوكات التمكين، والتمكين النفسي لقادة المدارس. ولتحقيق أهداف الدراسة، أُستخدم مقياس التمكين. تكونت عينة الدراسة من (289) معلماً. أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين ينظرون إلى مديريهم والمشرفين المباشرة على أنهم يمارسون سلوكات تمكينية في ممارساتهم اليومية، وأن تصورات المعلمين للسلوكات التمكينية للمدير والمشرف المباشر ارتبطت بشكل إيجابي بالتمكين النفسي للمعلمين.

وقام (بهوشهيبهويا ودونغ وبرانسوم) (Bhochhibhoya, Dong & Branscum, 2017) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى التعرف إلى المصادر المختلفة للدعم الاجتماعي، وتقويم محددات الصحة العقلية بين الطلبة الدوليين. ولتحقيق أهداف الدراسة، أُستخدم مقياس الدعم الاجتماعي، ومقياس الصحة العقلية. تكونت عينة الدراسة من (328) طالباً، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين كل نوع من أشكال الدعم الاجتماعي بين الدعم المقدم من الأسرة والأصدقاء الذين يعيشون في وطنهم الأصيل، والدعم المقدم من الأسرة والأصدقاء الذين يعيشون في وطن آخر؛ لصالح الدعم المقدم من الأسرة والأصدقاء الذين يعيشون في وطنهم الأصيل.

وأجرى (خاني وتازيك) (Khany & Tazik, 2016) دراسة في إيران هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التمكين النفسي والثقة بالرضا الوظيفي لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. ولتحقيق أهداف الدراسة، أستخدم مقياس التمكين النفسي، ومقياس الثقة، ومقياس الرضا الوظيفي، وتكونت عينة الدراسة من (217) معلماً ومعلمةً من معلمي اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية. أظهرت نتائج الدراسة أن التمكين النفسي له علاقة مباشرة بالرضا الوظيفي، ومع ذلك كانت الثقة مرتبطة بشكل غير مباشر بالرضا الوظيفي من خلال التمكين النفسي، وأن الرضا الوظيفي يمكن أن يكون مرتبطاً بشكل مباشر بمتغيرات أخرى.

وأجرى (كريستينس ولين) (Christens & Lin, 2014) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن المشاركة التنظيمية، والشعور بالانتماء للمجتمع، وتصورات الدعم الاجتماعي التنظيمي كمتنبئات بالتمكين النفسي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس المشاركة التنظيمية، ومقياس الدعم الاجتماعي، ومقياس التمكين النفسي. تكونت عينة الدراسة من (1322) مشاركاً بالغاً في منظمات المجتمع المحلي. أظهرت نتائج الدراسة أن المنظمات المجتمعية تلعب دوراً وسيطاً مهماً في عملية التمكين، وأن التمكين النفسي يرتبط بالدعم الاجتماعي في إطار العلاقات بين الأفراد في العمل الجماعي، وتأثير ذلك على الصحة النفسية والاجتماعية، وعمليات تغيير المجتمع، كما أن التمكين النفسي يتضمن ديناميكيات الشبكة العلائقية والاجتماعية بين الأفراد.

وأجرى (لي وني) (Lee & Nie, 2014) دراسة في سنغافورة هدفت إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لتمكين المعلمين في النتائج المتعلقة بعمل المعلمين من حيث الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي والالتزام المهني. ولتحقيق أهداف الدراسة، أستخدم مقياس التمكين، ومقياس الرضا الوظيفي، ومقياس الالتزام. تكونت عينة الدراسة من (304) مدرساً. أظهرت نتائج الدراسة أن التمكين النفسي بأبعاده الأربعة (المعنى، الكفاءة، الاستقلالية، التأثير) لعبت دوراً وسيطاً في تصورات المعلمين لسلوكات التمكين المقدمة من المشرفين المباشرين.

وقام (تاستان) (Tastan, 2013) بدراسة في تركيا هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التمكين النفسي، والراحة النفسية مع وجود متغيرين وسيطين؛ وهما الكفاءة الذاتية والدعم الاجتماعي. ولتحقيق أهداف الدراسة، أُستخدم مقياس التمكين النفسي، ومقياس الراحة النفسية، ومقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس الدعم الاجتماعي. تكونت عينة الدراسة من (710) معلماً من معلمي المدارس الابتدائية. أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين التمكين النفسي والراحة النفسية، وأن الكفاءة الذاتية والدعم الاجتماعي المتصور كان لهما دور وسيط في العلاقة بين التمكين النفسي والرفاهية.

وأجرى (وانغ وتشانغ وجاكسون) (Wang, Zhang & Jackson, 2013) دراسة في الصين هدفت إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لتأثير احترام الذات، وموقع السيطرة، والمناخ التنظيمي على التمكين النفسي. ولتحقيق أهداف الدراسة، أُستخدم مقياس

احترام الذات، ومقياس التمكين النفسي. تكونت عينة الدراسة من (1272) معلماً ومعلمةً. أظهرت نتائج الدراسة أن تقدير الذات كان مؤشراً إيجابياً على التمكين النفسي، وبالنسبة للمناخ التنظيمي فقد كان له أبعاد عدة، وهي: الاتصال المهني، واتخاذ القرار، وتقدير الذات والآخرين، والقيادة الداعمة، والنمو المهني، وقد تنبأ إيجابياً بالتمكين النفسي للمعلمين، وبالنسبة لموقع السيطرة، فعلى الرغم من ارتباطه بالتمكين النفسي إلا أنه لن يكن له آثار تنبؤية مقارنةً مع العوامل الأخرى المرتبطة بالتمكين.

وأجرى (بروير وإفيرس وتوميك) (Brouwers, Evers & Tomic, 2001) دراسة في هولندا، هدفت إلى الكشف عن فاعلية الحصول على الدعم الاجتماعي في تعزيز الكفاءة الذاتية في مكان العمل لدى المعلمين. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس الدعم الاجتماعي، ومقياس الكفاءة الذاتية. تكونت عينة الدراسة من (277) معلماً في المدارس الثانوية، وأظهرت نتائج الدراسة أن نقص الدعم الملحوظ للمعلمين من مدرائهم وزملائهم كان له تأثير كبير على معتقدات الكفاءة الذاتية لديهم، وبالتالي توقع مستوى الإرهاق لديهم، حيث تنبأ مستوى الإرهاق لدى المعلمين بمدى شعورهم بنقص الدعم الاجتماعي.

يلاحظ من نتائج الدراسات السابقة أن هنالك علاقة ارتباطية بين الدعم الاجتماعي والتمكين النفسي؛ كدراسة (كريستينس ولين) (Christens & Lin, 2014) ، على الرغم من أن عينة الدراسة كانت الأفراد البالغين، ويلاحظ أيضاً ارتباط الدعم الاجتماعي بمتغيرات عدة؛ مثل الإرهاق، والكفاءة الذاتية، والصحة العقلية، كما وارتبط التمكين النفسي بالرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي والالتزام المهني، والراحة النفسية، والسلوك الابتكاري، ومن الجدير بالذكر أن الباحثة قد استفادت من الدراسات السابقة في تحديد الإطار النظري والإجراءات المتبعة، والأدوات المستخدمة، وصياغة مشكلة الدراسة، وتأكيد أهميتها ومناقشة نتائج الدراسة الحالية، علماً بأن الدراسة الحالية قد تناولت العلاقة المباشرة بين الدعم الاجتماعي والتمكين النفسي لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في محافظة إربد.

مشكلة الدراسة واسئلتها

تميز العصر الحالي بجملة من المتغيرات السريعة المتلاحقة، أدت إلى العديد من المشكلات والصراعات النفسية التي تواجه المعلمين، وتحول دون إدراكهم لذواتهم وبيئتهم الاجتماعية، وبناءً على ذلك يتأثر تواصلهم مع الآخرين، ونظراً لكون مهنة التعليم كباقي المهن الأخرى والتي تتأثر بمجموعة من العوامل والمتغيرات النفسية، وتتعقد فيها أساليب الحياة وتتعدد المواقف الأسرية الضاغطة، وبهذا التعدد يقع المعلم بين سنديانة ما سبق، ومطرقة الاستجابة والتي تختلف من فرد إلى آخر، فبعض الأفراد قادرون على مواجهة المواقف والضغوط بفاعلية، والبعض الآخر يجدون صعوبة في التكيف معها، وهنا تظهر أهمية الشبكة الاجتماعية للمعلم كمصدر للحصول على المشورة في التعامل مع المواقف العصيبة، ومن أبرز مصادر الدعم الاجتماعي والتي تقدم الدعم والمساندة للمعلمين الزوج، والأسرة والأصدقاء، وزملاء العمل، ومديري المدارس والمشرفين.

ويُعد الدعم الاجتماعي أحد المصادر المهمة والفاعلة في حياة المعلم، ويؤثر مستوى الدعم الاجتماعي المقدم للأفراد في كيفية إدراكهم لمشكلاتهم وضغوطاتهم من أجل زيادة تمكينهم في مختلف المجالات، سواءً أكانت نفسية، أو اجتماعية، أو اقتصادية، أو عملية، وغيرها من المجالات، يضاف إلى ذلك تطوير أدائه، فمن حق المعلم في البيئة الأردنية أن يُحاط بكل أشكال الدعم والمساندة من أجل تعزيز قدراته على العطاء والأداء الأفضل والتطوير المهني، ورفع مستوى إنتاجيته. وبناءً على ما سبق ذكره، يتضح أننا أمام حاجة ماسة لتطوير رؤى وأفكار مستقبلية تصب في مصلحة المعلم من خلال تدعيم شبكات الدعم الاجتماعي لتحقيق التمكين النفسي للمعلم؛ لذا فإن الغرض من الدراسة الحالية هو الكشف عن العلاقة بين الدعم الاجتماعي، والتمكين النفس لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في محافظة إربد، **ولهذا تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن الأسئلة الآتية**:

- السؤال الأول: ما مستوى الدعم الاجتماعي لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة إربد ومعلماتها؟
- السؤال الثاني: ما مستوى التمكين النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة إربد ومعلماتها؟
- السؤال الثالث: هل هناك علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الدعم الاجتماعي والتمكين النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة إربد ومعلماتها؟

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف إلى مستوى الدعم الاجتماعي والتمكين النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها في محافظة إربد.
- الكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين الدعم والتمكين النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها في محافظة إربد.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية المتغيرات التي تناولتها، والتي تؤثر تأثيراً مباشراً على أداء المعلمين، **وتتلخص أهمية هذه الدراسة بناحيتين**:

- **أولاً – الأهمية النظرية**: حيث تعد هذه الدراسة إضافة علمية في مجال الدراسات التربوية والنفسية والإدارية، وخاصةً المتعلقة بموضوع الدعم الاجتماعي والتمكين النفسي، وبالتالي من الممكن الكشف عما يواجهه المعلم من مشكلات وصعوبات تؤثر على فاعلية أدائه، كما أن هذه الدراسة ستوفر الأدب النظري الكافة للتعرف إلى متغيري الدراسة، يضاف إلى ذلك أدوات تقيس مستوى كل منهما.
- **ثانيا – الأهمية التطبيقية**: حيث تسهم هذه الدراسة في مساعدة معلمي المدارس الثانوية في محافظة إربد للتعرف الى مستويات الدعم الاجتماعي والتمكين النفسي لديهم، وعلاقتهما ببعضهما البعض، كما وتساعد الإدارات التربوية وشبكات الدعم المحيطة بالمعلمين على الوعي بأهمية سياسات الدعم الاجتماعي،

والتمكين النفسي في ظل الظروف الحالية التي يعايشها المعلم.

حدود الدراسة ومحدداتها

تحددت حدود الدراسة الحالية بما يأتي:

- الحد الموضوعي: تناولت الدراسة متغيري الدعم الاجتماعي، والتمكين النفسي لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في محافظة إربد.
- الحد المكاني: اقتصرت عينة الدراسة على معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها في محافظة إربد.
- الحد الزماني: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2019/ 2020) .
- الحد الإجرائي: تمثل أدوات الدراسة بمقياس الدعم الاجتماعي، والتمكين النفسي، كما تحددت بالعينة والطرق الإحصائية المستخدمة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

◄ **الدعم الاجتماعي**: حصول الفرد على المساندة، والدعم من البيئة المحيطة به، والمتمثلة بمصادر الشبكة الاجتماعية من الأسرة والأقارب والأصدقاء والجيران وغيرهم من الأفراد المحيطين بالفرد لمواجهة أحداث الحياة الضاغطة والتكيف معها (Zimet, et al, 1988) . وعُرّف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المعلم و ةأو المعلمة على مقياس الدعم الاجتماعي بأبعاده الثلاثة (الأسرة، الأصدقاء، الآخرين) .

◄ **التمكين النفسي**: مجموعة من العمليات والهياكل التي تعزز مهارات الأعضاء لإحداث تغيير على مستوى المجتمع، كما أنه يشير إلى تحسين الفاعلية التنظيمية من خلال التنافس الفعال على الموارد، وتوسيع نفوذ المؤسسات والمنظمات الأخرى، وعلى مستوى الأفراد فإنه عبارة عن سلسلة من التجارب التي يتعلم فيها الفرد الرؤى التي تطابق أهدافه والشعور بكيفية تحقيقها، وزيادة الوصول إلى الموارد والتحكم بها (Spreitzer, 1995). وعُرّف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المعلم أو المعلمة على مقياس التمكين النفسي المستخدم في الدراسة.

منهجية الدراسة وإجرائاتها

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته لأهداف هذه الدراسة، وذلك من خلال توزيع أداتي الدراسة على أفراد عينة الدراسة المتمثلة بمعلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها في محافظة إربد، وتحليل البيانات كمياً والإجابة عن أسئلة الدراسة التي تم طرحها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية الثانوية ومعلماتها التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة إربد للفصل الدراسي الأول، للعام الدراسي (2019 – 2020)، والبالغ عددهم (4876) معلماً ومعلمةً، موزعين على مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد، وعددها (9) مديريات تربية.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (816) معلماً ومعلمةً، بنسبة (17%) من المجتمع الكلي، (488) معلمةً، و (328) معلماً، اختيروا عشوائياً من معلمي المدارس الحكومية الثانوية ومعلماتها التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة إربد للفصل الدراسي الأول، للعام الدراسي (2019/ 2020) .

أداتا الدراسة

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة، استخدمت أداتان، هما:

أولاً: مقياس الدعم الاجتماعي

استخدم في هذه الدراسة مقياس الدعم الاجتماعي، المُعدّ من قبل زيمات وآخرون (Zimet et al. 1988)، وتكون المقياس في صورته الأولية من (12) فقرة موزعة في ثلاثة مجالات وهي: مجال الأسرة، ومجال الأصدقاء، ومجال الآخرين، بواقع (4) فقرات لكل مجال.

- **صدق مقياس الدعم الاجتماعي**
  - **أولاً: دلالات صدق المحتوى**

للتحقق من دلالات صدق محتوى مقياس الدعم الاجتماعي، عرض في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، ومناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، والإحصاء، وطلب منهم إبداء الرأي حول مناسبة الفقرات للمجالات التي أُدرجت فيها، ومدى سلامتها من الناحية اللغوية، ومدى وضوحها من حيث المعنى، وأية ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، وقد أخذ بملاحظات مجموعة المحكّمين وتعديلاتهم، حيث اعتمدت الباحثة ما نسبته (80%) من إجماع المحكّمين لقبول، أو حذف، أو تعديل أي من الفقرات، وبناءً على ذلك، فقد أعيد صياغة (3) فقرات من الناحية اللغوية، واستبدال بعض المصطلحات بمصطلحات أخرى؛ لتتناسب مع أهداف الدراسة في (6) فقرات، وقد أشار المحكمون إلى مناسبة المقياس لقياس مستوى الدعم الاجتماعي لدى معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها، وبناءً على ذلك تكون المقياس في صورته النهائية من (12) فقرة موزعة على أربعة مجالات.

  - **ثانياً: دلالات صدق البناء**

استخرجت دلالات صدق البناء لمقياس الدعم الاجتماعي من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (50) معلماً ومعلمةً من مجتمع الدراسة خارج عينتها، وباستخدام معامل ارتباط (بيرسون) ثمّ استخرجت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمجالات التي تنتمي إليها، وقيم معاملات ارتباطها بالمقياس ككل، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمجالات التي تنتمي إليها ما بين (0.42 – 0.79) ، كما أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس ككل كانت ما بين (0.39 – 0.75) ، وترى الباحثة أن هذه القيم تعطي مؤشراً على صدق البناء لمقياس الدعم الاجتماعي بما يسمح باستخدامه في هذه الدراسة.

- **ثبات مقياس الدعم الاجتماعي**

حسب ثبات مقياس الدعم الاجتماعي من خلال إعادة تطبيقه على العينة السابقة نفسها والبالغة (50) معلماً ومعلمةً، بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وذلك باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest).واستخرجت قيم معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) ، وقيم معاملات الثبات (ثبات الإعادة) باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) ، حيث تراوحت قيم معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للمجالات ما بين (0.81 – 89.) ، وللمقياس ككل كانت (0.87) ، في حين بلغت قيم معاملات الثبات للمجالات باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) ما بين (0.77 – 80.86) ، وللمقياس ككل بلغ معامل الثبات (0.85) ، وترى الباحثة أن هذه القيم تُعدّ مؤشراً على ثبات المقياس بما يسمح باستخدامه لأغراض الدراسة الحالية.

- **تصحيح مقياس الدعم الاجتماعي**

تكون مقياس الدعم الاجتماعي في صورته النهائية من (12) فقرة، يضع المستجيب إشارة (×) أمام كل فقرة بما يتناسب وقناعته حول مدى انطباق مضمون هذه الفقرة عليه، وذلك من خلال سُلم تدريجي من خمس درجات، وفقاً لتدريج (ليكرت) (Likert) الخماسي، وهي: دائماً (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً (2) درجتان، أبداً (1) درجة، وتعطى هذه الدرجات في حالة الفقرات الموجبة، أما في حالة الفقرات السالبة فيتم عكس الدرجة، وبالتالي فقد تراوحت الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على المقياس بين (12) درجة، وهي أدنى درجة، و (36) درجة وهي أعلى درجة.وقد اعتمد المقياس الآتي لأغراض تحليل النتائج: (أقل من 1 – 2.33 مستوى منخفض) ، (من 2.34 – 3.67 مستوى متوسط) ، (من 3.68 – 5 فأكثر مستوى مرتفع) .

- 1 (أقل تدريج) + 1.33 (طول الفئة) = 2.33، وبالتالي أقل من 1 إلى 2.33 مستوى منخفض.
- 2.34 + 1.33 (طول الفئة) = 3.67، وبالتالي من 2.34 – 3.67 مستوى متوسط
- 3.68 + 1.33 = 5.01، وبالتالي من 3.68 – 5.00 فأكثر مستوى مرتفع.

ثانياً: مقياس التمكين النفسي

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس التمكين النفسي الذي أعدّه (سبرايتزر) (Spreitzer, 1995) ، والذي تكون في صورته الأولية من (12) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد؛ هي: (المعنى، الكفاءة، الاختيار وحُسن التصرف، التأثير) ، بواقع ثلاث فقرات لكل بُعد.

- **صدق مقياس التمكين النفسي**
- **أولاً: دلالات صدق المحتوى**

للتحقق من دلالات صدق محتوى مقياس التمكين النفسي، تمّ عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، ومناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، والإحصاء، وطلب منهم إبداء الرأي حول مناسبة الفقرات للأبعاد التي أُدرجت فيها، ومدى سلامتها من الناحية اللغوية، ومدى وضوحها من حيث المعنى، وأية ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، وأخذ بملاحظات وتعديلات مجموعة المحكّمين، حيث اعتمدت الباحثة ما نسبته (80%) من إجماع المحكّمين لقبول، أو حذف، أو تعديل أي من الفقرات، وبناءً على ذلك، أعيد صياغة (4) فقرات من الناحية اللغوية، وقد أشار المحكمون إلى مناسبة المقياس لقياس مستوى التمكين النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها، وبناءً على ذلك تكون المقياس في صورته النهائية من (12) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: الاختيار وحسن التصرف، الكفاءة، المعنى، التأثير.

- **ثانياً: دلالات صدق البناء**

استخرجت دلالات صدق البناء لمقياس التمكين النفسي من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (50) معلماً ومعلمةً من خارج عينة الدراسة، وباستخدام معامل ارتباط (بيرسون) استخرجت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والأبعاد التي تنتمي إليها، وقيم معاملات ارتباطها بالمقياس ككل، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والأبعاد التي تنتمي إليها، ما بين (0.40– 0.78)، كما أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس ككل كانت ما بين (0.38– 0.71) ، وترى الباحثة أن هذه القيم تعطي مؤشراً على صدق البناء لمقياس التمكين النفسي بما يسمح باستخدامه في هذه الدراسة.

- **ثبات مقياس التمكين النفسي**

تمّ إيجاد ثبات مقياس التمكين النفسي من خلال إعادة تطبيقه على العينة السابقة نفسها والبالغة (50) معلماً ومعلمةً، بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وذلك باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest) .واستخرجت قيم معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) ، وقيم معاملات الثبات (ثبات الإعادة) باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) ، حيث تراوحت قيم معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للأبعاد ما ما بين (0.79 – 0.85) ، وللمقياس ككل كانت (0.88) ، في حين بلغت قيم معاملات الثبات للأبعاد باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) بين (0.75 – 0.81) ، وللمقياس ككل بلغ معامل الثبات (0.84) ، وترى الباحثة أن هذه القيم تُعدّ مؤشراً على ثبات المقياس بما يسمح باستخدامه لأغراض الدراسة الحالية.

- **تصحيح مقياس التمكين النفسي**

تكون مقياس التمكين النفسي بصورته النهائية من (12) فقرة، وللإجابة على هذه الفقرات يضع المستجيب إشارة (×) أمام كل فقرة بما يتناسب وقناعته حول محتوى كل فقرة، وذلك وفقاً لتدريج (ليكرت) (Likert) الثلاثي، وهي: موافق (3) درجات، محايد (2) درجتان، معارض (1) درجة واحدة، وتُعطى هذه الدرجات في حالة الفقرات الموجبة، أما في حالة الفقرات السالبة فيتم عكس الدرجة، علماً أن الفقرات جميعها في مقياس التمكين النفسي جاءت موجبة، وبالتالي فقد تراوحت الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على المقياس بين (12) درجة، وهي أدنى درجة، و (36) درجة وهي أعلى درجة.وقد اعتمد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

(أقل من 1 – 1.66 مستوى منخفض)، (من 1.67 – 2.33 مستوى متوسط)، (من 2.34 – 3.00 مستوى مرتفع).

إجراءات الدراسة

♦ إعداد أداتي الدراسة بصورتهما النهائية لغايات التطبيق، وذلك بعد التأكد من دلالات صدقهما وثباتهما، وذلك من خلال عرضهما على مجموعة من المحكمين، بالإضافة إلى تطبيقهما على عينة استطلاعية لاستخراج قيم معاملات الصدق والثبات.

♦ تحديد عدد أفراد مجتمع الدراسة الكلي، والممثل بمعلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها في محافظة إربد، والبالغ عددهم (4876) معلماً ومعلمةً، كما حدد عدد أفراد عينة الدراسة التي تم اُختيرت بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة الكلي، والبالغ عددها (816) معلماً ومعلمةً من معلمي المرحلة الثانوية.

♦ توزيع أداتي الدراسة على أفراد عينة الدراسة، وتوضيح المعلومات المتعلقة بطريقة الاستجابة على الفقرات، وأن المعلومات التي سيتم الحصول عليها ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

♦ جمع أداتي الدراسة بعد الاستجابة على فقراتها، والتأكد من استكمال المعلومات، والإجابة على الفقرات جميعها.

♦ أدخلت البيانات، وفرغت، واستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة، والحصول على نتائج الدراسة، وفي ضوء هذه النتائج تم مناقشتها، والخروج بالتوصيات المناسبة استناداً لما تم التوصل إليه من نتائج.

متغيرات الدراسة

- مستوى الدعم الاجتماعي، وله ثلاثة مستويات: (مرتفع، متوسط، منخفض).
- مستوى التمكين النفسي، وله ثلاثة مستويات: (مرتفع، متوسط، منخفض).

المعالجات الإحصائية

- للإجابة عن السؤالين الأول والثاني، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الدعم الاجتماعي والتمكين النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها.
- للإجابة عن السؤال الثالث، استخدم معامل ارتباط (بيرسون) للكشف عن العلاقة بين الدعم الاجتماعي والتمكين النفسي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

◄ أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: **ما مستوى الدعم الاجتماعي لدى معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها في محافظة إربد؟**

للإجابة عن السؤال الأول، أُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن مجالات الدعم الاجتماعي والدعم الاجتماعي ككل، والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول رقم (1) :

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتهاعن مجالات الدعم الاجتماعي والدعم الاجتماعي ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	الأصدقاء	3.92	0.78	مرتفع
2	1	الأسرة	3.78	0.72	مرتفع
3	3	الآخرين	3.64	0.66	متوسط
الدعم الاجتماعي ككل			3.78	0.58	مرتفع

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (1) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها عن مجالات الدعم الاجتماعي، تراوحت بين (3.64 – 3.92)، وجاء في المرتبة الأولى مجال «الأصدقاء»، بمتوسط حسابي (3.92)، بمستوى مرتفع، وفي المرتبة الثانية جاء مجال «الأسرة»، بمتوسط حسابي (3.78)، ومستوى مرتفع، وجاء في المرتبة الثالثة والأخيرة مجال «الآخرين»، بمتوسط حسابي (3.64)، ومستوى متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي لمقياس الدعم الاجتماعي ككل (3.78)، بمستوى مرتفع.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال على حده، وكانت على النحو الآتي:

- **أولاً: مجال الأصدقاء**

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الأصدقاء، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول رقم (2) :

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها عن فقرات مجال الأصدقاء والمجال ككل مرتبة ترتيباً تنازلياً

ت	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	6	يمكنني الاعتماد على أصدقائي عندما تسوء الأمور	4.01	0.63	مرتفع
2	8	أستطيع التحدث عن مشكلاتي مع أصدقائي	3.96	0.77	مرتفع
3	7	لدي أصدقاء يمكنني مشاركتهم أفراحي وأحزاني	3.88	0.59	مرتفع
4	5	يحاول أصدقائي مساعدتي فعلاً	3.84	0.71	مرتفع
		الأصدقاء ككل	3.92	0.78	مرتفع

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها عن فقرات مجال الأصدقاء، قد تراوحت بين (3.84 – 4.01) بمستوى مرتفع للفقرات جميعها، وقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (6)، التي تنص على أنه «يمكنني الاعتماد على أصدقائي عندما تسوء الأمور»، بمتوسط حسابي (4.01)، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (8)، التي تنص على أنه «أستطيع التحدث عن مشكلاتي مع أصدقائي»، بمتوسط حسابي (3.96)، وجاءت في

المرتبة الثالثة الفقرة رقم (7) ، التي تنص على أنه «لدي أصدقاء يمكنني مشاركتهم أفراحي وأحزاني»، بمتوسط حسابي (3.88) ، بينما جاءت في المرتبة الرابعة والأخيرة الفقرة رقم (5) ، التي تنص على أنه «يحاول أصدقائي مساعدتي فعلاً»، بمتوسط حسابي (3.84) ، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال الأصدقاء ككل (3.92) ، بمستوى مرتفع.

- **ثانياً: مجال الأسرة**

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الأسرة، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول رقم (3) :

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها عن فقرات مجال الأسرة والمجال ككل مرتبة ترتيباً تنازلياً

ت	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	أستطيع التحدث عن مشكلاتي مع أسرتي	3.98	0.79	مرتفع
2	2	أحصل على المساعدة العاطفية والدعم الذي احتاجه من أسرتي	3.82	0.64	مرتفع
3	1	تحاول أسرتي مساعدتي بشكل جدي	3.73	0.71	مرتفع
4	4	أسرتي مستعدة لمساعدتي في اتخاذ قراراتي	3.60	0.59	مرتفع
		الأسرة ككل	3.78	0.72	مرتفع

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها عن فقرات مجال الأسرة، قد تراوحت ما بين (3.60 – 3.98) بمستوى مرتفع للفقرات جميعها، وقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (3) ، التي تنص على أنه «أستطيع التحدث عن مشكلاتي مع أسرتي»، بمتوسط حسابي (3.98) ، وفي المرتبة الثانية الفقرة رقم (2) ، التي تنص على أنه «أحصل على المساعدة العاطفية والدعم الذي احتاجه من أسرتي»، بمتوسط حسابي (3.82) ، وفي المرتبة الثالثة الفقرة رقم (1) ، التي تنص على أنه «تحاول أسرتي مساعدتي بشكل جدي»، بمتوسط حسابي (3.73) ، بينما جاءت في المرتبة الرابعة والأخيرة الفقرة رقم (4) ، التي تنص على أنه «أسرتي مستعدة لمساعدتي في اتخاذ قراراتي»، بمتوسط حسابي (3.60) ، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال الأسرة ككل (3.78) ، بمستوى مرتفع.

- **ثالثاً: مجال الآخرين**

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الآخرين، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول رقم (4) :

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها عن فقرات مجال الآخرين والمجال ككل مرتبة ترتيباً تنازلياً

ت	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	12	لدي فرد مميز في حياتي يهتم لمشاعري	3.71	0.80	مرتفع
2	10	هناك فرد مميز يمكنني مشاركته أفراحي وأحزاني	3.68	0.62	مرتفع
3	9	هناك فرد مميز بقربي عندما أكون بحاجة إليه	3.62	0.75	متوسط
4	11	لدي فرد مميز يعتبر مصدر عون لي	3.56	0.71	متوسط
		الآخرين ككل	3.64	0.66	متوسط

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها عن فقرات مجال الآخرين، قد تراوحت بين (3.56 – 3.71) ، وقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (12) ، التي تنص على أنه "لدي فرد مميز في حياتي يهتم لمشاعري"، بمتوسط حسابي (3.71) ، وبمستوى مرتفع، وفي المرتبة الثانية الفقرة رقم (10) ، التي تنص على أنه "هناك فرد مميز يمكنني مشاركته أفراحي وأحزاني"، بمتوسط حسابي (3.68) ، وبمستوى مرتفع، وفي المرتبة الثالثة الفقرة رقم (9) ، التي تنص على أنه "هناك فرد مميز بقربي عندما أكون بحاجة إليه"، بمتوسط حسابي (3.62) ، وبمستوى متوسط، بينما جاءت في المرتبة الرابعة والأخيرة الفقرة رقم (11) ، التي تنص على أنه "لدي فرد مميز يعتبر مصدر عون لي"، بمتوسط حسابي (3.56) ، وبمستوى متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال الآخرين ككل (3.64) ، بمستوى متوسط.

وتعزى هذه النتيجة إلى سهولة التواصل بين الأفراد في هذا العصر، وخاصةً في ظل التقدم التكنولوجي الذي يشهده العالم اليوم، وهذا يؤدي إلى ارتفاع الدعم المقدم من الأصدقاء، بسبب سهولة تواصل الأصدقاء ببعضهم البعض، واندماجهم معاً من خلال الرحلات، واللقاءات، والزيارات، وممارسة الأنشطة الرياضية، مما أدى إلى تعزيز الدعم المقدم من الأصدقاء.

وترى الباحثة أن رسائل الدعم التي يحصل عليها الفرد من أصدقائه؛ أي رسائل الدعم تسهم إلى حد كبير في الحد من الغموض، وعدم القدرة على التحكم بالظروف المحيطة، وتساعد على رؤية البدائل الواقعية واكتساب مهارات التقدم والانجاز في مختلف المجالات.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء العادات والتقاليد التي يتميز بها المجتمع الأردني في تقديم الدعم الأسري والاجتماعي للفرد، والذي بدوره يعزز الصحة العقلية، ويعمل على الحدّ من أحداث الحياة المجهدة، ويزيد رفاهية الأفراد، ويحسن الصحة النفسية لديهم، وقد يعزى ذلك أيضاً إلى نضج أفراد عينة الدراسة المتمثلة بمعلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها، نتيجة الخبرات والتجارب الكثيرة التي واجهتهم أثناء تخطي ضغوط الحياة المختلفة.

وفي هذه الدراسة، جاء الدعم الاجتماعي المقدم من الآخرين في المرتبة الثالثة بعد دعم الأصدقاء والأسرة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى انشغال أفراد المجتمع بمشاغل الحياة، مما يجعلهم غير قادرين على تقديم الدعم للآخرين في الوقت المناسب؛ لذا تظهر أهمية الدعم المقدم من الآخرين في الحاجة المستمرة للمعلمين

وللمعلمات لشبكة من مقدمي الدعم الاجتماعي من أجل تطوير أفكارهم التربوية في مجال التعليم والتدريس، وتقديم التغذية الراجعة، والتدخلات المناسبة لانجاح العملية التعليمية، وحل المشكلات والمساعدة في المهام اليومية من أجل الوصول إلى الرضا.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء انشغال المعلمين والمعلمات، وكثرة المهام الملقاة على عاتقهم، الأمر الذي يجعلهم غير قادرين على ممارسة العلاقات الاجتماعية بكل حرية وفي الأوقات جميعها، على الرغم من أهمية الدعم المقدم من الآخرين بالنسبة لفئة المعلمين والمعلمات.وقد أشار (Russell, Altmaier & Van Vazelen, 1987) ، إلى أن الدعم المقدم من الآخرين قد يعزز شعور المعلمين بالكفاءة، وضرورة تطويرهم المهني، وتعزيز فاعلية معتقداتهم المهنية، كما وله أهمية في تعزيز رفاهيتهم، وتقليل مشاعر الوحدة، والوصول للاستقلالية، وأن للدعم الاجتماعي المقدم من الآخرين سواء أكانوا مديرين أم مشرفين أهمية في خفض التوتر، كما أن وجود مشرفين داعمين يتنبأ بردود فعل إيجابية فيما يتعلق بمهارات المعلمين وقدراتهم على خفض أعراض الإرهاق.

وترى الباحثة أن الدعم الاجتماعي يعتبر عامل أساسي في تحسين كفاءة المعلمين وزيادة تمكينهم النفسي، كما ومن الممكن زيادة رفاهية المعلمين من خلال استثمار شبكات الدعم الاجتماعي الخاصة بهم، أيضاً يسهم الدعم الاجتماعي للمعلمين على زيادة الانفتاح على التجارب الجديدة، وخفض مشاعر التوتر والإرهاق.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (Fiorilli, Albanese, Gabola, & Pepe, 2017) ، التي أظهرت أن الأصدقاء أحد أهم مصادر الدعم الاجتماعي في حياة الأفراد نظرا لقدرتهم على التحفيز وتعزيز القدرة على التعامل مع متاعب الحياة اليومية وضغوطها.

كما اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Alsubai, Stain, Webster, & Wadman, 2019) ، التي أشارت إلى أن الدعم الاجتماعي المقدم من الأصدقاء أكثر أهمية من الدعم المقدم من الآخرين، بسبب العلاقة الوثيقة بين الأصدقاء والتي تمكنهم من الانفتاح، ومشاركة خبراتهم فيما بينهم.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (Barchinal, Follmer, & Bryant, 1996) ، التي أكدت على أهمية الدعم المقدم من الأسرة وارتباطه بشكل سلبي مع العديد من الاضطرابات النفسية، حيث تميل الأسرة إلى تقديم الدعم للأفراد، وتوفير بيئات منزلية أكثر تحفيزاً للأبناء، كما وارتبطت بالتطوير المعرفي والاجتماعي للأفراد.

◄ ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: **ما مستوى التمكين النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها في محافظة إربد؟** .

للإجابة عن السؤال الثاني، أُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها عن أبعاد التمكين النفسي، والتمكين النفسي ككل، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول رقم (5) :

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها عن أبعاد التمكين النفسي والمجال ككل مرتبة ترتيباً تنازلياً

ت	الرقم	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	الاختيار وحُسن التصرف	2.19	0.61	متوسط
2	2	الكفاءة	2.12	0.79	متوسط
3	1	المعنى	2.03	0.56	متوسط
4	4	التأثير	1.98	0.61	متوسط
		مستوى التمكين النفسي ككل	2.08	0.43	متوسط

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها عن أبعاد التمكين النفسي، قد تراوحت بين (1.98 – 2.19) بمستوى تمكين نفسي متوسط للأبعاد جميعها، جاء في المرتبة الأولى مجال «الاختيار وحُسن التصرف»، بمتوسط حسابي (2.19) ، وفي المرتبة الثانية مجال "الكفاءة"، بمتوسط حسابي (2.12) ، وفي المرتبة الثالثة مجال "المعنى"، بمتوسط حسابي (2.03) ، وفي المرتبة الرابعة والأخيرة جاء مجال "التأثير"، بمتوسط حسابي (1.98) ، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى التمكين النفسي ككل (2.08) ، بمستوى تمكين نفسي متوسط.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال على حده، وكانت على النحو الآتي:

- **أولاً: مجال الاختيار وحُسن التصرف**

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الاختيار وحُسن التصرف، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول رقم (6) :

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها عن فقرات مجال الاختيار وحُسن التصرف والمجال ككل مرتبة ترتيباً تنازلياً

ت	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	8	أستطيع اتخاذ قرار لوحدي بكيفية تأدية مهام عملي	2.28	0.65	متوسط
2	9	أمتلك مساحة من الحرية والاستقلالية في ممارسة عملي	2.17	0.57	متوسط
3	7	لدي ما يكفي من الاستقلالية في تحديد الكيفية التي أنجز بها عملي	2.11	0.51	متوسط
		الاختيار وحُسن التصرف ككل	2.19	0.61	متوسط

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية عن فقرات مجال الاختيار وحُسن التصرف، قد تراوحت بين (2.11 – 2.28) بمستوى متوسط للفقرات جميعها، وقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (8) ، التي تنص على «أستطيع اتخاذ قرار لوحدي بكيفية تأدية مهام عملي»، بمتوسط حسابي (2.28) ، وفي المرتبة الثانية الفقرة رقم (9) ، التي تنص على «أمتلك مساحة من الحرية

والاستقلالية في ممارسة عملي»، بمتوسط حسابي (2.17) ، بينما جاءت في المرتبة الثالثة والأخيرة الفقرة رقم (7) ، التي تنص على «لدي ما يكفي من الاستقلالية في تحديد الكيفية التي أنجز بها عملي»، بمتوسط حسابي (2.11) ، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال الاختيار وحُسن التصرف ككل (2.19) ، بمستوى متوسط.

- **ثانياً: مجال الكفاءة**

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الكفاءة، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول رقم (7) :

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها عن فقرات مجال الكفاءة والمجال ككل مرتبة ترتيباً تنازلياً

ت	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	6	أتقن المهارات اللازمة لنجاح وظيفتي	2.19	0.81	متوسط
2	4	لدي ما يكفي من الثقة في إمكانياتي على القيام بعملي	2.12	0.68	متوسط
3	5	أثق بقدراتي حينما أنجز عملاً ما	2.06	0.76	متوسط
		الكفاءة ككل	2.12	0.79	متوسط

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية عن فقرات مجال الكفاءة، قد تراوحت بين (2.06 – 2.19) بمستوى متوسط لجميع الفقرات، وقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (6) ، التي تنص على أنه «أتقن المهارات اللازمة لنجاح وظيفتي»، بمتوسط حسابي (2.19) ، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (4) ، التي تنص على أنه «لدي ما يكفي من الثقة في إمكانياتي على القيام بعملي»، بمتوسط حسابي (2.12) ، بينما جاءت في المرتبة الثالثة والأخيرة الفقرة رقم (5) ، التي تنص على أنه «أثق بقدراتي حينما أنجز عملاً ما»، بمتوسط حسابي (2.06) ، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال الكفاءة ككل (2.12) ، بمستوى متوسط.

- **ثالثاً: مجال المعنى**

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المعنى، والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول رقم (8) :

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية عن فقرات مجال المعنى والمجال ككل مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	العمل الذي أقوم به ذو معنى بالنسبة لي	2.06	0.59	متوسط
2	1	العمل الذي أقوم به مهم جداً بالنسبة لي	2.04	0.63	متوسط
3	2	وظيفتي هي ذات مغزى بالنسبة لي على المستوى الشخصي	2.00	0.71	متوسط
		المعنى ككل	2.03	0.56	متوسط

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية عن فقرات مجال المعنى، قد تراوحت بين (2.00 – 2.06) بمستوى متوسط لجميع الفقرات، وقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (3) ، التي تنص على أنه «العمل الذي أقوم به ذو معنى بالنسبة لي»، بمتوسط حسابي (2.06) ، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (1) ، التي تنص على أنه «العمل الذي أقوم به مهم جداً بالنسبة لي»، بمتوسط حسابي (2.04) ، بينما جاءت في المرتبة الثالثة والأخيرة الفقرة رقم (2) ، التي تنص على أنه «وظيفتي هي ذات مغزى بالنسبة لي على المستوى الشخصي»، بمتوسط حسابي (2.00) ، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال المعنى ككل (2.03) ، بمستوى متوسط.

- **رابعاً: مجال التأثير**

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التأثير، والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول رقم (9) :

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية عن فقرات مجال التأثير والمجال ككل مرتبة ترتيباً تنازلياً

ت	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	11	لدي قدراً كبيراً من السيطرة على ما يحدث في المدرسة	2.03	0.86	متوسط
2	10	تأثيري كبير على ما يحدث في المدرسة	1.97	0.74	متوسط
3	12	لدي نفوذ هائل على ما يحدث في المدرسة	1.93	0.65	متوسط
		التأثير ككل	1.98	0.61	متوسط

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها عن فقرات مجال التأثير، قد تراوحت بين (1.93 – 2.03) بمستوى متوسط للفقرات حميعها، وقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (11) ، التي تنص على أنه «لدي قدراً كبيراً من السيطرة على ما يحدث في المدرسة»، بمتوسط حسابي (2.03) ، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (10) ، التي تنص على أنه «تأثيري كبير على ما يحدث في المدرسة»، بمتوسط حسابي (1.97) ، بينما جاءت في المرتبة الثالثة والأخيرة الفقرة رقم (12) ، التي تنص على أنه «لدي نفوذ هائل على ما يحدث في المدرسة»، بمتوسط حسابي (1.93) ، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال التأثير ككل (1.98) ، بمستوى متوسط.

ويمكن عزو هذه النتيجة بسبب معتقدات المعلمين حول معنى عملهم، وقدراتهم على القيام بمهامهم ووظائفهم بشكل جيد ومدى إحساسهم باستقلاليتهم، وتأثيرهم على بيئة العمل، وبالتالي فإن شعور المعلمين تجاه أنفسهم يؤثر على تقييمهم لمستوى تمكينهم النفسي، وهذا ما أكد عليه (Aydogmus, 2016) .

أيضاً يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الإجهاد والارهاق، وعبء العمل، والذي قد يلعب دوراً كبيراً في مستوى التمكين النفسي لدى المعلمين، حيث إن التمكين النفسي هو المنذر بالصحة النفسية للأفراد، أيضاً من الممكن عزو هذه النتيجة إلى تأثير المشكلات

الناتجة عن التدريس داخل الصفوف الدراسية كبناء العلاقات داخل الصف وإدارة التغيير الذي يحصل والمناخ الدراسي وغيرها الكثير من المشكلات.

ومن الممكن أن تعزى النتيجة إلى نقص الرفاهية النفسية لدى المعلمين، وذلك نتيجة كثرة المهام المطلوبة منهم، حيث يرى (Tastanbal, 2014) أن الرفاهية النفسية هي الطريق للوصول إلى التمكين النفسي.

أيضاً قد تعزى النتيجة إلى عدم قدرة المعلمين على التعامل مع التحديات المختلفة في بيئة العمل، أو بسبب عدم فهمهم لأنفسهم بشكل جيد، أو بسبب ردود الفعل العاطفية للزملاء، الأمر الذي يحول بين أن يكونوا في حالة ذهنية إيجابية، فيكونوا أكثر حساسية تجاه التوقعات السلوكية حول نقاط القوة والضعف، وهذا قد يؤثر على تقييمهم لمستوى التمكين النفسي لديهم.

وقد تعزى النتيجة لكون التمكين عملية معرفية وانفعالية، وبناءً على ذلك فإن فاعلية سلوكات المعلم وتصرفاته تستند إلى كيفية رؤية المعلم لذاته، وتفسيره لمستويات سلوكه.أيضاً من الممكن عزو النتيجة إلى تصورات المعلمين تجاه إدارة المدرسة ومدرائهم والمشرفين المباشرين؛ مثل طبيعة العلاقات بين المعلمين ومدرائهم المباشرين هل كونها تعاونية أم لا، أيضاً مدى تصور المعلمين لمدى حرص الإدارة على تحفيزهم وتطويرهم مهنياً، وتزويدهم بالدورات، والورش التدريبية، وتحفيز التفكير الابداعي للمعلمين؛ لذا فإن هذه التصورات تؤثر على تمكين المعلمين، وهنا لا بدّ من ضرورة توفير وإيجاد إدارات مختصة ومهيئة لذلك.

ومن الممكن عزو النتيجة إلى السياق الثقافي، ومدى تأثيره على التمكين النفسي للمعلمين، حيث طبقت هذه الدراسة على معلمي المدارس الثانوية ومعلماتها في محافظة إربد.

◄ ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الدعم الاجتماعي والتمكين النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها في محافظة إربد؟ .

للإجابة عن السؤال الثالث، استخرجت قيم معاملات الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson Correlation) بين تقديرات معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية عن مقياس الدعم الاجتماعي، ومقياس التمكين النفسي، كما هو مبين في الجدول (10).

الجدول رقم (10) :

قيم معاملات الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson Correlation) بين تقديرات معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها عن الدعم الاجتماعي والتمكين النفسي

المجال	المعنى	الكفاءة	الاختيار وحُسن التصرف	التأثير	التمكين النفسي ككل
الأسرة	0.31*	0.52*	0.42*	0.58*	0.58*
الأصدقاء	0.25*	0.29*	0.36*	0.37*	0.51*
الآخرين	0.44*	0.26*	0.43*	0.32*	0.41*
الدعم الاجتماعي ككل	0.61*	0.34*	0.56*	0.35*	0.30*

* عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (10) وجود علاقة ارتباطية طردية إيجابية قوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الدعم الاجتماعي والتمكين النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها في محافظة إربد، حيث كانت قيم الارتباط بين مجالات الدعم الاجتماعي وأبعاد التمكين النفسي، وبين الدعم الاجتماعي ككل والتمكين النفسي ككل دالة إحصائياً.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن التحسينات في فاعلية وكفاءة المعلم، والتي نتجت عن شبكة الدعم الاجتماعي، فساهمت في زيادة الرضا الوظيفي وزيادة الشعور بالكفاءة وخفض خطر الأوهام، مما ينعكس ذلك إيجاباً على الصحة النفسية، والتمكين النفسي لديه.

أيضاً من الممكن أن يؤدي انخراط المعلم في شبكته الاجتماعية في تحسين كفاءته، وبالتالي تمكينه نفسياً من خلال تنفيذ مجموعة من التدخلات تؤثر بشكل غير مباشر في تحسين فاعلية أداء المعلم ومشاركته بالعمل، كما أن شبكة الدعم الاجتماعي تسهم في تقليل الأعباء الاجتماعية والعاطفية والجسدية وزيادة الانجاز الشخصي، كما ويمكن لأنشطة التطوير المهني؛ مثل: الإدارات والتوجيهات والتدريبات المقدمة من الزملاء والمشرفين والمديرين أن يكون لها تأثير إيجابي في زيادة التمكين النفسي للمعلمين، أيضاً قد يكون للاستفادة من تجارب الدول الناجحة والتي ساهمت في تطوير الأنظمة التعليمية والاقتصادية والاجتماعية دور مهم في تمكين المعلمين.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن مجموعات الأفراد المحيطين بالمعلم والداعمين له يمنحونه ظروفاً أفضل للاستمتاع بالحياة والرفاهية انطلاقاً من منظور العلاقات التي لا يستطيع الفرد الاستغناء عنها نظراً لدورها الفاعل في تعزيز الجوانب النفسية والبيئية للأفراد.

وقد تعزى النتيجة إلى العلاقة التي تجمع بين الدعم الاجتماعي في التمكين النفسي، فمن الممكن أن ينطوي التمكين النفسي على تآزر وجهات نظر الأفراد معاً لاتخاذ قرار مهم في المجتمع، وبالتالي يزيد إحساسهم بالانتماء لمجتمعهم ومناصرتهم لقضاياهم المتنوعة، وبالتالي زيادة تمكينهم على المستويين الاجتماعي والنفسي.

وقد تعزى النتيجة إلى أن للدعم الاجتماعي ارتباطا كبيرا مع مع الذات، وهو مؤشر لاحترام الذات والمرونة والصحة النفسية وتجنب السلوكات الخطيرة، وبالتالي فإنه محرك رئيس لرفاهية الأفراد الذي تعتبر جانباً أساسياً للتمكين النفسي.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (Brouwers, Evers & Tomic, 2001) ، التي أكدت على أن للدعم الاجتماعي تأثيرا كبيرا حول معتقدات الكفاءة الذاتية للأفراد وينعكس ذلك بشكل إيجابي على التمكين النفسي لديهم.

التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

1. تفعيل دور المؤسسات التعليمية (المدارس) ، وتنفيذ الورش العملية التي تُعنى بمصادر الدعم الاجتماعي والتمكين

النفسي نظراً لكونهما أحد المتغيرات التي تتصدر القدرة على تعزيز الصحة النفسية من خلال أخصائيين نفسيين واجتماعيين.

2. ضرورة توعية المعلمين وتعليمهم كيفية الحصول على الدعم الاجتماعي لاكتساب العديد من المهارات، والتي من أبرزها مهارة حل المشكلات ولتجاوز العديد من الصعوبات التي تواجههم.

3. تنظيم الدورات والورش التدريبية لتدريب المعلمين على توظيف ما لديهم من قدرات واستعدادات تجعلهم قادرين على التحكم بأنفسهم واتخاذ القرارات المناسبة تجاه مواقف الحياة المختلفة.

4. إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية لفحص المتغيرات الوسيطة التي تربط بين الدعم الاجتماعي والتمكين النفسي؛ مثل (الذكاء العاطفي، الشخصية، الكفاءة الذاتية، الثقة العاطفية، العدالة التنظيمية، احترام الذات، المناخ التنظيمي) ، وغيرها الكثير من المتغيرات الي تلعب دوراً وسيطاً.

5. النظر إلى الدعم الاجتماعي ضمن دائرة أوسع من اقتصارها على الأسرة والأصدقاء وزملاء العمل فقط، حيث أن من الممكن زيادتها لتشمل الجيران ووسائل الاتصال والإعلام والأنظمة والتعليمات القائمة في الدولة.

المصادر والمراجع العربية:

- الشبلي، عبدالله. (2019) . فاعلية استخدام مصادر الدعم الاجتماعي في تخفيف ضغوط العمل لدى المعلمين والمعلمات في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2 (3)، 148 – 167
- النواجحة، زهير. (2016) . التمكين النفسي والتوجه الحياتي لدى عينة من معلمي المرحلة الأساسية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 4 (15)، 283 – 316.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Al - Shibli, A. (2019) . The effectiveness of using social support sources in alleviating work pressures for male and female teachers in the North Al - Batinah Governorate of the Sultanate of Oman. Journal of Educational and Psychological Sciences, 2 (3) , 148 - 167.*
- *Al-Nawajha, Z. (2016) . Psychological empowerment and life orientation among a sample of primary school teachers. Journal of Al - Quds Open University for Research and Educational and Psychological Studies, 4 (15) , 283 - 316.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Almutairi, D. (2017) . Work - family conflict, social support and job satisfaction among Saudi female teachers in Riyadh, Saudi Arabia. Journal of Educational Sciences, 29 (2) , 287 - 298.*
- *Alsubaie, M. , Stain, H. , Webster, L. & Wadman, R. (2019) . The role of sources of social support on depression and quality of life for university students. International Journal of Adolescence and Youth, 24 (4) , 484 - 496.*
- *Aydogmus, C. (2016) . Generation Y employees: the role of psychological empowerment on the relationship between emotional intelligence and interpersonal citizenship behaviors. International Journal of Business and Social Science, 7 (11) , 114 - 128.*
- *Berkman, L. & Glass, T. (2000) . Social integration, social networks, social support, and health. Social epidemiology, 1, 137 - 173.*
- *Brannan, D. & Bleistein, T. (2012) . Novice ESOL teachers' perceptions of social support networks. Tesol Quarterly, 46 (3) , 519 - 541.*
- *Brouwers, A. , Evers, W. & Tomic, W. (2001) . Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary-school teachers. Journal of applied social psychology, 31 (7) , 1474 - 1491.*
- *Burchinal, M. , Follmer, A. & Bryant, D. (1996) . The relations of maternal social support and family structure with maternal responsiveness and child outcomes among African American families. Developmental psychology, 32 (6) , 1073.*
- *Cecil, M. & Forman, S. (1990) . Effects of stress inoculation training and coworker support groups on teachers' stress. Journal of School Psychology, 28 (2) , 105 - 118.*
- *Chen, Y. & Feeley, T. (2014) . Social support, social strain, loneliness, and well - being among older adults: An analysis of the Health and Retirement Study. Journal of Social and Personal Relationships, 31 (2) , 141 - 161.*
- *Christens, B. & Lin, C. (2014) . Influences of community and organizational participation, social support, and sense of community on psychological empowerment: Income as moderator. Family and Consumer Sciences Research Journal, 42 (3) , 211 - 223.*
- *Cohen, S. , Underwood, L. & Gottlieb, B. (Eds.) . (2000) . Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists. Oxford University Press.*
- *Deci, E. & Ryan, R. (1985) . The general causality orientations scale: Self - determination in personality. Journal of research in personality, 19 (2) , 109 - 134.*
- *Dverhotser, G. & Miller, I. (1990) . Life stress and social supports in depressed patients. Journal of Behavioral medicine, 16 (3) , 125 - 132.*
- *Fiorilli, C. , Albanese, O. , Gabola, P. & Pepe, A. (2017) . Teachers' emotional competence and social support: Assessing the mediating role of teacher burnout. Scandinavian journal of educational research, 61 (2) , 127 - 138.*
- *Hefner, J. & Eisenberg, D. (2009) . Social support and mental health among college students. American Journal of Orthopsychiatry, 79 (4) , 491 - 499.*
- *Kalkan, M. & Epli - Koç, H. (2011) . Perceived Social Support from Friends as Determinant of Loneliness in a Sample of Primary School. Online Submission, 8 (4) , 547 - 551.*
- *Khany, R. & Tazik, K. (2016) . On the relationship between psychological empowerment, trust, and Iranian EFL teachers' job satisfaction: The case of secondary school teachers. Journal of Career Assessment, 24 (1) , 112 - 129.*
- *Kilpatrick Demaray, M. & Kerres Malecki, C. (2006) . A review of the use of social support in anti - bullying programs. Journal of school violence, 5 (3) , 51 - 70.*
- *Leavy, R. (1983) . Social support and psychological disorder: A review. Journal of community psychology, 11 (1) , 3 - 21.*
- *Lee, A. & Nie, Y. (2014) . Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviours, psychological empowerment and work - related outcomes. Teaching and Teacher Education, 41, 67 - 79.*
- *Lee, A. & Nie, Y. (2017) . Teachers' perceptions of school leaders' empowering behaviours and psychological empowerment: Evidence from a Singapore sample. Educational Management Administration &*

Leadership, 45 (2) , 260 - 283.

- *Logan, M. & Ganster, D. (2007) . The effects of empowerment on attitudes and performance: The role of social support and empowerment beliefs. Journal of Management Studies, 44 (8) , 1523 - 1550.*
- *Lu, M. , Yang, G. , Skora, E. , Wang, G. , Cai, Y. , Sun, Q. & Li, W. (2015) . Self - esteem, social support, and life satisfaction in Chinese parents of children with autism spectrum disorder. Research in Autism Spectrum Disorders, 17, 70 - 77.*
- *Luna, G. & Cullen, D. (1995) . Empowering the Faculty: Mentoring Redirected and Renewed. ERIC Digest.*
- *Miguel, M. , Ornelas, J. & Maroco, J. (2015) . Defining psychological empowerment construct: Analysis of three empowerment scales. Journal of Community Psychology, 43 (7) , 900 - 919.*
- *Quinn, R. & Spreitzer, G. (2001) . A company of leaders: Five disciplines for unleashing the power in your workforce. San Francisco: Jossey - Bars*
- *Rosenfeld, L. , Richman, J. & Bowen, G. (2000) . Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. Child and Adolescent Social Work Journal, 17 (3) , 205 - 226.*
- *Russel, D. , Altmaier, E. & Van Velzen, D. (1987) . Job - related stress, social support, and burnout among classroom teachers, Journal of applied psychology, 72 (2) , 269 - 274.*
- *Singh, M. & Sarkar, A. (2019) . Role of psychological empowerment in the relationship between structural empowerment and innovative behavior. Management Research Review.*
- *Song, L. , Son, J. & Lin, N. (2011) . Social support. The SAGE handbook of social network analysis, 9, 116 - 128.*
- *Spreitzer, G. (1995) . Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. Academy of Management Journal, 38 (5) , 1442 - 1465.*
- *Staggs, S. , Long, S. , Mason, G. , Krishnan, S. & Riger, S. (2007) . Intimate partner violence, social support, and employment in the post - welfare reform era. Journal of Interpersonal Violence, 22 (3) , 345 - 367.*
- *Tastan, S. (2013) . The relationship between psychological empowerment and psychological well being: the role of self - efficacy perception and social support. Öneri, 10 (40) , 139.*
- *Türe, A. & Akkoç, İ. (2020) . The mediating role of social support in the effect of perceived organizational support and psychological empowerment on career satisfaction in nurses. Perspectives in Psychiatric Care.*
- *Uner, S. & Turan, S. (2010) . The construct validity and reliability of the Turkish version of Spreitzer's psychological empowerment scale. BMC public health, 10 (1) , 117.*
- *Wang, J. Zhang, D. & Jackson, L. (2013) . Influence of self-esteem, locus of control, and organizational climate on psychological empowerment in a sample of Chinese teachers. Journal of Applied Social Psychology, 43 (7) , 1428 - 1435.*
- *Zimet, G. , Dahlem, N. , Zimet, S. & Farley, G. (1988) . The multidimensional scale of perceived social support. Journal of Personality Assessment, 52, 30 - 41.*

فاعلية برنامج إرشادي مهني مستند إلى نظرية (سوبر) لاستكشاف وبلورة مفهوم الذات المهنية لدى ذوي الإعاقة العقلية البسيطة

The Effectiveness of a Career Counseling Program Based on Super Theory to Explore and Crystallize Self - Career Concept Among Mild Intellectual Disability

أسرار مصبح القبيلات
استاذ مساعد/ سند الدولية لتمكين ذوي الإعاقة/ الأردن

أحمد عبد اللطيف أبو أسعد
أستاذ دكتور/ جامعة مؤتة/ الأردن

Asrar Musbeh Al-Qubailat
Assistant Professor\ Sanad International for Empowering People with Disabilities\ Jordan
asrar_mu@hotmail.com

Ahmed Abed-Altef Abu Ased
Professor\ Mu'ta University\ Jordan
ahmedased2015@gmail.com

* بحث مستل من إطروحة الدكتوراه نوقشت في جامعة مؤتة في 30/ 04/ 2019

تاريخ الاستلام: 23/ 9/ 2020م، **تاريخ القبول:** 25/ 7/ 2021م.
Received: 23/ 9/ 2020, **Accepted:** 25/ 7/ 2021.
DOI: 10.33977/1182-012-037-014
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي مهني مستند إلى نظرية (سوبر) لاستكشاف وبلورة مفهوم الذات المهنية لدى الأفراد من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (24) فرداً من الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من مركز بيت اللقاء في مأدبا، ومركز جمعية الشابات المسلمات للتربية الخاصة في عمان، قسموا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، (12) فرداً في كل منهما. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير مقياس استكشاف وبلورة مفهوم الذات المهنية، وبناء برنامج إرشادي مستند إلى نظرية (سوبر) . أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب متوسطات درجات أفراد العينة التجريبية وفق تقديرات كل من المعلمين، وأولياء الأمور، وأفراد العينة أنفسهم، تعزى للبرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب متوسطات درجات الأفراد في المجموعة التجريبية على القياسين البعدي، والتتبعي للمجموعة التجريبية تعزى للبرنامج الإرشادي. كذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب متوسطات درجات افراد العينة في المجموعة التجريبية تعزى للجنس.

الكلمات المفتاحية: إرشاد مهني، نظرية (سوبر)، الذات المهنية، الإعاقة العقلية.

Abstract:

The present study aims to identify the effectiveness of a career counseling program based on Super Theory to explore and crystallize the self - career concept among individuals with mild intellectual disability. The study uses the semi - experimental method. The study sample consisted of 24 individuals with mild intellectual disability from Beit al - Liqaa Center for People with Special Needs in Madaba, and Young Muslim Women Association Center for Special Education in Amman, who were divided into two groups (experimental and control) , comprising 12 individuals in each group. To achieve the goals of this study, the exploring and crystallizing vocational self - concept scale and a career counseling program based on the super theory were created. The results showed statistically significant differences at the level of $a \leq 0.05$ among the ranks of average scores of sample experimental individuals according to parents, teachers, and individuals themselves. The cause of these differences was attributed to the counseling program according to the super theory, and the differences were in the benefit of the experimental group. The results also showed no statistically significant differences at the level of $a \leq 0.05$ among the ranks of average scores, for the experimental group, on both the dimensional and sequential scales in which could be attributed to the counseling program. The results also showed no statistically significant differences at the level of $a \leq 0.05$ among the ranks of average scores of individuals of the experimental group and which could be attributed to the gender variable.

Keywords: *Career counseling, Super Theory, the self - career concept, intellectual disability.*

المقدمة:

يُعدّ الإرشاد المهني للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من الخدمات المهمة التي يقدمها ميدان الإرشاد، في مختلف المراحل العمرية وخاصة مرحلة البلوغ، وقد ظهرت هذه الخدمات لتحسين النمو النفسي، والاجتماعي، والمهني للأفراد، وتمكينهم من امتلاك القدرة على الاختيار السليم، والوصول بهم إلى درجة مقبولة من التوافق النفسي والمهني.

ويشير الروسان (2017) إلى أن الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة يمتلكون المهارات الاجتماعية، والقدرة على التواصل، والقابلية للتعلّم، وأنهم قادرون على تعلم أعمال ومهن تمكنهم من الاعتماد عليها في حياتهم؛ إذ تقع نسب ذكائهم بين (55 و70)، ولكنهم بحاجة إلى التوجيه والإرشاد المهني لاختيار المهنة المناسبة لهم والنجاح فيها. وعلى الرغم من قدرتهم على تعلم بعض المهن والعمل بها، إلا أنهم في الغالب يواجهون العديد من العقبات الداخلية والخارجية خلال بحثهم عن فرص العمل. فالعقبات الداخلية تشتمل على ضعف الدافعية، وغياب الثقة بالنفس وتقدير الذات، والأمية، والمشكلات السلوكية، بينما تنطوي العقبات الخارجية على قلة فرص العمل، والتمييز، وانخفاض توقعات أصحاب العمل حول ادائهم (Cavkaytar, Acungil, & Tomris, 2017) . والجدير بالذكر أن عدم القدرة على المواءمة بين خصائصهم الشخصية، وقدراتهم ومهاراتهم من جهة، والمهن المناسبة لهم من جهة أخرى، والنقص في معرفة عالم المهن، وضعف المعلومات التي يمتلكونها عن التدريب المهني الذي يهتمون به، تُعد من أبرز الأسباب التي تحد من فرص العمل المتاحة لهم، أو الحفاظ على الأعمال التي يمارسونها. (Sestic, Dobrota, & Ranovanovic, 2015) لذا فإن بلورة مفهوم الذات المهنية تعد هدفاً رئيساً في إرشاد ذوي الإعاقة العقلية؛ فهي من المحددات الحاسمة لقدرة الفرد على اتخاذ القرارات المهنية المرضية. وإن مفهوم الذات المتبلور بشكل إيجابي مهمة جداً لعملية اتخاذ القرارات المهنية الفعالة؛ فالأفراد الذين تتبلور ذواتهم المهنية، وتتضح يكونون أكثر قدرة على التمييز والاختيار بين البدائل المتاحة بما يتناسب مع ظروفهم وأحوالهم (Landine, 2013) .

وتتضمن بلورة مفهوم الذات أنماطاً من السلوكات والخبرات والأنشطة المتعلقة بالعمل لدى الفرد قبل الدخول في مهنة رسمية ببعدهُ (Beveridge, Craddock, Liesener, Stapleton, & Hersh-enson, 2002) . واستناداً إلى نظرية (سوبر) «Super» فإن مفهوم الذات المهنية يعني عملية مستمرة تحدث على مدار العمر، وتشمل القيم والخبرات العملية في المنزل والمدرسة والمجتمع، ويستمر

تطورها من خلال تجارب الفرد في العمل (Murugami, 2010) . وفي السياق ذاته، يشير (سوبر) (Super,1990) إلى أن الأشخاص ذوي الإعاقة مقيدون من خلال التجارب الاجتماعية، بما في ذلك العوامل المهنية، وقد يؤدي ذلك إلى شعورهم بتصنيفهم أو وضعهم في قوالب نمطية في مجالات تعليمية محددة وخيارات مهنية محدودة.

ويؤكد ستراوسر (Strauser, 2014) أهمية الإرشاد المهني لذوي الإعاقة العقلية، نظراً لما يعانونه من تدنٍ في تقدير الذات، والعزلة، والوصمة، وقلة الخبرة، وضعف المهارات المطلوبة للعمل، وحاجتهم إلى العمل، وتحسين مستوى معيشتهم. ويشير بيرز (Perez, 2010) إلى أن التوجيه والإرشاد المهني يساعد الأفراد من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ليكونوا قادرين على اتخاذ القرار المهني المناسب. ومن خلال تطبيق نظرية (سوبر) على الأشخاص ذوي الإعاقة، يمكنهم تحسين نتائجهم المهنية ونموهم المهني؛ فنظرية (سوبر) ترى أن عملية النمو المهني هي عملية مستمرة مدى الحياة، وأن الجوانب الفسيولوجية، والسمات الشخصية، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي تؤثر في تطور مفهوم الذات، وأن هذا التطور يتضح في إعطاء الفرد ألقاباً تتمثل في دوره في كل مرحلة عمرية (أبو عيطة، 2015) . ويرى موروجامي ونيل (Murugami, & Nel, 2012) أن الإرشاد المهني يساعد الأفراد في فهم الذات، وتقبلها، وتأكيدها، وبلورتها، كما يعينهم على الاستقلال من خلال تحسين مجالات الحياة. ومن هذا المنطلق، سعت الدراسة الحالية إلى تصميم جلسات إرشادية مهنية مستندة إلى نظرية (سوبر) لاستكشاف وبلورة مفهوم الذات المهنية وتنمية الاستقلالية لدى الأفراد من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. فمفهوم الذات يعد لبنة أساسية في تشكيل الذات المهنية التي تؤثر بشكل كبير في الاختيار المهني. فمفهوم الذات المهنية الإيجابي يرتكز على مفهوم ذات إيجابي، وأما مفهوم الذات السلبي فيؤدي إلى بناء مفهوم ذات مهنية سلبي، وهذا بدوره يؤثر في عملية الاختيار واتخاذ القرار المهني.

ويشير شارف (Sharf, 2014) إلى أن مفهوم الذات هو محور نظرية (سوبر) (Super) في النمو المهني؛ فـ (سوبر) كان من الأوائل الذين اعتقدوا بأن مفهوم الذات ذو صلة وثيقة بالتطور المهني للأفراد، وقد وصف عملية النمو المهني بأنها عملية نمو وتحقيق لمفهوم الذات. وقد عرّف (سوبر) (Super) الذات المهنية بأنها: مجموعة المعتقدات الذاتية عن السمات الذاتية التي يعتبرها الفرد ذات صلة بالمهنة، وهي الدرجة التي يدرك بها الأفراد اتجاهاتهم المهنية وقيمهم واحتياجاتهم وقدراتهم بشكل واضح (Sharf, 2014) .

ويؤكد (سوبر) (Super) تأثير تشكيل مفهوم الذات المهنية في جودة القرارات المهنية وفعاليتها؛ فالأفراد الذين يمتلكون مفهوماً واضحاً لذواتهم المهنية يمتلكون قدرة أكبر على التوافق النفسي والمهني، وعليه فإن بإمكانهم التكيف مع متطلبات أدوار العمل المتغيرة والمسؤوليات المتعددة، إلى جانب قدرتهم على البحث عن مهن أكثر انسجاماً مع مفهوم الذات المهنية لديهم (Kosine & Lewis, 2008).

وتعد مرحلة البلورة (Crystallization) المرحلة الفرعية الأولى من مرحلة الاستكشاف عند (سوبر) ، وتمتد من عمر (14 إلى 18 عاما) ، وقد استخدم (سوبر) (Super) كلمة بلورة للإشارة إلى عملية نمو أولية تتبلور فيها الخيارات المهنية من خلال تعرُّف الميول والقدرات والقيم، وترتبط بالقدرة على تحديد التفضيل المهني (أبو أسعد والهواري، 2008) .

ويعد مفهوم الذات لدى الأشخاص من ذوي الإعاقة بالأهمية نفسها بالمقارنة مع غيرهم من الأشخاص من غير ذوي الإعاقة من حيث تشكيل الذات المهنية، فوضوح الذات ومعرفتها لدى الفرد سيؤدي إلى الاختيار المهني المناسب؛ فقد أكدت نوتا وزملاؤها (Nota et al. , 2010) أن هناك علاقة بين مفهوم الذات والاختيار المهني، وأن الأشخاص من ذوي الإعاقة العقلية الذين يمتلكون مفهوماً ذاتياً إيجابياً يختارون مهناً ملائمة لهم. وفي السياق ااته يشير مور وهينسي وكونز وفيراندو ورابكن (Moore, Hen-nessey, Kunze, Ferrando, & Rabkin, 2000) إلى أن الشباب من ذوي الإعاقة العقلية يمتلكون مفهوماً ذاتياً متدنياً بالمقارنة مع الشباب من غير ذوي الإعاقة. فحصر الأفراد من ذوي الإعاقة في بيئات خاصة بهم يزيد من عزلتهم وشعورهم بالوصمة، بالإضافة إلى أنه يحول دون اندماجهم في المجتمع، وتفاعلهم مع الآخرين، وممارستهم للمهارات الاجتماعية والاستقلالية، والتكيف مع بيئاتهم الحقيقية، وهذا حتماً يؤثر سلباً في مفهوم الذات وتقديرها لديهم.

وعلى الرغم من ذلك، إلا أن الأفراد من ذوي الإعاقة العقلية لديهم أفكار واهتمامات ورغبات وتفضيلات مهنية يجب أخذها بعين الاعتبار عند توجيههم نحو العمل. فقد أشارت نوتا وآخرون (Nota et al. , 2010) إلى أن نومير وبليسدال (Neumayer, & Bleasdale, 1996) أجريا دراسة على مجموعة من العمال البالغين من ذوي الإعاقة؛ إذ تبين أن معظم المشاركين يأملون في تغيير وظائفهم، وأن لديهم اهتماماتهم المهنية الخاصة، ووأنهم يأملون أن يتم النظر في هذه الاهتمامات عند اختيار وظائفهم الجديدة. وتجدر الإشارة إلى نظريات النمو المهني الأخرى التي اهتمت بالمراحل النمائية في عملية تطور الفرد المهني كنظرية جينزبرغ (Ginzberg) الذي عد مرحلة الاستكشاف إحدى مراحل اتخاذ القرار المهني وإدرجها ضمن المرحلة الثالثة (مرحلة الواقعية (Realistic Stage) (Patton & McMahon, 2014

وترى نظرية جوتفريدسون (Gottfredson) والمعروفة أيضاً بنظرية الإلغاء والحل الوسط، أن الأفراد يطورون مفاهيمهم المهنية بناءً على خصائصهم الاجتماعية والديموغرافية والاقتصادية والقوالب النمطية، وأن خياراتهم المهنية تنتج عن ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية. فمثلاً يؤدي نقص الدخل إلى تغيير الأهداف المهنية للأفراد، كما يحدث في حال عدم القدرة على دفع تكاليف التعليم العالي (Gottfredson, 2004). وقد أستندت الدراسة الحالية إلى نظرية (سوبر) (Super) بالاعتماد على مجموعة من الافتراضات، هي: يختلف الناس في قدراتهم وشخصياتهم واحتياجاتهم وقيمهم واهتماماتهم وسماتهم ومفاهيمهم الذاتية، والناس مؤهلون، بموجب هذه الخصائص، لعدد من المهن، وتتطلب كل مهنة نمطاً مميزاً من القدرات والسمات الشخصية، مع الأخذ في الاعتبار أن الفرد يصلح لمهن عدة، وأن مهنة واحدة تصلح لعدد من الأفراد (Strauser, 2014). وأما السبب الآخر لتبني هذه

النظرية، فهو المرونة في التنقل بين المراحل، وعدم الإلزام بتسلسل المراحل، وإمكانية إعادة التدوير لأي مرحلة (Murugami, 2010). فمن خصائص الأفراد ذوي الإعاقة العقلية وجود فرق بين عمرهم العقلي وعمرهم الزمني، بالإضافة إلى أن القيود الاجتماعية التي قد تفرض على الفرد من ذوي الإعاقة العقلية قد تؤدي إلى التأخر في الالتحاق ببرامج التأهيل المهني، والانخراط في العمل، وبالتالي فإن نظرية (سوبر) (Super) قد تعالج مشكلتي التأخر والفارق العمري. وقد استخدمت أول مرحلة فرعية من مرحلة الاستكشاف وهي (البلورة) في تحديد أهداف عملية الإرشاد المهني في هذه الدراسة، وذلك لملاءمتها للعمر العقلي لأفراد عينة الدراسة أولاً، وثانياً لأن أفراد العينة لم يخضعوا لأي من برامج الإرشاد المهني قبل إجراء هذه الدراسة.

جرى التطرق إلى بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وترتيبها وفق محاور، وحسب التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم؛ كالآتي:

ففي دراسة كارلسون، ومورننجستار، ومناندار (Carlson, Morningstar, & Munadar, 2020) التي هدفت إلى التقييم المنهجي للأبحاث التي تناولت تدخلات دعم مكان عمل الأشخاص من ذوي الإعاقة العقلية في الولايات المتحدة للحفاظ على العمل والتقدم به، وتضمنت هذه الأبحاث دراسة حالة (85) موظفاً من ذوي الإعاقة العقلية، و (57) مقدم دعم، مثل (المدربون، والمشرفون، وزملاء العمل) ، وقد كشفت النتائج عن وجود أثر لهذه التدخلات في الحفاظ على العمل، من خلال توفير التدريب لكل من مقدمي الدعم وللموظفين من ذوي الإعاقة العقلية.

وفي دراسة أخرى لكل من كارلسون، ومورننجستار، وغوش، ومناندار (Carlson, Morningstar, Ghosh, & Munadar, 2020) التي هدفت إلى التعرف إلى أثر استخدام تصنيف بطاقات الاهتمامات المهنية في استكشاف الاهتمامات المهنية لدى الشباب من ذوي الإعاقة العقلية في الولايات المتحدة، وأثرها على الكفاءة الذاتية في اتخاذ القرارات المهنية، وقد بلغت العينة (7) من ذوي الإعاقة العقلية، وقد أشارت النتائج إلى وجود أثر إيجابي لهذه البطاقات في قدرة الشباب على تحديد اهتماماتهم المهنية.

وفي دراسة كل من شان، وكرجيل (Chan, & Kregel, 2019) هدفت إلى التعرف إلى فاعلية برامج دعم التوظيف في إعادة تأهيل الأشخاص من ذوي الإعاقة العقلية والأشخاص المصابين بالتوحد في الولايات الامريكية المتحدة، وكانت العينة (182،719) فرداً، منهم (108819) من ذوي الإعاقة العقلية، و (26086) من الأشخاص المصابين بالتوحد، وكان من بينهم (31.8%) ممن تلقو دعم وظيفي مسبقاً، وقد أظهرت النتائج وجود تأثير إيجابي لصالح الأفراد الذين تلقوا دعم وظيفي سابقاً أقوى ممن لم يتلقوا هذا الدعم.

أما في دراسة دين، وشوجرين، وويمير، والمير، وميلينبروش (Dean, Shogren,Wehmeyer, Almire, & Mellenbruch, 2019) التي هدفت إلى وصف وتقييم نهج خدمات التوظيف (النموذج الوظيفي SDCDM) إضافة إلى تقييم أنشطة التطوير الوظيفي، في الولايات المتحدة، وتكونت العينة من (12) فرداً من ذوي الإعاقة العقلية (6 ذكور و 6 إناث) ، تراوحت أعمارهم ما بين (23 – 53 عاما) ، وكشفت النتائج فاعلية هذا النموذج، حيث إن تسعة من المشاركين من اثني عشر مشاركاً يعملون بمعدل ثلاث إلى ثمان ساعات في اليوم وبما يقارب الثلاثة أيام في الأسبوع.

ودراسة العياضي (2017) التي هدفت إلى التعرُّف إلى أثر استخدام حقيبة الطالب الإرشادية في الاتجاهات والميول المهنية لدى طالبات المرحلة الثانوية اللاتي لديهن صعوبات تعلم في مدينة الرياض. تكونت عينة الدراسة من أربع طالبات بمدرسة (76 الثانوية) ، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات طالبات المرحلة الثانوية اللاتي لديهن صعوبات تعلم في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي المهني.

أما دراسة مهيدات والشرعة (2017) ، فقد هدفت إلى الوقوف على أهمية المهارات التوظيفية في إعداد الطلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة الملتحقين بمراكز التربية الخاصة ومؤسساتها للتوظيف في الأردن من وجهة نظر المدربين العاملين معهم. تكونت عينة الدراسة من (123) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج أن تقدير المعلمين والمعلمات لأهمية المهارات التوظيفية اللازمة لتشغيل خريجي برامج التأهيل المهني من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة كان مرتفعاً بشكل عام. كما أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين العاملين الذكور والإناث في تقدير أهمية المهارات التوظيفية للأفراد من ذوي الإعاقة العقلية.

وأما دراسة السرطاوي والمهيري والعبدات والناطور (2016) ، فقد هدفت إلى معرفة مدى فاعلية برنامج تدريبي مهني قائم على تدريب المهارات المهنية لدى الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في دولة الإمارات العربية المتحدة، واشتملت كل مجموعة على (10) أفراد ذكور من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة القابلين للتعلم، ممن حصلوا على درجات ذكاء تراوحت بين (55 – 69) . وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات المهنية والاجتماعية والسلوكية بين المجموعة التجريبية قبل تطبيق منهاج التأهيل المهني وبعده.

كما هدفت دراسة أجراها عثمان وعيسى (2012) إلى التعرُّف إلى فاعلية برنامج لتنمية مهارات التهيئة المهنية لدى عينة من ذوي الإعاقة العقلية في المملكة العربية السعودية. تكونت العينة التجريبية من (21) طالبا من ذوي الإعاقة العقلية، بينما تكونت العينة الضابطة من (52) طالباً من ذوي الإعاقة العقلية في المدارس الدامجة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات العينة التجريبية، ومتوسط درجات العينة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية. كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات العينة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات مهارات التهيئة المهنية لدى العينة التجريبية بين القياس البعدي والقياس التتبعي.

أما دراسة نوتا وآخرون (Nota et al. , 2010) ، فقد هدفت إلى التحقق من الاهتمامات المهنية في المهن غير المعقدة، ومعتقدات الكفاءة الذاتية لدى عينة تكونت من (129) من الشباب ذوي الإعاقة العقلية في مدينة فينيتو شمال شرق إيطاليا. وقد استخدم الباحثون المقابلة مع أفراد العينة. وكانت النتيجة أن المشاركين من ذوي الإعاقة العقلية أظهروا مستوى عالياً من الكفاءة الذاتية

في المهن غير المعقدة، واهتماماً بالمهن التي تتطلب مستوى منخفضاً أو متوسطاً من التعقيد، كما أظهروا رغبة في المجالات الفنية والاجتماعية أكثر من غيرها.

وهدفت دراسة أجرتها بيريز (Perez, 2010) إلى تصميم برنامج للتهيئة المهنية للبالغين مخصص للأفراد من ذوي الإعاقة العقلية، والتعرُّف إلى المهارات اللازمة للمشاركة في المجتمع المهني والبرامج التعليمية التي تعد حيوية لاندماجهم الناجح في القوى العاملة. وتكونت عينة الدراسة من (45) فرداً من ذوي الإعاقة العقلية من الذكور والإناث، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج في تهيئة الأفراد مهنياً من ذوي الإعاقة العقلية.

وفي دراسة أجراها لوسك وكوك (Lusk & Cook, 2009)، هدفت إلى الوقوف على فاعلية برنامج لتنمية الاستكشاف المهني واتخاذ القرارات وحل المشكلات لدى عينة بلغت (120) طالبة في الصف التاسع من ذوات الصعوبات التعلمية ومن غير صعوبات تعلمية في ولاية شمال كارولاينا في الولايات المتحدة الأمريكية. وبينت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح الطالبات ذوات الصعوبات التعلمية (المجموعة التجريبية) على القياس البعدي مقارنة مع المجموعتين الضابطتين، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطتين.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، يتبين أن تلك الدراسات في مجملها أكدت أهمية برامج الارشاد والتطوير المهني بالنسبة للأفراد من ذوي الإعاقة بشكل عام والإعاقة العقلية بشكل خاص، مثل دراسة (Boren, & Kang, 2015) . وقد تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في إثراء الدراسة الحالية من حيث: اختيار العينة، ومتغيرات الدراسة، وإعداد أدوات البحث، وتصميم البرنامج الإرشادي، وإجراءات الدراسة. وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في محاولتها الكشف عن مدى فاعلية برنامج إرشادي مهني مستند إلى نظرية (سوبر) لبلورة مفهوم الذات المهنية لدى الأفراد من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. وبهذا لم تلتقِ هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في استكشاف وبلورة مفهوم الذات المهنية لفئة الإعاقة العقلية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن أبرز المشكلات التي تواجه الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية، هي البطالة وقلة فرص العمل، وعدم الاستمرارية بالعمل، والتكيف مع متطلباته في حال الحصول عليه، ويعود ذلك إلى تدني مفهوم الذات والذات المهنية لديهم، والشعور بعدم الكفاية، الناتجة عن القيود التي تفرضها المجتمعات عليهم، مثل: العزل، والنبذ، والتركيز على العجز والوصمة، سضاف إلى ذلك توجهات أصحاب العمل السلبية اتجاهاتهم.

وقد أشارت دراسة صادرة عن دائرة الإحصاءات العامة بالتعاون مع المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن، فيما يتعلق بالتعداد العام للسكان والمساكن لعام (2015) ، إلى أن نسبة الإعاقة في الأردن بلغت (11.2%) من مجموع السكان، وبلغت نسبة الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية من مجمل الأشخاص ذوي الإعاقة في الأردن (7.9%) ، شكل الذكور منهم (68.5%) ، والإناث (31.5%) ، وبلغت نسبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (57%) من مجمل ذوي الإعاقة العقلية (دائرة الإحصاءات العامة والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2015) .

ووفقاً لوزارة العمل الأردنية، فإن عدد العاملين من الأشخاص ذوي الإعاقة بحسب التقارير التراكمية الخاصة بالتشغيل لمديريات التشغيل والعمل في محافظات الأردن قد بلغ (1032) منذ تاريخ (1/ 1/ 2015) حتى تاريخ (31/ 12/ 2018) . وبلغ عدد العاملين من الأشخاص ذوي الإعاقة في محافظة مأدبا (9) أشخاص (6) منهم ذكور و (3) إناث (وزارة العمل الأردنية، 2019) . ومن إحصاءات وزارة العمل، يتبين أن هناك ارتفاعاً في نسبة البطالة بين الأفراد من ذوي الإعاقة. وتؤكد هذه الوقائع ضرورة تقديم برامج إرشادية مهنية للأشخاص من ذوي الإعاقة بشكل عام، والأفراد من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بشكل خاص. كما أكدت العديد من الدراسات فاعلية البرامج الإرشادية والتدريبية في التدريب المهني لفئة الأفراد من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، ومنها دراسات (Perez, 2010) ، وعثمان وعيسى (2012) ، و (Nota, Ginevra, & Carrieri, 2010) ، والسرطاوي والمهيري والعبدات والناطور (2016) ، و (Chan & Kregel, 2019) ، ودراسة كل من (Carlson, Morningstar, Ghosh & Munadar, 2020) . وبناءً على ذلك، تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس: ما فاعلية برنامج إرشادي مهني مستند إلى نظرية (سوبر) لاستكشاف وبلورة مفهوم الذات المهنية لدى الأفراد من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة؟

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى استكشاف مفهوم الذات المهنية وبلورته لدى الأفراد من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة تعزى للبرنامج الإرشادي؟
- السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية في درجات القياس البعدي والتتبعي على مقياس استكشاف وبلورة مفهوم الذات المهنية تعزى للبرنامج الإرشادي؟
- السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية في درجات القياس البعدي لمقياس استكشاف وبلورة مفهوم الذات المهنية تعزى لمتغير الجنس؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تعرُّف فاعلية برنامج إرشادي مهني مستند إلى نظرية (سوبر) في استكشاف وبلورة مفهوم الذات المهنية للأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.
- تقييم تحسن مستوى بلورة مفهوم الذات المهنية لدى الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، أثناء عملية التوجيه والإرشاد المهني بالاستناد إلى نظرية (سوبر) .
- تعرُّف فاعلية البرنامج في أفراد العينة التجريبية في الحياة الواقعية بعد فترة زمنية من تعرضهم للبرنامج.

♦ الوقوف على أثر الجنس في استكشاف وبلورة الذات المهنية بعد التعرض للبرنامج.

أهمية الدراسة

- **الأهمية النظرية**

تعتبر هذه الدراسة إضافة علمية للإرشاد المهني في حقل إرشاد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، نظراً لأهمية الموضوع من حيث التحقق من فاعلية برامج الإرشاد المهني القائمة على نظريات الإرشاد المهني كنظرية (سوبر) عند تطبيقها على الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

- **الأهمية التطبيقية**

قد تفيد نتائج هذه الدراسة المرشدين النفسيين، والعاملين في مجال الإرشاد النفسي، والتربوي في إرشاد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة لإكتشاف ذواتهم المهنية والمهن الملائمة لهم، وتحقيق التكيف المهني في بيئة العمل.

مصطلحات الدراسة

◄ **الإعاقة العقلية Intellectual Disability**: عرفت الجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية والنمائية -The American Associa tion on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) 2013) الإعاقة العقلية بأنها «عجز يوصف بأنه قصور جوهري واضح في كل من الأداء الوظيفي العقلي والسلوك التكيفي، ويظهر جلياً في المهارات التكيفية والمفاهيمية والاجتماعية والعلمية، ويبدأ هذا العجز قبل سن (18 عاما) .

◄ **الإعاقة العقلية البسيطة**: وتعرفها جمعية علم النفس الأمريكية 2013) (American Psychological Association (APA) بأنها احدى فئات الإعاقة العقلية وتشكل نسبتها (85%) من مجمل الأفراد من ذوي الإعاقة العقلية، ويتراوح معدل ذكاء الأفراد في هذه الفئة (50 إلى 69) درجة على اختبارات الذكاء، وعلى بعد انحرافين معياريين سالبين من المتوسط الطبيعي على منحنى التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية.

◄ **نظرية (سوبر)** : هي إحدى نظريات الإرشاد النفسي في المجال المهني، وتقوم على أن الأفراد يميلون نحو اختيار المهن التي يستطيعون من خلالها تحقيق مفهوم عن ذاتهم والتعبير عن أنفسهم، وتتضمن السلوكيات التي يقوم بها الفرد لتحقيق مفهوم ذاته مهنياً. وتقوم على أسس: مفهوم الذات، والفروق الفردية، وعلم النفس الفارقي (Spokane, 2000) .

◄ **بلورة مفهوم الذات المهنية**: استخدم (سوبر) (Super) مصطلح بلورة للإشارة إلى عملية نمو أولية تتبلور فيها الاختيارات المهنية من خلال تعرُّف الميول والقدرات والقيم، وتحدث عادة في سن (14 – 18) عام، وترتبط بالقدرة على تحديد التفضيل المهني (يحيى، 2010) .

وتُعرَّف بلورة مفهوم الذات المهنية إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها الفرد من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة على مقياس الاستكشاف، والبلورة المهنية المطور في الدراسة الحالية.

◄ **للبرنامج الإرشادي المهني Career Counseling pro-gram**: هو برنامج يهدف إلى مساعدة الفرد في إنماء وبلورة صورة لذاته متكاملة وملائمة لدوره في عالم العمل، وكذلك مساعدته على أن يختبر هذه الصورة في العالم الواقعي، وأن يحوّلها إلى حقيقة واقعية تكفل له السعادة وللمجتمع المنفعة (Super, 1990) .

ويُعرف إجرائيا بأنه: مجموعة من الجلسات الإرشادية المهنية تتضمن المبادئ والأسس التي تقوم عليها نظرية (سوبر) في الإرشاد المهني، وهو من إعداد الباحثين، ويتكون من (15) جلسة إرشادية مدة كل جلسة منها (75) دقيقة. ويطبق على المجموعة التجريبية بحيث جرى تدريب الطلبة وفق نظرية (سوبر) .

منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

شملت الدراسة الأفراد الملتحقين في أقسام التهيئة والتأهيل المهني في مركز بيت اللقاء في مأدبا ومركز جمعية الشابات المسلمات للتربية الخاصة في محافظة العاصمة عمان، والمشخصين في مركز تشخيص الإعاقات المبكرة/ وزارة الصحة الأردنية والذين يعانون من إعاقة عقلية بسيطة، وفق محكات ومقاييس الذكاء، والبالغ مجموعهم (110) أفراد، والذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (23 عاما و11 شهراً و29 عاما و10 أشهر) ، وتراوحت أعمارهم العقلية ما بين (16 – 18.3) عاما من الجنسين، وتراوحت نسب ذكائهم مابين (59 – 68) درجة على مقياس (ستانفورد بينيه) – الصورة الخامسة. وقد اختير هذين المركزين بطريقة قصدية بسبب أنهما يغطيان مساحة جغرافية واسعة، سواء في عمان أم مأدبا. أما السبب الآخر، فهو الاستعداد الذي أبداه كل من المركزين للتعاون وتوفير التسهيلات كافة لتيسير إجراءات الدراسة.

واختيرت عينة مسحية من مجتمع الدراسة الكلي، كما اختيرت عينة استطلاعية منهم بلغ عددها (30) فرداً. وطبقت أدوات الدراسة للقياس القبلي على (80) فرداً من الملتحقين بقسمي التهيئة والتأهيل المهني في مركزي بيت اللقاء، ومركز الشابات المسلمات، وكان توزيعهم على النحو التالي: (50) فرداً من مركز بيت اللقاء، و (30) فرداً من مركز جمعية الشابات المسلمات. ولتحري الدقة في الاستجابات على أدوات الدراسة، وإضافة إلى استجابات أفراد المركزين، فقد اعتمدت آراء معلمين الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وأولياء أمورهم، من خلال استجاباتهم على مقياس استكشاف مفهوم الذات المهنيته، وقد بلغ عدد المعلمين (20) معلماً من المركزين، و (80) ولي أمراً من أولياء أمور أفراد الدراسة، وقد أختير (24) فرداً من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، ممن كان لديهم تدنّ في مفهوم الذات المهنية، وذلك تبعاً لما أظهره المقياس الذي تم تطويره لتحقيق هدف الدراسة، وممن حققوا التكافؤ من حيث العمر. ومن ثم قسموا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وعين (12) فرداً منهم كمجموعة تجريبية من مركز بيت اللقاء، و (12) فرداً كمجموعة ضابطة من مركز جمعية الشابات المسلمات.

يضاف إلى ذلك، فقد أختير (12) معلماً ومعلمة بمعدل

طالبين لكل معلم/ معلمة للإجابة على المقياس من المعلمين المشاركين المسؤولين عنهم بشكل مباشر، وعلى تماس معهم، واختيار أولياء أمور أفراد المجموعتين للاستجابة على المقياس الذي طوره الباحثان.

وجرى التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة على العمر العقلي، استخدام اختبار (مان – وتني) ، الذي بين عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات أفراد المجموعتين على العمر الزمني ونسب الذكاء، مما يدل على تكافؤ مجموعتين الدراسة في العمر العقلي ونسب الذكاء، كما تم التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة قبل بدء تطبيق البرنامج الإرشادي المهني على مقياس استكشاف وبلورة مفهوم الذات المهنية المصور من وجهة نظر الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة أنفسهم، ووفق تقديرات المعلمين وأولياء الأمور، حيث بين عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) على مقياس استكشاف مفهوم الذات المهنية المصور وبلورته، مما يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة، وتدني مفهوم الذات المهنية لدى أفراد عينة الدراسة في المجموعتين.

أدوات الدراسة والبرنامج الإرشادي

أولاً: مقياس استكشاف وبلورة مفهوم الذات المهنية

طوّر مقياس استكشاف مفهوم الذات المهنية وبلورته لذوي الإعاقة العقلية البسيطة، بالاعتماد على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة باستكشاف وبلورة مفهوم الذات المهنية، مثل دراسة (Nevill, & Super, 1986) ، ودراسة (Loo & Thorpe, 2000) ، ودراسة (Greer, & Toby, 2012) ، ودراسة (الصبحي، 2013) .وقد بنيت فقراته بالاستناد لمفاهيم نظرية (سوبر) في النمو المهني، مع الأخذ بعين الاعتبار وجوب ملاءمتها لخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية.

صدق المقياس

بهدف التحقق من الصدق الظاهري لمقياس استكشاف وبلورة مفهوم الذات المهنية، عُرض على مجموعة من المحكَّمين البالغ عددهم (10) محكَّمين من ذوي الخبرة والاختصاص في الإرشاد النفسي والتربية الخاصة والقياس والتقويم العاملين في الجامعات الأردنية والعربية، وأُخذت ملاحظاتهم بعين الاعتبار.فقد تكون المقياس في صورته الأولية من (24) فقرة موزعة على بعدين أساسين، هما: البعد الأول: معرفة الذات ويتكون من (10) فقرات، والبعد الثاني: معرفة الذات المهنية ويتكون (14) فقرة.وقد استخدم مقياس (ليكرت الخماسي) للتقدير على المقياس (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، اطلاقاً) ، بحيث تعطى الدرجات الآتية للتقديرات (دائماً = 4 درجات، غالباً = 3 درجات، أحياناً = درجتين، نادراً = درجة واحدة، إطلاقاً = صفر درجة) ، وبذلك تكون الدرجة الدنيا للمقياس (صفراً) والدرجة العليا للمقياس (88 درجة) .وبهدف التحقق من صدق البناء الداخلي لمقياس استكشاف وبلورة مفهوم الذات المهنية، وطبق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، ومن مجتمع الدراسة، قوامها (30) فرداً من الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من مركز جمعية الشابات المسلمات للتربية الخاصة.واسْتُخْرِجت معاملات ارتباط كل فقرة مع البعد الذي تنتمي إليه ومع الدرجة الكلية للمقياس تشير النتائج إلى أن قيم معاملات ارتباط (بيرسون) لفقرات المقياس على بعد استكشاف الذات المهنية، مع البعد الذي تنتمي إليه، تراوحت ما بين (0.45 – 0.84) ، ومع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (0.48 – 0.71) ، وعلى بعد بلورة الذات المهنية تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.34 – 0.84) ، في حين تراوحت قيم معاملات ارتباط (بيرسون) للفقرات على بعد بلورة مفهوم الذات المهنية، مع الدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.40 – 0.71) ، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ومقبولة لأغراض الدراسة.

ثبات مقياس استكشاف وبلورة مفهوم الذات المهنية

للتحقق من ثبات مقياس استكشاف وبلورة مفهوم الذات المهنية، طُبق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عددها (30) فرداً من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من مركز جمعية الشابات المسلمات للتربية الخاصة في محافظة العاصمة عمان.واستخدم ثبات الإعادة واحتساب معامل ارتباط (بيرسون) بين مرتي التطبيق بفارق زمني قدره أسبوعان، كما حُسب معامل ثبات (ألفا كرونباخ) .وبلغت قيم معامل ارتباط (بيرسون) بين مدتي التطبيق (0.86، 0.84) على التوالي لأبعاد المقياس، و (0.87) للدرجة الكلية للمقياس، كما حُسب معامل ثبات (ألفا كرونباخ) ، وبلغت قيمته (0.85، 0.88) على التوالي لأبعاد المقياس، و (0.89) للدرجة الكلية للمقياس، وهي كلها قيم مقبولة لإجراء مثل هذه الدراسة (علام، 2016) .

الأداة الثانية: مقياس استكشاف مفهوم الذات المهنية المصور وبلورته للأفراد من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة

طوّر مقياس استكشاف وبلورة مفهوم الذات المهنية المصور للأفراد من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بالاستعانة بالأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة كدراسة (الأشول، 1998) ، ودراسة (يوسف، 2006) ، ودراسة (عيد، 2015) ، ودراسة (Strauser, 2014). تكون المقياس في صورته الأولية من تسع (9) فقرات مصورة، لاختيار ما يناسب الأفراد من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من مهن ومتطلبات لتلك المهن.أعدت فقرات المقياس باستخدام الصور للتغلب على الصعوبات اللغوية التي يعاني منها الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وقد تكون المقياس من (9) فقرات موزعة على بعدين رئيسين، هما: استكشاف الذات المهنية وتقيسه الفقرات (1، 2، 3، 4) ، وبلورة مفهوم الذات المهنية، وتقيسه الفقرات (5، 6، 7، 8، 9) .كما روعي أن تكون صياغة الفقرات سهلة، وواضحة للأفراد على نحو يتناسب مع قدرتهم على الإجابة، بالإضافة إلى مراعاة وضوح الرسوم المصورة لهم، ومن ثم وضعت تعليمات المقياس من حيث تحديد عدد الفقرات، وطريقة الإجابة، وتحديد زمن تطبيق المقياس بناءً على الوقت المستغرق عند تنفيذه من العينة الاستطلاعية التي بلغ تعدادها (30) فرداً من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من مركز جمعية الشابات المسلمات للتربية الخاصة في عمان، حيث بلغ زمن تطبيق المقياس (30) دقيقة.

- **صدق مقياس استكشاف وبلورة مفهوم الذات المهنية المصور**

بهدف التحقق من صدق مقياس استكشاف مفهوم الذات المهنية المصور وبلورته، عُرض على مجموعة من المحكّمين البالغ عددهم (10) أعضاء هيئة تدريس من ذوي الخبرة والاختصاص في الإرشاد النفسي والتربية الخاصة والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية والعربية، وذلك لأخذ وجهات نظرهم حول وضوح الصياغة اللغوية، ومدى مناسبتها ومناسبة الصور، وكذلك حول مدى صدق الفقرات في قياس الأهداف الإرشادية، واقتراح ما يرونه مناسباً من تعديل، أو حذف، أو إضافة.

واجريت التعديلات على فقرات المقياس والصور الآتية: (الطبيب، الشرطي، الخباز، الطباخ، رجل الإطفاء، الممرضة، المعلمة، البناء، عامل النظافة، الحلاق) في ضوء اقتراحات المحكّمين التي أجمع عليها (80%) منهم فما فوق.وكانت غالبية ملاحظات المحكّمين تتمثل في إعادة صياغة الفقرات، ولم تُحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

وللتحقق من صدق البناء الداخلي بهدف التأكد من ملاءمة الفقرات لما أعدت لقياسه، طُبق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، ومن مجتمع الدراسة، قوامها (30) فرداً من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في مركز جمعية الشابات المسلمات للتربية الخاصة في عمان.وحُسب معامل ارتباط (بيرسون) بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه وبين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس. وأشارت النتائج إلى أن قيم معاملات ارتباط (بيرسون) لفقرات المقياس على بعد استكشاف الذات المهنية المصور، مع البعد الذي تنتمي إليه، تراوحت ما بين (0.48 – 0.71) ومع الدرجة الكلية للمقياس، تراوحت ما بين (0.39 – 0.44) ، وعلى بعد بلورة الذات المهنية تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.36 – 0.68) ، في حين تراوحت قيم معاملات ارتباط (بيرسون) للفقرات على بعد بلورة مفهوم الذات المهنية المصور مع الدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.38 – 0.58) ، وهي جميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) (عودة، 2010) .كما حُسبت قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس استكشاف مفهوم الذات المهنية وبلورته من وجهة نظر الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المصور، وكانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) .

- **ثبات مقياس استكشاف مفهوم الذات المهنية المصور وبلورته.**

- الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest) : للتحقق من ثبات مقياس استكشاف وبلورة مفهوم الذات المهنية المصور، طُبق على عينة استطلاعية مكونة من (30) فرداً من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من خارج عينة الدراسة من مركز جمعية الشابات المسلمات للتربية الخاصة في عمان، وأعيد تطبيقه على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين، واحتساب معامل ارتباط (بيرسون) بين مدتي التطبيق.

- الاتساق الداخلي: حُسب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ) لفقرات مقياس استكشاف مفهوم الذات المهنية المصور وبلورته مع الدرجة الكلية لأبعاد المقياس، وكانت قيم معاملات ارتباط (بيرسون) تراوحت ما بين (0.77 – 0.78) ، في حين بلغ معامل ارتباط (بيرسون) على الدرجة الكلية (0.79)، كما تراوحت قيم معاملات ثبات (ألفا كرونباخ) ما بين (0.81 – 0.88)، وبلغ معامل ثبات (ألفا كرونباخ) على الدرجة الكلية (0.82)، وهي جميعها قيم مقبولة لإجراء مثل هذه الدراسة (علام، 2016).

ثالثاً: البرنامج الإرشادي المهني

لتحقيق أهداف الدراسة، أُعد برنامج إرشادي مهني، مستند إلى نظرية (سوبر) لاستكشاف مفهوم الذات المهنية للأفراد من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وبلورته، بالاطلاع على الأدب النظري المتعلق بنظرية (سوبر) في النمو المهني، والأدب النظري المتعلق بمهن الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة والإرشاد المهني لهم وخصائصهم.كما تمت مراجعة بعض الدراسات السابقة والمصادر ذات الصلة بموضوع الدراسة والاستفادة من أدواتها، مثل دراسة (Sealey, Feuerstein, Samowitz & Jeffers, 2014) .

وتضمن البرنامج (15) جلسة تدريبية مدة كل جلسة منها (75) دقيقة باستثناء الجلسة الختامية التي كانت مدتها (120) دقيقة.وبواقع جلستين أسبوعياً، واستغرق تطبيقه (7) أسابيع. وتألف البرنامج من مواقف، وجلسات تدريبية، وأنشطة، ووسائل وأساليب عملية بهدف استكشاف مفهوم الذات المهنية وبلورته لدى الأفراد من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، حيث تميزت الوسائل والأساليب بملاءمتها لخصائص الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

الجلسات التدريبية:

- الجلسة الأولى: التعارف وبناء العلاقة الإرشادية؛ وهدفها التعارف بين المشاركين، وبناء علاقة إرشادية، والتعريف بالبرنامج الإرشادي.
- الجلسة الثانية: التعرف إلى الذات، وتهدف إلى مساعدة المشاركين في التعرف إلى مفهوم الذات واكتشاف ذواتهم، وساعدتهم إلى التعرف إلى أدوارهم في الحياة.
- الجلسة الثالثة: التعبير عن الذات، مساعدة المشاركين في التعبير عن ذواتهم، ومساعدتهم في تقبل آراء الآخرين فيهم.
- الجلسة الرابعة: التعرف إلى الذات المهنية، وهدفت إلى أن يتعرف المشاركون إلى ذواتهم المهنية.
- الجلسة الخامسة: التعبير عن الذات المهنية، وهدفت مساعدة المشاركين في التعبير عن ذواتهم المهنية.
- الجلسة السادسة: التعرف إلى عالم المهن، وهدفت إلى أن يتعرف المشاركون إلى أبرز المهن وأوصافها وأدواتها.
- الجلسة السابعة: متطلبات المهن وميزاتها وصعوباتها، وهدفت إلى تعريف المشاركين إلى أبرز متطلبات المهن وميزاتها وصعوباتها.
- الجلسة الثامنة إلى الجلسة الثالثة عشرة: استكشاف المهن المتوفرة في المركز (زيارة المشاغل المتوفرة في المركز:

مشاغل الفسيفساء، الزراعة، الخياطة، الإنتاج المطبخي، القش، الإكسسوارات) .

- الجلسة الرابعة عشرة: مواءمة الذات المهنية مع المهن المتوفرة والمناسبة للفرد، وهدفت إلى أن يوائم المشاركون بين ميولهم وقدراتهم وقيمهم والمهن المتوفرة في المركز.
- الجلسة الخامسة عشرة: الإنهاء والتقييم، وهدفها إنهاء البرنامج الإرشادي المهني وتقييمه.

تحكيم البرنامج الإرشادي المهني

للتحقق من صدق البرنامج الإرشادي، عُرض في صورته الأولية على (14) محكَّماً من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال الإرشاد النفسي والتربية الخاصة والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية والعربية، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة البرنامج للأهداف التي وضع من أجلها، ومن ثم التمكن من تطبيقه على المجموعة التجريبية.وقد أُخذ بمجموعة الملاحظات التي قدمها السادة المحكمون فيما يتعلق بملاءمة جلسات برنامج الإرشاد المهني وعددها، وتناسُب عناوين الجلسات مع مفاهيم نظرية (سوبر) ومراحلها، وملاءمة البرنامج للأفراد من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، والعمر العقلي المتلائم مع المرحلة النمائية في نظرية (سوبر) الممتدة ما بين (14 – 25) عاما.وقد أُخذ بآرائهم وملاحظاتهم جميعها، وبذلك أخرج البرنامج بالصورة النهائية.

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرُّف فاعلية برنامج إرشادي مهني مستند إلى نظرية (سوبر) لاستكشاف مفهوم الذات المهنية وبلورته لدى الأفراد من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، من خلال الإجابة عن أسئلتها، **وذلك على النحو الآتي**:

◄ أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: «**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة** ($\alpha \leq 0.05$) **بين متوسطات أداء أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى استكشاف وبلورة مفهوم الذات المهنية لدى الأفراد من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة تعزى للبرنامج الإرشادي؟**

للإجابة عن السؤال الأول، استخدم اختبار (مان – وتني) (Mann - Whitney) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب عينتين مستقلتين للتحقق من دلالة الفروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس استكشاف مفهوم الذات المهنية وبلورته، وعلى مقياس استكشاف وبلورة مفهوم الذات المهنية المصور البعدي، والجدولان (1) و (2) يوضحان ذلك.

الجدول (1)

نتائج اختبار مان - وتني (Mann - Whitney) لدلالة الفروق بين تقديرات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس استكشاف وبلورة مفهوم الذات المهنية البعدي وفق تقديرات المعلمين وأولياء الأمور

التقدير	الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
أولياء الأمور	الاستكشاف	التجريبية	12	18.45	221.4	.083	*.000
		الضابطة	12	6.49	77.88		
	البلورة	التجريبية	12	18.52	222.24	.001	*.000
		الضابطة	12	6.48	77.76		
	الدرجة الكلية	التجريبية	12	18.49	221.88	.000	*000.
		الضابطة	12	6.50	78.00		
المعلمون	الاستكشاف	التجريبية	12	18.51	222.12	.007	.000
		الضابطة	12	6.49	77.88		
	البلورة	التجريبية	12	18.50	222.00	.004	.000
		الضابطة	12	6.51	78.12		
	الدرجة الكلية	التجريبية	12	18.55	222.60	.002	.000
		الضابطة	12	6.50	78.60		

* دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) .

يتضح من الجدول (1) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين رتب متوسطات درجات الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة على الأبعاد (الاستكشاف والبلورة) والدرجة الكلية لمقياس استكشاف مفهوم الذات المهنية وبلورته وفق تقديرات المعلمين وأولياء الأمور؛ فقد بلغت قيمة (مان – وتني) (U) (0.083) على بعد الاستكشاف و (0.001) على بعد البلورة، و (0.000) على الدرجة الكلية للمقياس وفق تقدير أولياء الأمور.وبلغت قيمة (مان – وتني) (U)(0.007) على بعد الاستكشاف، و (0.004) على بعد البلورة، و (0.002) على الدرجة الكلية للمقياس وفق تقديرات المعلمين، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)

الجدول (2)

نتائج اختبار مان - وتني (Mann - Whitney) لدلالة الفروق بين تقديرات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس استكشاف وبلورة مفهوم الذات المهنية المصور من وجهة نظر الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة أنفسهم

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
الاستكشاف	التجريبية	12	18.50	222.00	.010	*.000
	الضابطة	12	6.50	78.00		
البلورة	التجريبية	12	18.46	221.52	.003	*.000
	الضابطة	12	6.48	77.76		
الدرجة الكلية	التجريبية	12	18.51	222.12	.004	*.000
	الضابطة	12	6.50	78.24		

* دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من الجدول (2) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين رتب متوسطات درجات الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة على الأبعاد (الاستكشاف والبلورة) ، والدرجة الكلية لمقياس استكشاف مفهوم الذات المهنية وبلورته المصور من وجهة نظر الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة أنفسهم لصالح المجموعة التجريبية؛ فقد بلغت قيمة (مان وتني – وتني) (U) (0.010) على بعد الاستكشاف و (0.003) على بعد البلورة، كما بلغت على الدرجة الكلية للمقياس (0.004) ، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$).

وقد كان لجلسات البرنامج الإرشادي المهني وأساليبه المتنوعة أثر في استكشاف الذات المهنية للأفراد من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وبلورتها.فقد وضعت المشاركين في جو العمل الحقيقي؛ لاستكشاف ذواتهم، وما يرغب كل منهم في عمله، وإكسابهم المعلومات عن الوظائف التي يمكنهم الالتحاق بها، وتعريفهم بماهية المهارات المطلوبة لهذه المهن، ومتطلبات، وميزات وصعوبات كل مهنة، ومساعدتهم في تحديد المهن المناسبة لهم، وكذلك زيادة وعي المشاركين بالمصادر المهنية المتاحة وإدراكهم لها.

وقد تجلى هذا الأثر بشكل واضح من خلال الواقعية في خيارات الأفراد المشاركين في البرنامج للمهن المناسبة لهم، وفي التعبير عن ذواتهم.فقد لوحظ خلال التقييم القبلي وفي جلسات البرنامج الأولى أن المشاركين يمتلكون آراء ومعلومات غير واقعية عن ذواتهم (قدراتهم، ونقاط القوة ونقاط الضعف التي يمتلكونها، وسماتهم الشخصية، ومعلوماتهم عن المهن وأهمية العمل، والمهن المناسبة لهم) تغيرت إلى معرفة واقعية بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج.

واتفقت هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة (Nota et al., 2010) ، التي أكدت أهمية أنشطة التوجيه المهني في وقت مبكر، وخاصة تلك التي تركز على جوانب الكفاءة الذاتية والاهتمامات المهنية التي تساعد ذوي الإعاقة العقلية في تحقيق أهدافهم المهنية.كما اتفقت مع نتيجة دراسة (Perez, 2010) في فاعلية برامج الإرشاد في تهيئة الأفراد من ذوي الإعاقة العقلية مهنياً للبحث عن عمل والحفاظ عليه.واتفقت كذلك مع نتيجة دراسة (Bouck & Joshi, 2012) ، التي بينت أنّ الأفراد ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة الذين حصلوا على التدريب المهني والوظيفي من خلال المناهج المقدمة لهم، استطاعوا العمل بشكل مستقل بعد التخرج من المدرسة والحصول على مهنة تلائمهم.كما اتفقت مع دراسة (عثمان وعيسى، 2012) ، التي أشارت إلى فاعلية البرامج المهنية في تنمية مهارات التهيئة المهنية لدي عينة من ذوي الإعاقة العقلية، وبينت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات مهارات التهيئة المهنية لدى المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس التتبعي.

واتفقت مع دراسة (السرطاوي، المهيري، العبدات، الناطور، 2016) التي كشفت عن فاعلية برنامج تدريبي مهني قائم على تدريب المهارات المهنية لدى الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. واتفقت أيضاً مع نتيجة دراسة (العياضي، 2017) التي كشفت عن أثر حقيبة الطالب الإرشادية في الاتجاهات والميول المهنية لدى طالبات لديهن صعوبات تعلم.واتفقت مع دراسة (مهيدات والشرعة، 2017) حول أهمية المهارات التوظيفية في إعداد المشاركين ذوي الإعاقة العقلية البسيطة الملتحقين بمراكز التربية الخاصة ومؤسساتها.واختلفت مع الدراسة ذاتها في عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين والمعلمات لأهمية المهارات اللازمة للتوظيف لدى المشاركين ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وهي النتيجة التي توصلت اليها دراسة (مهيدات والشرعه، 2017) .

◄ ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية على درجات القياسين البعدي والتتبعي لاستكشاف مفهوم الذات المهنية والاستقلالية تعزى للبرنامج الإرشادي؟**

للإجابة عن السؤال الثاني، استخدم اختبار (ولكوكسون) (Wilcoxon) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب عينتين مترابطتين للتحقق من دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتتبعي على مقياس استكشاف مفهوم الذات المهنية وبلورته وفق تقديرات المعلمين وأولياء الأمور، وعلى المقياس المصور من وجهة نظر الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة أنفسهم، والجداول (3) و (4) و (5) توضح نتائج الاختبار.

الجدول (3)

نتائج اختبار ولكوكسون (Wilcoxon) للتحقق من دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتتبعي على مقياس استكشاف وبلورة مفهوم الذات المهنية لدى الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وفق تقديرات أولياء الأمور

الأبعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الاستكشاف	الرتب السالبة	7	5.29	37.00	- .366	.714
	الرتب الموجبة	4	7.25	29.00		
	التساوي	1				
	الإجمالي	12				
البلورة	الرتب السالبة	7	5.14	36.00	- 1.615	.106
	الرتب الموجبة	2	4.50	9.00		
	التساوي	3				
	الإجمالي	12				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	9	6.28	56.50	- 1.380	.168
	الرتب الموجبة	3	7.17	21.50		
	التساوي	0				
	الإجمالي	12				

* دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من الجدول (3) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين رتب متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة على القياسين: البعدي والتتبعي على الأبعاد (الاستكشاف والبلورة) ، والدرجة الكلية لمقياس استكشاف مفهوم الذات وبلورته وفق تقديرات أولياء الأمور.وقد بلغت قيمة (Z) (-0.366) على بعد الاستكشاف، و (-1.615) على بعد البلورة، و (-1.380) على الدرجة الكلية للمقياس وفق تقديرات أولياء الأمور، وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

الجدول (4)

نتائج اختبار ولكوكسون (Wilcoxon) للتحقق من دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتتبعي على مقياس استكشاف وبلورة مفهوم الذات المهنية لدى الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بتقديرات المعلمين

الأبعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الاستكشاف	الرتب السالبة	8	5.19	41.50	- 2.326	*.020
	الرتب الموجبة	1	3.50	3.50		
	التساوي	3				
	الإجمالي	12				

الأبعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
البلورة	الرتب السالبة	7	5.43	38.00	- .458	.647
	الرتب الموجبة	4	7.00	28.00		
	التساوي	1				
	الإجمالي	12				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	8	6.13	49.00	- .440	.150
	الرتب الموجبة	3	5.67	17.00		
	التساوي	1				
	الإجمالي	12				

يتضح من الجدول (4) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين رتب متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ذوي الإعاقة العقلية البسيطة على القياسين: البعدي والتتبعي على بعد الاستكشاف وفق تقدير المعلمين؛ إذ بلغت قيمة (Z) (-2.326) ، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في حين لم تظهر نتائج اختبار (ولكوكسون) (Wilcoxon) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين رتب متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ذوي الإعاقة العقلية البسيطة على القياسين: البعدي والتتبعي على بعد البلورة وعلى الدرجة الكلية للمقياس؛إذ بلغت قيمة (0.458) (Z) على بعد البلورة، و (-0.440) على الدرجة الكلية للمقياس، وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) .

الجدول (5)

نتائج اختبار ولكوكسون (Wilcoxon) للتحقق من دلالة الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتتبعي على مقياس استكشاف وبلورة مفهوم الذات المهنية المصور من وجهة نظر الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة أنفسهم

الأبعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الاستكشاف	الرتب السالبة	6a	5.00	30.00	- 1.732	.083
	الرتب الموجبة	2b	3.00	6.00		
	التساوي	4c				
	الإجمالي.	12				
البلورة	الرتب السالبة	6d	4.83	29.00	- 0.811	.417
	الرتب الموجبة	3e	5.33	16.00		
	التساوي	3f				
	الإجمالي	12				

الأبعاد	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	7g	5.00	35.00	- 1.497	.134
	الرتب الموجبة	2h	5.00	10.00		
	التساوي	3i				
	الإجمالي	12				

يتضح من الجدول (5) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين رتب متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ذوي الإعاقة العقلية البسيطة على القياسين: البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس استكشاف وبلورة مفهوم الذات المهنية المصور من وجهة نظر الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة أنفسهم؛ إذ بلغت قيمة (Z) على بعد الاستكشاف ($1.732 -$) ، وبلغت ($0.811 -$) على بعد البلورة، و ($1.497 -$) على الدرجة الكلية للمقياس، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

وتعزى هذه النتيجة؛ أي ثبات المهارات التي اكتسبها الأفراد وبقاء أثرها لفترة من الوقت نسبياً إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المستمد من مفاهيم (سوبر) التي تعنى ببناء قاعدة مفاهيمية واقعية عن المهن والذات، والواقع تبقي الفرد على معرفة حقيقية بالفروق الفردية وقدراته والمهن التي تلائمه، فيصبح أكثر واقعية ويبتعد عن الخيال وعن تقمص دور يرغب فيه، مثل أن يفكر في امتهان مهنة خارج نطاق قدراته.ومن هنا يصبح اختيار الفرد مرتبطاً بمفهوم الذات المهنية التي كونها عن قناعة ومعرفة.

وإن دل هذا التحسن على شيء، فإنما يدل على أثر مفاهيم البرنامج الإرشادي المهني المخصص لهذه الفئة وجلساته، إضافة إلى التنوع في استخدام الأساليب والوسائل المناسبة لهم، التي اشتملت على كثير من المواقف العملية، والممتعة، حتى يتقن المشاركين هذه المهارات، وتتطور لديهم المفاهيم نتيجة الممارسة، والتوضيح والتوجيه المستمر.فالأفراد من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة يحتاجون إلى أساليب ووسائل مناسبة، وإلى التدريب المستمر، والممارسة المتواصلة.

◄ ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية على درجات القياس البعدي لاستكشاف مفهوم الذات المهنية وبلورته تعزى لمتغير الجنس؟**

للإجابة عن السؤل الثالث، استخدم اختبار (مان وتني) (Mann - Whitney) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب عينتين مستقلتين للتحقق من دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية البعدي تبعاً لمتغير الجنس على مقياس استكشاف وبلورة مفهوم الذات المهنية المصور من وجهة نظر الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وأولياء الأمور، وعلى المقياس المصور من وجهة نظر الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة أنفسهم والجدولين (6) ، و (7) يوضح ذلك:

الجدول (6)

نتائج اختبار مان - وتني (Mann - Whitney) لدلالة الفروق بين تقديرات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس استكشاف وبلورة مفهوم الذات المهنية بتقديرات المعلمين وأولياء الأمور البعدي تبعاً لمتغير الجنس لدى الأفراد من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة

التقدير	الأبعاد	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
أولياء الأمور	الاستكشاف	ذكور	5	5.29	37.00	- .366	.714
		إناث	7	7.25	29.00		
	البلورة	ذكور	5	5.14	36.00	- 1.615	.106
		إناث	7	4.50	9.00		
	الدرجة الكلية	ذكور	5	6.28	56.50	- 1.380	.168
		إناث	7	7.17	21.50		
المعلمين	الاستكشاف	ذكور	5	5.43	38.00	- .458	*.020
		إناث	7	7.00	28.00		
	البلورة	ذكور	5	5.19	41.50	- 2.326	.647
		إناث	7	3.50	3.50		
	الدرجة الكلية	ذكور	5	6.13	49.00	- 1.440	.150
		إناث	7	5.67	17.00		

يتضح من الجدول (6) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين رتب متوسطات درجات الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة التجريبية تبعاً لمتغير الجنس في بعدي (الاستكشاف، والبلورة) والدرجة الكلية لمقياس استكشاف مفهوم الذات وبلورته وفق تقديرات أولياء الأمور.فقد بلغت قيمة مان – وتني ($0.366 -$) (U) على بعد الاستكشاف، و ($1.615 -$) على بعد البلورة، و ($1.380 -$) على الدرجة الكلية للمقياس، وفق تقديرات أولياء الأمور، وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين رتب متوسطات درجات الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة التجريبية تبعاً لمتغير الجنس على بعد (البلورة) ، والدرجة الكلية لمقياس استكشاف مفهوم الذات المهنية وبلورته وفق تقديرات المعلمين.فقد بلغت قيمة (مان – وتني) ($0.458 -$) (U) على بعد الاستكشاف و ($2.326 -$) على بعد البلورة، و ($1.440 -$) على الدرجة الكلية للمقياس، وفق تقديرات المعلمين، وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، في حين أظهرت نتائج الجدول وجود فروق دالة إحصائياً بين رتب متوسطات درجات الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة التجريبية تبعاً لمتغير الجنس في بعد (الاستكشاف) وفق تقديرات المعلمين؛ إذ بلغت قيمة (مان – وتني) ($0.458 -$) (U) على بعد الاستكشاف، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$).

الجدول (7)

نتائج اختبار مان - وتني (Mann - Whitney) لدلالة الفروق بين تقديرات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس استكشاف وبلورة مفهوم الذات المهنية المصور تبعاً لمتغير الجنس من وجهة نظر الأفراد من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة

الأبعاد	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة

الاستكشاف	ذكور	5	6.80	34.00	- .324	.746
	إناث	7	6.29	44.00		
البلورة	ذكور	5	7.80	39.00	- 1.232	.218
	إناث	7	5.57	39.00		
الذات المهنية	ذكور	5	7.80	39.00	- 1.175	.240
	إناث	7	5.57	39.00		

يتضح من الجدول (7) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين رتب متوسطات درجات الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة التجريبية تبعاً لمتغير الجنس في بعدي: (الاستكشاف، والبلورة) ، والدرجة الكلية لمقياس استكشاف مفهوم الذات المهنية المصور وبلورته من وجهة نظر الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.فقد بلغت قيمة (مان – وتني) (U) (– 0.324) على بعد الاستكشاف، و (– 1.232) على بعد البلورة، و (– 1.175) على الدرجة الكلية للمقياس، وفق تقديرات الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق في البرنامج الإرشادي المهني تعزى للجنس؛ إذ إن التوجيه المهني في ضوء نظرية (سوبر) في مرحلتي الاستكشاف، والبلورة يعتمد على بناء قاعدة أساسية لمفهوم الذات تلائم الفئتين (الذكور، والإناث) ، ولا تقوم على التوجيه لكل فئة بشكل منفصل، وإنما تظهر الفروق بناء على مفهوم الفروق الفردية من خلال تعرُّف كل فرد إلى خصائصه. تلعب صفات الفرد وسماته الشخصية دوراً كبيراً في تحديد المهام الملائمة له.فالذكور يجب أن يدركوا مهامهم، وكذلك الإناث. كما تتطلب كل مجموعة مهن نمطاً متميزاً من القدرات، والميول، والسمات الشخصية، وعلى كل فرد.

وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، يمكن التوصية بما يلي:

1. اعتماد البرامج الإرشادية المهنية في مراكز تأهيل الأفراد من ذوي الإعاقة العقلية كافة، نظراً لأنها أثبتت فاعليتها في إرشادهم مهنياً.

2. الأخذ بمفاهيم (سوبر) للنمو المهني في إعداد البرامج الإرشادية المهنية المخصصة لذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

3. إخضاع الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة للبرامج الإرشادية المهنية إبتداءً من عمر (14) عاما لإعدادهم للمستقبل المهني الذي يلائمهم، فوفقاً لنظرية (سوبر) ، تبدأ مرحلة البلوره من عمر (14 – 18) عاما.

4. اعتماد مقياس استكشاف مفهوم الذات المهنية المصور المعد في هذه الدراسة في قياس مستوى استكشاف مفهوم الذات المهنية وبلورته لدى الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

5. تدريب المرشدين التربويين والمهنيين العاملين في المراكز التي تعنى بالأفراد من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة على مفاهيم سوبر للنمو المهني.

المصادر والمراجع العربية:

- أبو أسعد، أحمد والهواري، لمياء.(2008).التوجيه التربوي المهني.عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الروسان، فاروق.(2017).مقدمة في الإعاقة العقلية.عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الأشول، عادل.(1998).استبيان الميول المهنية المصور للمتخلفين عقلياً (إناث).القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- دائرة الإحصاءات العامة، المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. (2015).واقع الإعاقة في الأردن، التعداد العام للسكان والمساكن.
- السرطاوي، عبدالعزيز، المهيري، عوشة أحمد، العبدات، روحي مروح أحمد، والناطور، ياسر.(2016).فعالية برنامج تدريبي مهني قائم على تدريب المهارات للأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية في مرحلة التأهيل المهني. مجلة الدراسات التربوية النفسية، سلطنة عمان، 10(1)، 66–82.
- الصبحي، دلال.(2013).الاستكشاف والبلورة والالتزام المهني وعلاقتها بمعتقدات الكفاية المهنية لدى عينة من طلاب/طالبات الصف الثالث من المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- عثمان، خالد، وعيسى، أحمد.(2012).فعالية برنامج لتنمية مهارات التأهيل ما قبل المهني لدى عينة من المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، 25 (2)، 113–140.
- علام، صلاح الدين.(2016).الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية. عمان دار الفكر للنشر والتوزيع.
- العياضي، ميساء.(2017).أثر استخدام حقيبة الطالب الإرشادية على الاتجاهات والميول المهنية لدى طالبات المرحلة الثانوية اللاتي لديهن صعوبات تعلم في مدينة الرياض، دراسة تجريبية.مجلة العلوم النفسية، المركز القومي للبحوث، فلسطين، 1(10)، 24–40.
- عودة، أحمد.(2010).القياس والتقويم في العملية التدريسية.اربد: دار الأمل.
- عيد، يوسف.(2015).مقياس الميول المهنية المصور والملون لذوي الإعاقة العقلية.القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو عيطة، سهام.(2015).نظريات الإرشاد والنمو المهني.عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- مهيدات، محمد، والشرعة، فيصل.(2017). أهمية المهارات التوظيفية في إعداد الطلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة للملتحقين بمراكز التربية الخاصة وتحضيرهم للتوظيف من وجهة نظر المعلمين المدربين.مجلة العلوم التربوية والنفسية، 18(3)، 65–91.
- وزارة العمل.(2019).التقرير التراكمي الخاص بالتشغيل لمديريات التشغيل والعمل لذوي الإعاقة خلال الفترة 1/1/2015 ولغاية 31/12/2018. الأردن.
- يحيى، خولة (2010).إرشاد أسر ذوي الحاجات الخاصة.عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- يوسف، يوسف.(2006).الميول المهنية لدى عينة من ذوي الإعاقة العقلية

البسيطة– فئة القابلين للتعلم. (رسالة ماجستير غير منشورة)، معهد الدراسات التربوية والإرشاد النفسي، القاهرة، مصر.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Abu ased, Ahmed, Alhawari, Lamia. (2008). Educational and vocational guidance (in Arabic). Amman: Dar al-Shoruq for Publishing and Distribution.*
- *Al-Rousan, Farouk. (2017). Introduction to mental disability (in Arabic). Amman: Dar Al-Fikr for printing, publishing and distribution.*
- *Al-Ashwal, Adel. (1998). Illustrated professional tendencies questionnaire for the mentally retarded (females) (in Arabic) . Cairo: Anglo-Egyptian Library.*
- *Department of Statistics. The Higher Council for the Rights of Persons with Disabilities. (2015). The reality of disability in Jordan, the general population and housing census.*
- *Al-Sartawi, Abdulaziz, Al-Muhairi, Awsha Ahmed, Al-Abdat, Rawhi Marwah Ahmed, and Al-Natour, Yasser. (2016). The effectiveness of a vocational training program based on skills training for persons with intellectual disabilities in the stage of vocational rehabilitation. Journal of Psychological Educational Studies, Sultanate of Oman, 10(1), 66-82.*
- *Al-Sobhi, Dalal. (2013). Exploration, crystallization, and professional commitment and their relationship to professional competence beliefs among a sample of third-grade male/female students from secondary school in Makkah Al-Mukarramah. (Unpublished Master's Thesis), Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah, Saudi Arabia.*
- *Othman, Khaled, and Issa, Ahmed. (2012). The effectiveness of a program for developing pre-vocational rehabilitation skills for a sample of learnable intellectual disabilities persons. Arab Studies in Education and Psychology, Saudi Arabia, 25 (2), 113-140.*
- *Allam, Salahuddin. (2016). Educational and psychological tests and standards (in Arabic). Amman Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.*
- *Al-Ayadi, Maysa. (2017). The effect of using the student's guidance bag on the professional attitudes and tendencies of secondary school students who have learning difficulties in the city of Riyadh, an empirical study. Journal of Psychological Sciences, National Research Center, Palestine, 1 (10), 24-40.*
- *Odeh, Ahmed. (2010). Measurement and evaluation in the teaching process (in Arabic). Irbid: Dar Al-Amal for Publishing and Distribution.*
- *Eid, Youssef. (2015). Colored and illustrated professional inclinations Scale for People with intellectual disabilities. Cairo: Anglo-Egyptian Library.*
- *Mahaidat, Mohammed, and Al-Shara'a, Faisal. (2017). Theimportance of employability skills in preparing students with mild intellectual disabilities to join special education centers and preparing them for employment from the point of view of trained teachers. Journal of Educational and Psychological Sciences, 18(3), 65-91.*
- *Ministry of Labor. (2019). The cumulative report on employment for the Directorates of Employment and Labor for People with Disabilities during the period 1/1/2015 until 31/12/2018. Jordan*
- *Yahia, Khawla. (2010). Counseling Families of people with special needs (in Arabic). Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution*
- *Abu Aita, Siham. (2015). Counseling and career development theories (in Arabic). Amman: Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.*
- *Youssef, Youssef. (2006). Occupational tendencies among a sample of people with mild mental disabilities - the category of those who are able to learn. (Unpublished Master's Thesis), Institute of Educational Studies and Psychological Counseling, Cairo, Egypt.*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2013). Definition of Intellectual Disability. Washington. Retrieved from: http://www.aaidd.org/content_100.cfm?navID=21,2018/7/18, 5:40.*
- *Beveridge, S., Craddock, S., Liesener, J., Stapleton, M. & Herschensohn, D. (2002). A framework for conceptualizing the career development of persons with disabilities. Rehabilitation Counseling Bulletin, 45(4), 195-206.*
- *Boren, B., & Kang, H. (2015). Autonomy, Self-Realization and Self-Advocacy and the School- and Career-Related Adjustment of Adolescent Girls with Disabilities. Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 39 (3), 132-143.*
- *Bouck, E., & Joshi, G. (2012). Functional Curriculum and Students with Mild Intellectual Disability: Exploring Post school Outcomes through theNLTS2. Education And Training In Autism And DevelopmentalDisabilitie,47(2),139-153. Retrieved fromhttps://pdfs.semanticscholar.org/daf8/d3ad08b704c52f25e8eadac9b8a0a0113bf0.pdf. 13/7/2018.*
- *Carlson, S., Morningstar, M., & Munandar, V. (2020). Workplace supports for employees with intellectual disability: A systematic review of the intervention literature. Journal of Vocational Rehabilitation . 52(2):1-15.*
- *Carlson, S., Morningstar, M., Ghosh, A., & Munandar, V. (2020). Exploring the Use of an Occupational Interests Card Sort with Youth with Intellectual Disability: A Preliminary Study. Journal of Inclusive Postsecondary Education, 2(2).*
- *Cavkaytar, A., Acungil, T. & Tomris, G. (2017). Effectiveness of Teaching Café Waitering to Adults with Intellectual Disability through Audio-Visual Technologies. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 52 (1), 77–90.*
- *Chan, F. & Kregel, J. (2019). Supported employment for people with intellectual disabilities, autism spectrum disorder, and schizophrenia: A propensity matched comparison of vocational rehabilitation outcomes. Washington, DC: Mathematica Policy Research, Disability Research Consortium.*
- *Dean, E., Shogren, K., Wehmeyer, M., Almire, B& Mellenbruch, R. (2019). Career Design and Development for Adults with Intellectual Disability a Program Evaluation. Advances in Neurodevelopmental Disorders 3(4):1-8 .*
- *Gottfredson, L. (2004). Using Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. Manuscript submitted for publication, School of Education, University of Delaware, Newark, Delaware, USA.*
- *Greer, Tomik W. & Egan, Toby M. (2012). Inspecting the Hierarchy of Life Roles: A systematic Review Of Role Salience Literature. Human Resource Development Review, 11 (4), 463-499.*
- *Kosine, N. & Lewis, M. (2008). Growth and exploration: Career development theory and programs of study. Career and Technical Education Research, 33 (3), 227-243.*
- *Landine, J. (2013). The Relationship between Vocational Self-concept, Ego-Identity Development and Vocational Decision-Making. The Canadian Journal of Career Development, (12) 2, 5-18.*

- *Loo, R & Karran, T. (2000). Development and application of the Life Roles Inventor-values Scale. Canadian Journal Of Counselling/ Revue Comedienne de counseling, 34,4.*
- *Lusk, S. & Cook, D. (2009). Enhancing Career Exploration, Decision Making and Problem Solving Of Adolescent Girls with Disabilities. Journal of Vocational Rehabilitation, 31 (3), 145-153.*
- *Moore, G. Hennessey, P., Kunz, N., Ferrando, S. & Rabkin, J. (2000). Kaposi's sarcoma: The scarlet letter of AIDS. The psychological effects of a skin disease. Psychosomatics,41(4),360-363.doi:10.1176/appi.psy.41.4.360*
- *Murugami, M. & Nel, N. (2012). A developmental career guidance and counseling process for learners with disabilities: Preparation for employment. Educational Research, 3 (4), 362-370.*
- *Murugami, M. (2010). Vocational self-concept and decision-making self-efficacy of learners with visual impairment in Kenya. Published Doctoral thesis, University of South Africa.*
- *Nevill, D., & Super, D. (1986). The Salience Inventory: Theory, Application and Research. Consulting Psychologists.*
- *Nota,L., Ginevra, M. & Carrieri, L. (2010).Career Interests and Self-efficacy Beliefs Among Young Adults with an Intellectual Disability. Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 7 (4), 250-260.*
- *Patton, W. & McMahon, M. (2014). Career Development and Systems Theory- Connecting Theory and Practice. 3ed edn., Boston, USA. Sense Publishers.*
- *Perez , S. (2010). A Grant for Pre-Vocational Training Program for Individuals with Severe Mental Illness. ProQuest LLC, California State University,*
- *Sealey, B., Feuerstein, D., Samowitz, P, & Jeffers, R. (2014). Ready… set… work! transitioning to the workplace, NIPD National Institute for People with Disabilities.*
- *Sestic, M., Dobrota, B.,& Radovanovic, V. (2015). Difficulties in making career decisions in students with mild intellectual disability and their typically developing peers. Specijalna edukacija i rehabilitacija, Beograd, 14(3) 383-407.*
- *Sharf, R. (2014). Applying Career Development Theory to Counseling. 6th end. USA, Canada ,Brooks- COLE Cengage Learning.*
- *Spokane, A. (2000). Career Choice. In: Kazdin, A, E. (ED), Encyclopedia of Psychology, 2, 22-24.*
- *Stokes, H., Turnbull, M. & Wyn, J. (2013). Young People With a Disability: Independence and Opportunity A Literature Review. Youth Research Centre, University of Melbourne.*
- *Strauser, D. (2014). Career Development, Employment and Disability in Rehabilitation: From Theory to Practice. New York. Springer Publishing Company.*
- *Super, D. (1990). A life span, life-space approach to career development. In: D. Brown, L. Brooks & Associates, Career Choice and Development. 3rd end., 121–178. San Francisco: Jossey-Bass.*

درجة توظيف مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة لأدوات التغيير العشر

The Degree of Utilizing UNRWA School Principals in the Gaza Strip for the Ten Tools of Change

سليمان حسين المزين
أستاذ دكتور/ الجامعة الإسلامية/ فلسطين

سامي سعيد أبو حسب الله
طالب دكتوراه/ البرنامج المشترك بين الجامعة الإسلامية وجامعة الأقصى/ فلسطين

Suleiman Hussein Al-Muzain
Professor\ Islamic University\ Palestine
s.abuhasaballa@unrwa.org

Sami Said Abu Hasaballa
PHD. student\ The joint program between the Islamic University and Al-Aqsa University\ Palestine
slemanhm@iugaza.edu.ps

تاريخ الاستلام: 11/ 6/ 2021م، **تاريخ القبول:** 31/ 7/ 2021م.
Received: 11/ 6/ 2021, **Accepted:** 31/ 7/ 2021.
DOI: 10.33977/1182-012-037-015
E-ISSN: 2307-4655
P-ISSN: 2307-4647
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد درجة توظيف مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة الوسطى بقطاع غزة لأدوات التغيير العشر، وكذلك الكشف عمّا إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيرات (الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي) على متوسطات تقديرات مديري المدارس لدرجة توظيف أدوات التغيير العشر، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، فيما استخدمت الاستبانة كأداة أساسية لجمع البيانات من خلال تطبيقها على عينة الدراسة البالغ عددها (57) مديراً ومديرة للعام الدراسي (2021 – 2020م)، وأشارت النتائج إلى أن درجة توظيف المديرين لأدوات التغيير العشر جاءت بدرجة كبيرة جداً وبنسبة تأييد (85.33%)، وأن أعلى درجة توظيف كانت (لأداة المراجعة) وكانت بدرجة كبيرة جداً، وبنسبة تأييد (91.32%)، وأقل درجة توظيف كانت (لأداة التخطيط بأسلوب المسارب المستقيمة) وكانت بدرجة كبيرة، وبنسبة تأييد (76.40%)، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات تقديرات عينة الدارسة لدرجة توظيف أدوات التغيير العشر تعزى لمتغيرات الجنس وسنوات الخدمة والمؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية: درجة توظيف – مديرو المدارس – مدارس وكالة الغوث – أدوات التغيير العشر.

Abstract:

This study aimed to determine the degree to which school principals of UNRWA in the middle area of the Gaza Strip utilize the Ten Tools of Change. It also reveals whether there are statistically significant differences according to the variables of gender, years of service, and academic qualification on the averages of school principals' estimates of the degree of utilizing the tools. The study used the descriptive approach, while the questionnaire was used as a basic tool for collecting data by applying it to the study sample of 57male and female school principals during 2020 - 2019. The results indicated that the degree to which UNRWA school principals utilize the ten tools of change was very large, with 85.33%. The highest degree was the review tool and was very large, with a percentage of 91.32%, and the lowest degree was the straight lanes method which was a large extent, with a percentage of 76.40%. There are no statistically significant differences for the averages of the study sample's estimates of the degree of utilizing the ten tools of change due to the variables of gender, years of service, and academic qualification.

Keywords: *Degree of utilization, school principals, UNRWA schools, Ten Tools of Change.*

المقدمة:

التغيير سنة كونية تشمل مناحي الحياة الإنسانية والطبيعية جميعها، وتسعى مؤسساتنا التربوية للإفادة من هذا التغيير واستثماره في الارتقاء بالمؤسسة والعاملين.

ويتطلب التغيير استخدام طرق وأساليب مناسبة، لكي يكون مبنياً على دراسة متأنية، وتخطيط سليم مع توفير الإمكانيات اللازمة، واختيار الوقت المناسب لإحداثه، لأن التغيير العشوائي لا يحقق الأهداف المنشودة (ديري، 2011: 45)، ولأن التغيير قانون حياة، فقد أكدت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية أهمية التغيير وحاولت جاهدة رفع مستوى العملية التعليمية من خلال تبني مشاريع تطويرية متنوعة تهدف إلى بناء مناهج جديدة وتدريب العاملين، وتحسين قدرات الإدارات المدرسية.(سرور، 5: 2008)

وعليه فإن بقاء الوضع على ما هو عليه الآن ليس خياراً مطروحاً لدى الأونروا، فقد أجمعت التقارير وورش العمل التربوية إلى أن استراتيجية الإصلاح قد توصلت إلي نتيجة مفادها أن الأونروا تعمل على إعداد موظفين يتمتعون بالمرونة والقدرة على التكيف، وقادرين على مواصلة التعلم مدى الحياة، ومهيئين للتعامل مع التحديات في القرن الحادي والعشرين، ومن هنا أطلقت الأونروا استراتيجية إصلاح التعليم لمدة خمس سنوات (2011 = 2015) في مناطق عملياتها الخمس (الأردن، وسوريا، ولبنان، والضفة الغربية، وقطاع غزة) ، والتي من شأنها تمكين إدارات المدارس وتطوير المعلمين من خلال طرح برنامج القيادة من أجل المستقبل الذي يستهدف بالمقام الأول تحسين الممارسات القيادية لمديري المدارس من خلال بناء الفرق وتوزيع القيادة، ويمكن القول إن برنامج القيادة من أجل المستقبل ساعد في عملية الربط بين استراتيجية إصلاح التعليم، وبين انخراط مديري المدارس برؤية إصلاح التعليم وغاياته، وتوجيه اهتمامهم للتركيز على المسؤولية والمساءلة المتعلقة بهم باعتبارهم قادة تربويين، فضلاً عن تطوير المعرفة والفهم والمهارات العملية اللازمة لتنفيذ التغيير الناجح لصالح الطلبة والعاملين في المدرسة.(دليل مديري المدارس لتنفيذ برنامج القيادة من أجل المستقبل، 6: 2013) .

وحتى يتحقق التغيير المطلوب والناجح، اشتمل برنامج القيادة من أجل المستقبل على أدوات للتغيير، وأساليب تعزز مشاركة العاملين في عملية التخطيط، ومن هذه الأساليب والأدوات أدوات التغيير العشر وهي (العصف الذهني، والمراجعة، وتحليل نقاط القوة والضعف والعرض والمخاطر، وتحليل العوامل المعيقة والعوامل المساعدة، وما تقوم به فعلاً ولكن بإمكاننا، ومصفوفة تحديد الأولويات، وتكوين الرؤية، والتخطيط بأسلوب المسارب المستقيمة، والاستقصاء الإيجابي، وأخيراً أداة الأثر) .(وثيقة أدوات التغيير: 2013) .

ونظرا لأهمية التغيير في قيادة المؤسسات والمنظمات فقد اهتم كثير من الباحثين بدراسة التغيير واستراتيجياته، فسعت دراسة ثومسون (Thompson, 2019) إلى اكتشاف تصورات المعلمين حول استراتيجيات التغيير، ومن أهم نتائجها: حتى يحدث التغيير فإنه يتطلب أولاً التغيير على مستوى الأفراد، ودرجة التفاعلات وجودة الانخراط تتوقف على مستوى التفاعل الذاتي للأفراد، وسعت دراسة

كوبان (Coban, 2017) إلى اكتشاف وتحديد العلاقة بين مستويات الإدارة الاستراتيجية في مستويات الإدارة العليا، وقدرتهم في إدارة التغيير التنظيمي، ومن أهم نتائجها: وجود علاقة قوية وإيجابية بين مديري الإدارة العليا في إدارة التغيير التنظيمي، وبين مستويات الإدارة الاستراتيجية.وسعت دراسة إيفي (Efe, 2018) إلى التعرف إلى استراتيجيات إدارة التغيير في السياسات والإصلاح وكفاية الوظائف الإدارية في كلية (دلتا) ، ومن أهم نتائجها: أنه من أهم استراتيجيات التغيير المستخدمة كانت مواجهة المشكلات وحلها بما يتناسب مع التغيير، وأن الوظائف الإدارية التي تمارس التغيير هي هيئة العاملين، والطلبة، والمستخدمين.أما دراسة بعلوشة (2017) فهدفت التعرف إلى واقع الممارسات الإدارية لمديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة في ضوء إدارة التغيير، وسبل تحسينها، وتوصلت إلي أن الدرجة الكلية لواقع الممارسات الإدارية لمديري وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة في ضوء إدارة التغيير جاءت بوزن نسبي (71.6%) مما يدل على وجود موافقة كبيرة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لواقع الممارسات الإدارية لمديري وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة في ضوء إدارة التغيير تعزى لمتغيري الجنس، والمؤهل العلمي، بينما توجد هذه الفروق بالنسبة لمتغير سنوات الخدمة لصالح أصحاب سنوات الخدمة من (5 سنوات إلي أقل من 10سنوات) ، كذلك دراسة الكردي (2016) وهدفت إلي صياغة استراتيجية لتطوير قيادة التغيير في مؤسسات التعليم العالي بمحافظات غزة، في ضوء مبادئ التنمية المستدامة، وذلك من خلال التعرف إلى واقع قيادة التغيير في الجامعة الإسلامية بغزة، وقد توصلت الدراسة إلي وضع استراتيجية مقترحة لتطوير قيادة التغيير في مؤسسات التعليم العالي في ضوء مبادئ التنمية المستدامة كذلك بلغت الدرجة الكلية لاستبانة تطوير قيادة التغيير في ضوء مبادئ التنمية المستدامة من وجهة نظر (عميد، نائب عميد، رئيس قسم، مدير) بوزن نسبي (96.2%) وهي درجة موافقة كبيرة.أما دراسة آرجون (Argon, 2016) فقد هدفت الدراسة إلى تحديد مصادر القوى التنظيمية لمديري المدارس وسلوكياتهم في إدارة التغيير في منطقة (Belu) لآراء معلمي المدارس الابتدائية والثانوية، ومن أهم نتائجها: وجود أثر واضح في سلوك مصادر القوى التنظيمية، والخبرة المهنية يعزى لمتغير الجنس، ووجود علاقة إيجابية وقوية بين آراء المعلمين حول سلوكيات إدارة التغيير ومصادر القوى التنظيمية.أما دراسة أبو حسنين (2015) فقد هدفت التعرف إلى درجة ممارسة المشرفين التربويين لإدارة التغيير، وعلاقتها بمستوى أداء معلميهم في المدارس الإعدادية بمحافظات غزة، ومن أهم نتائجها: أن درجة ممارسة المشرفين التربويين لإدارة التغيير في مدارس وكالة الغوث الدولية الإعدادية بمحافظات غزة جاءت بدرجة جيدة وبوزن نسبي (71.2%) .وسعت دراسة أبو سمرة (2014) التعرف إلى درجة فاعلية اتخاذ القرار، وتبني قيادة التغيير لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية، ودراسة العلاقة بين اتخاذ القرار وقيادة التغيير لديهم، ومن أهم نتائجها أنه بلغ المتوسط الحسابي لفقرات الاستبانة جميعها الخاصة بدرجة فاعلية اتخاذ القرار لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظرهم (4.24) بوزن نسبي (84.82%) أي أن هناك درجة موافقة كبيرة.

وقد أكدت الدراسات على أهمية دور مدير المدرسة في التخطيط بأدوات وأساليب تعمل على تغيير الواقع المألوف مثل دراسة الصوص (2012) التي كان من أهم نتائجها أن التخطيط يلعب دوراً كبيراً في تطوير أداء المعلمين، وحث إدارات المدارس على مشاركة معلميهم في عملية التخطيط منذ بداية العام الدراسي.

ومن جهة أخرى، فقد اختلفت الدراسات السابقة عن الدراسات الحالية في تركيز الدراسة الحالية على تحديد درجة توظيف مديري المدارس لأدوات التغيير العشر، ومدى الإفادة منها في التخطيط لأنشطتهم اليومية والسنوية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نظمت دائرة التربية والتعليم تدريباً شاملاً لمديري مدارس وكالة الغوث الدولية على برنامج القيادة من أجل المستقبل والذي يشتمل على رزمة أدوات التغيير العشر، وعلى الرغم من تنظيم البرامج التدريبية، وورش العمل، ومن خلال استطلاع رأي المشرفين التربويين، وبعض مديري المدارس، لمس الباحثان ضعفاً واضحاً لدى المديرين بأنهم لا يقومون باستخدام الأدوات بصورة مناسبة، أو لا يستخدمونها من الأساس أثناء عملية التخطيط، وعدم وجود استمرارية وديمومة لعملية الاستخدام وهذا ما أكدته دراسة خطاب (2018) ، **ومن هنا تبلورت مشكلة الدراسة والتي تحددت في السؤال التالي:**

ما درجة توظيف مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة الوسطى بقطاع غزة لأدوات التغيير العشر من وجهة نظرهم؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

- ما درجة توظيف مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة الوسطى بقطاع غزة لأدوات التغيير العشر من وجهة نظرهم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لتوظيف أدوات التغيير العشر تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي) ؟

فرضيات الدراسة:

- ♦ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث في المحافظة الوسطى بقطاع غزة لدرجة توظيف أدوات التغيير العشر تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) .
- ♦ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث في المحافظة الوسطى بقطاع غزة لدرجة توظيف أدوات التغيير العشر تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) .
- ♦ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث

في المحافظة الوسطى بقطاع غزة لدرجة توظيف أدوات التغيير العشر تعزي لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا) .

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

♦ تحديد درجة توظيف مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة الوسطى بقطاع غزة لأدوات التغيير العشر من وجهة نظرهم.

♦ الكشف عما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة توظيف مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة الوسطى بقطاع غزة لأدوات التغيير العشر وفقاً لمتغيرات (الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي) .

أهمية الدراسة:

▪ الأهمية النظرية:

تنبع أهمية الدراسة النظرية من حداثتها، وعلاقتها بقيادة التغيير لدى مديري المدارس ضمن برنامج القيادة من أجل المستقبل، الذي يعتبر أحد محاور سياسة الإصلاح بوكالة الغوث، مما قد يعمل على زيادة المعرفة النظرية لاستخدام أدوات التغيير العشر.

▪ الأهمية التطبيقية:

– قد يتم الإفادة من هذه الدراسة في تحسين أداء المديرين والمديرات في مدارس وكالة الغوث الدولية.

– قد تحدث هذه الدارسة التطوير المنشود في التخطيط التربوي لدى المديرين والمديرات في مدارس وكالة الغوث الدولية.

– قد تسهم هذه الدراسة في إفادة المديرين، والمشرفين، والمعلمين في الاندماج في دورات تدريبية حول توظيف أدوات التغيير العشر.

حدود الدراسة:

▪ الحد الموضوعي: اقتصرت هذه الدراسة على تحديد درجة التوظيف لأدوات التغيير العشر وهي (العصف الذهني، والمراجعة، وتحليل نقاط القوة والضعف والعرض والمخاطر، وتحليل العوامل المعيقة والعوامل المساعدة، وما تقوم به فعلاً ولكن بإمكاننا، ومصفوفة تحديد الأولويات، وتكوين الرؤية، والتخطيط بأسلوب المسارب المستقيمة، والاستقصاء الإيجابي، وأخيراً أداة الأثر) .

▪ الحد المكاني: المحافظة الوسطى بقطاع غزة.

▪ الحد المؤسسي: مدارس وكالة الغوث الدولية.

▪ الحد الزماني: العام الدراسي (2020/ 2021 م) .

▪ الحد البشري: مديرو المدارس ومديراتها.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

◄ أدوات التغيير العشر:

مجموعة من الأدوات المليئة بالأفكار، والنصائح، والأدوات والأساليب المشوّقة من أجل مساعدة مديري المدارس على قيادة التغيير، وإدارتهم لمدارسهم بنجاح.(وثيقة رزمة أدوات التغيير: 2013) .

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها مجموعة من أدوات عملية، تمكن المديرين في وكالة الغوث الدولية من إحداث التغيير في المدارس، وتسمح بمشاركة المعلمين والمشرفين في عملية التغيير، وكذلك مراجعة الأوضاع الحالية في المدرسة، وتطوير الخطط، وتنفيذها، وضمان خبرات تعليمية نشطة للطلبة جميعهم وهي: العصف الذهني، والمراجعة، وتحليل نقاط القوة والضعف والعرض والمخاطر، وتحليل العوامل المعيقة والعوامل المساعدة، وهذا ما نقوم به فعلاً لكن بإمكاننا أن، ومصفوفة تحديد الأولويات، وتكوين الرؤية، والتخطيط بأسلوب المسارب المستقيمة، والاستقصاء الايجابي، وأداة الأثر.

◄ مفهوم التغيير:

التغيير لغة اسم من الفعل « غيّر » يقال: نزل القوم يغيرون الشيء أي بدل به غيره، ويقال: غيرت دابتي، وغيرت ثيابي، أي: جعله على غير ما كان عليه.(مجمع اللغة العربية، 2004: 668) .

ويرى حمود (2010) أن التغيير « عملية إدخال تحسين أو تطوير على المنظمة بحيث تكون مختلفة عن وضعها الحالي، وبحيث تتمكن من تحقيق أهدافها بشكل أفضل «.(حمود، 2010: 239) ، ويعرّف بأنه « تحرك ديناميكي بإتباع طرق وأساليب مستحدثة ناجمة من الابتكارات المادية والفكرية، ليحمل بين ثناياه آمالاً للبعض، وفي الأحوال جميعها هي ظاهرة يصعب تجنبها».(عامر، 2001: 255) ، ويمكن استنتاج مفهوم التغيير بأنه الانتقال من الواقع الحالي إلى الواقع المأمول، والمرغوب فيه خلال فترة زمنية محددة، وبوسائل معروفة كي تحقق المؤسسة أهدافها بأقل وقت وجهد ممكن.

◄ أدوات التغيير العشر:

تشير رزمة أدوات التغيير أن هناك أدوات يمكن أن يستخدمها القادة في إدارة التغيير يمكن تلخيصها كالتالي: (وثيقة أدوات التغيير، 2013: 2 – 46)

– العصف الذهني: وهي أداة فعالة لتوليد عدد كبير من الأفكار

– أداة المراجعة: هي أداة مفيدة في اكتشاف تصورات الأفراد عن مفاهيم معينة وتصويبها في أي مرحلة من مراحل تنفيذ التغيير، لمراجعة مسار التقدم والاحتفاء بما تحقق من نجاح.

– أداة تحليل نقاط القوة والضعف والعرض والمخاطر: وهي تستخدم للمساعدة في مناقشة الصورة الكبيرة للمؤسسة ولتبادل الآراء والمعلومات.

– أداة تحليل العوامل المعيقة والعوامل المساعدة: هذه الأداة تساعد على استكشاف ما الذي يعيق التغيير وما الذي يساعد على تنفيذه.

– أداة هذا ما نقوم به فعلاً ولكن بإمكاننا: هذه الأداة مفيدة من أجل إظهار العرفان للممارسات الحالية، وتعزيزها والبناء عليها

عندما يتم البدء بالتغيير.

- مصفوفة تحديد الأولويات: تساعد هذه الأداة على إجراء مناقشة منهجية حول عملية تجديد الأولويات، وتحديد أهم التغيرات وأشدها تأثيراً، وتستخدم عند مناقشة موضوع التحسين والتطوير.

- أداة تكوين الرؤية: تستخدم لتشكيل صورة مشتركة عن المستقبل، وزيادة وعي الأفراد والأطراف المعنية فيما يتعلق بإسهاماتهم نحو تشكيل رؤية للمستقبل، وتنفذ من خلال مراحل متسلسلة هي: التفكير، الشعور، الفعل، القول.

- أداة التخطيط بأسلوب المسارب المستقيمة: تساعد على تحديد الأنشطة اللازمة لتنفيذ خطة التحسين، ويمكن من خلالها تتبع بداية ونهاية الأنشطة الخاصة بالأولويات.

- الاستقصاء الإيجابي: يساعد هذا الأسلوب على اتباع منحى إيجابي، نحو التغيير التنظيمي، ويركز على العمل التعاوني ويتكون من أربع مراحل: الاكتشاف، والحلم، وضع التصميم، والتنفيذ.

- أداة الأثر: تساعد هذه الأداة على النظر في أثر المشاريع التي يتم تنفيذها على غايات وأولويات بعيدة المدى.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، الذي يحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتتمثل في «الطريقة التي يعتمد عليها الباحثان في الحصول على معلومات وافية ودقيقة تصور الواقع الاجتماعي، وتسهم في تحليل ظواهره.(درويش، 118: 2018) .

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من مديري مدارس وكالة الغوث الدولية جميعهم في المحافظة الوسطى بقطاع غزة للعام الدراسي (2020/ 2021م) ، والبالغ عددهم (60) مديراً ومديرةً.

عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة الاستطلاعية باختيار (25) استجابة عشوائياً، وتم تطبيق أداة الدراسة عليهم من أجل قياس صدق وثبات أداة الدراسة، والعمل على تقنين الأداة وتطويرها، وقد تبين أن هناك تجانساً كبيراً بين أفراد العينة الاستطلاعية وأفراد المجتمع الأصلي، مما أدى إلى تضمين هذه العينة إلى العينة الفعلية عند تطبيق الدراسة على أفراد مجتمع الدارسة المكون من (60) مديراً ومديرة، واستجاب منهم (57) مديراً ومديرة بنسبة (95.00%) وهي نسبة كافية من أجل تطبيق أداة الدراسة.

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها:

ويشمل توزيع البيانات الشخصية للمفحوصين، والتي تتعلق بمتغيرات (الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي) والجدول الآتي يوضح خصائص عينة الدارسة:

جدول (1)
توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	30	52.63%
	أنثى	27	47.37%
	المجموع	57	%100
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	2	3.51%
	من5 – 10سنوات	11	19.30%
	أكثر من 10سنوات	44	77.19%
	المجموع	57	%100
المؤهل العلمي	بكالوريوس	40	70.18%
	ماجستير فأعلى	17	29.82%
	المجموع	57	%100

أداة الدراسة:

قام الباحثان بتحليل محتوى ومضمون وثيقة أدوات التغيير العشر الصادرة عن وكالة الغوث الدولية (2013) ، والاطلاع على الأدب التربوي، وبعض الدراسات السابقة لتصميم استبانة لقياس درجة توظيف أدوات التغيير العشر لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة الوسطى بقطاع غزة، وقد تكونت الاستبانة بشكلها الأولي من (54) فقرة، وعرضت الاستبانة على (7) محكمين من ذوي الخبرة تربوياً، وفي ضوء ملاحظاتهم أجريت التعديلات اللازمة على بعض الفقرات، وحذف البعض منها لتصبح الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (47) فقرة.

- **صدق الأداة:**

للتحقق من صدق الأداة قام الباحثان بالإجراءات التالية:

- **صدق الاتساق الداخلي:**

ويقصد بصدق الاتساق الداخلي لعبارات الإستبانة: مدى اتساق فقرات الإستبانة جميعها مع المجال الذي تنتمي إليه، أي أن العبارة تقيس ما وضعت لقياسه، ولا تقيس شيئاً آخراً، وعليه قمنا بحساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجة كل عبارة من عبارات المحور، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه هذه الفقرة.

الصدق البنائي: يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها وتحقيقها، ويبين مدى ارتباط كل مجال من مجالات الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة.

جدول (2)

معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة

م	المجال	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية Sig
1	أداة العصف الذهني	.82	.00

م	المجال	معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية Sig
2	أداة المراجعة	.54	.00
3	أداة تحديد نقاط القوة والضعف	.72	.00
4	أداة الأثر	.81	.00
5	أداة تحديد العوامل المعيقة والعوامل المساعدة	.80	.00
6	أداة " هذا ما نقوم به فعلاً لكن بإمكاننا	.79	.00
7	أداة مصفوفة تحديد الأولويات	.71	.00
8	أداة تكوين الرؤية	.84	.00
9	أداة التخطيط بأسلوب المسارب المستقيمة	.64	.00
10	أداة الاستقصاء الإيجابي	.80	.00

من الملاحظ في الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين مجالات الاستبانة والدرجة الكلية لفقرات الاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للمجالات جميعها، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.54 –0.84) ، وهذا يدل على أن محاور الاستبانة جميعها صادقة لما وضعت لقياسه.

- **ثبات الاستبانة:**

الثبات يدل على اتساق النتائج، بمعنى إذا كرر القياس فإنك تحصل على نفس اتساق داخلي للنتائج، وفي أغلب حالاته هو معامل ارتباط، وهناك عدد من الطرق لقياسه ومن أكثرها شيوعاً هي طريقة (كرونباخ ألفا) .(الوادي والزعبي، 216: 2011) ، وقد استخدم الباحثان طريقة (ألفا كرونباخ) وهي أشهر الطرق في قياس ثبات الأداة، وتكشف هذه الطريقة مدى تشتت درجات المستجيبين، وقد لاحظ الباحثان أن معامل (ألفا كرونباخ) لمحاور الاستبانة جميعها يزيد عن (77) فقرة، وهذا يدل على ثبات مرتفع لمحاور والاستبانة بشكل عام، وبعد أن تأكد الباحثان من صدق الاستبانة وثباتها، وإجراء التعديلات خرجت الاستبانة بصورتها النهائية مشتملة على (47) فقرة، وهذا عامل مطمئن لتطبيق الاستبانة على عينة الدراسة لتحقيق أهداف الدراسة.

- **درجة تصحيح أداة الدراسة:**

لتحديد المحك المعتمد في الدراسة قام الباحثان بالرجوع إلى الأدب التربوي الخاص بالمقاييس المحكية، وكذلك بعض الدراسات السابقة التي اعتمدت المقياس الخماسي نفسه لتحديد مستوى الاستجابة حيث تم تحديد طول الخلايا في مقياس (ليكارت الخماسي) من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (5 – 1 = 4) ، ومن ثمّ تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية (4 ÷ 5 =.8) ، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في المحك التالي:

جدول (3)

سلم مقياس درجة توظيف أدوات التغيير العشر

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة التوافر
1 – 1.8	20% - 36%	قليلة جداً
أكبر من 1.8 – 2.6	أكبر من 36% – 52%	قليلة
أكبر من 2.6 – 3.4	أكبر من 52% – 68%	متوسطة
أكبر من 3.4 – 4.2	أكبر من 68% – 84%	كبيرة
أكبر من 4.2 – 5	أكبر من 84% – 100%	كبيرة جداً

نتائج الدراسة ومناقشتها:

◄ الإجابة عن السؤال الأول: **ما درجة توظيف مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة الوسطى بقطاع غزة لأدوات التغيير العشر من وجهة نظرهم؟**

وللإجابة على هذا السؤال تم تحليل فقرات الاستبانة ككل وفقرات كل مجال منفرداً وفق المحك المعتمد في الدراسة، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (4)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النسبي والقيمة الاحتمالية Sig لجميع مجالات الاستبانة وقيمة جميع المجلات معاً N=57

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	الترتيب	الدرجة
العصف الذهني	4.39	.39	87.82%	2	كبيرة جداً
المراجعة	4.57	.40	91.32%	1	كبيرة جداً
نقاط القوة والضعف	4.26	.43	85.26%	5	كبيرة جداً
الأثر	4.32	.48	86.32%	4	كبيرة جداً
العوامل المعيقة والعوامل المساعدة	4.22	.47	84.49%	8	كبيرة جداً
أداة " هذا ما نقوم به فعلاً، لكن بإمكاننا أن	4.21	.56	84.21%	9	كبيرة جداً
مصفوفة تحديد الأولويات	4.23	.53	84.56%	7	كبيرة جداً
تكوين الرؤية	4.32	.49	86.46%	3	كبيرة جداً
التخطيط بأسلوب المسارب المستقيمة	3.82	.59	76.40%	10	كبيرة
الاستقصاء الإيجابي	4.23	.57	84.62%	6	كبيرة جداً
الدرجة الكلية للاستبانة	4.27	.37	85.33%		كبيرة جداً

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- بلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (4.27) ، بوزن نسبي (85.33%) ، وبدرجة ممارسة كبيرة جداً، وهذا يعني أن عينة الدراسة ترى أن درجة توظيف مديري مدارس وكالة الغوث الدولية لأدوات التغيير العشر في قطاع غزة من وجهة نظرهم جاءت

بدرجة كبيرة جداً وبنسبة تأييد 85.33%.

- المجالات جميعها دالة إحصائياً حسب المحك المعتمد، والمجالات كانت بدرجة كبيرة جداً ما عدا المجال التاسع (أداة التخطيط بأسلوب المسارب المستقيمة) فقد جاء بدرجة كبيرة.

- حصل المجال الثاني (أداة المراجعة) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.57)، ومتوسط نسبي (91.32%)، وبدرجة ممارسة كبيرة جداً، ويعزو الباحثان ذلك إلى وجود رؤية واضحة من مديري المدارس حول آليات توظيفها مع المعلمين والمشرفين، وتوصيل فكرتها وخطوات استخدامها بسهولة للجميع، أما المجال التاسع (أداة التخطيط بأسلوب المسارب المستقيمة) فقد حصل على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.82)، ومتوسط نسبي (76.40%) ، وبدرجة ممارسة كبيرة، ويعزو الباحثان ذلك إلى ضعف تناول دليل أدوات التغيير العشر هذه الأداة بالشرح والتفصيل، ومحدودية تبيان خطوات استخدامها، ومدى الإفادة منها، فهي لا تخدم إدارياً بشكل مباشر في الكشف عن احتياجات وأولويات المدرسة، والاستغناء عنها بباقي الأدوات الأخرى.

◄ الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة: تم اختبار الفرضية الأولى والتي تنص على: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدارسة لدرجة توظيف مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية في المحافظة الوسطى بقطاع غزة لأدوات التغيير العشر تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) ».

لاختبار هذه الفرضية قام الباحثان باستخدام (TEST T) لعينتين مستقلتين؛ وذلك للتعرف على دلالة الفروق في كل مجال من مجالات الاستبانة، وكذلك الاستبانة ككل.

جدول (5)

تحليل اختبار TEST T للمقارنة بين تقديرات أفراد العينة تعزي لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) .

	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية sig
المقياس ككل	ذكر	30	4.27	.39	.16	.87
	أنثى	27	4.26	.35		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن (قيمة sig>0.05) وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدارسة لدرجة توظيف مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية في قطاع غزة لأدوات التغيير العشر تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) ، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المديرين والمديرات تلقوا التدريب نفسه، وخضعوا لورش عمل بشكل جماعي، والعمل بالتوجيهات والتعليمات الصادرة عن وحدة الجودة بوكالة الغوث نفسها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبي حشيش والصالحي (2018) ، حيث أكدت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات أفراد العينة يعزى لمتغير الجنس لدرجة الإفادة من برنامج القيادة من أجل المستقبل الذي يشمل في محتواه أدوات التغيير العشر، وكذلك دراسة صيام (2017) التي أكدت أنه لا توجد فروق دلالة إحصائية لتقديرات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس حول التخطيط الاستراتيجي باستخدام أدوات التغيير العشر.

اختبار الفرضية الثانية التي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدارسة لدرجة توظيف مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية في قطاع غزة لأدوات التغيير العشر تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) ، ولاختبار هذه الفرضية قام الباحثان باستخدام اختبار التباين الأحادي (ANOVA) وذلك للتعرف على دلالة الفروق في كل مجال من مجالات الاستبانة، وكذلك الاستبانة ككل.

جدول (6)

تحليل اختبار التباين الأحادي (ANOVA) للمقارنة بين تقديرات أفراد العينة تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة الاختبار F	مستوى الدلالة
المقياس ككل	بين المجموعات	.232	2	.116	.86	غير دال
	داخل المجموعات	7.292	54	.135		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن (قيمة F >0.05) ، وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدارسة لدرجة توظيف مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية في قطاع غزة لأدوات التغيير العشر تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) ، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المديرين تلقوا التدريب على استخدام أدوات التغيير العشر، سواء أكانوا مديرين جدد أو من هم في الخدمة منذ سنوات، لأن هذه الأدوات تندرج ضمن برنامج القيادة من أجل المستقبل، والذي يتوجب على كل مدير سواء أكان جديداً أو قديماً أن ينجز هذا البرنامج، وهذا ما أكدته دراسة موسى (2017) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدور برنامج القيادة من أجل المستقبل يعزى لمتغير سنوات الخدمة لتشابه ظروف التدريب، ومواد التعلم الخاصة بالبرنامج.

اختبار الفرضية الثالثة والتي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدارسة لدرجة توظيف مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية في قطاع غزة لأدوات التغيير العشر تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا) .

لاختبار هذه الفرضية قام الباحثان باستخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين وذلك للتعرف على دلالة الفروق في كل مجال من مجالات الاستبانة، وكذلك الاستبانة ككل.

جدول (7)

تحليل اختبار T للمقارنة بين تقديرات أفراد العينة لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا) .

	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية sig
المقياس ككل	بكالوريوس	40	4.33	.35	1.98	.05
	دراسات عليا	17	4.12	.38		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن (قيمة sig=0.05) وعليه فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدارسة لدرجة توظيف مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية في قطاع غزة لأدوات التغيير تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا) ، ويعزو الباحثان ذلك أن المديرين، والمديرات قد خضعوا للتدريب نفسه، والظروف والمؤثرات نفسها، وتلقيهم نفس المتابعة والمساندة، كذلك إشراف المدربين نفسهم على عملية التدريب، وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة صيام (2017) التي أكدت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات أفراد العينة يعزى لمتغير المؤهل العلمي حول توظيف أدوات التغيير العشر ضمن برنامج القيادة من أجل المستقبل.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة:

1. أظهرت الدارسة أن درجة توظيف مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة الوسطى بقطاع غزة لأدوات التغيير العشر من وجهة نظرهم جاءت بدرجة كبيرة جداً وبنسبة تأييد (85.33%) .

2. أن أعلى درجة لتوظيف مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظة الوسطى بقطاع غزة لأدوات التغيير العشر كانت لأداة المراجعة وكانت بدرجة كبيرة جداً، وبنسبة تأييد (91.32%) ، وأقل درجة كانت لأداة التخطيط بأسلوب المسارب المستقيمة وكانت بدرجة كبيرة، وبنسبة تأييد (76.40%) .

3. أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة توظيف مديري المدارس بوكالة الغوث الدولية في قطاع غزة لأدوات التغيير العشر تعزى لمتغيرات (الجنس وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي) .

التوصيات:

1. عقد الدورات التدريبية الدورية والمستمرة، لمديري المدارس حول آليات استخدام أدوات التغيير ككل، وعدم الاقتصار على أدوات محددة، وإعداد شرح مفصل عن كل أداة والمجالات التي تستخدم فيها كل أداة.

2. تعزيز استخدام الأدوات التي حصلت على أعلى درجات التوظيف كأدوات (المراجعة، والعصف الذهني، وتكوين الرؤية) ، وتقديم شرح مفصل حول آلية استخدام الأدوات وأهميتها التي حصلت على أقل درجات التوظيف كأدوات (التخطيط بأسلوب المسارب المستقيمة، وهذا ما نقوم به فعلاً لكن بإمكاننا أن، وتحديد العوامل المعيقة والعوامل المساعدة) .

3. تكثيف الزيارات للمدارس وخاصة في بداية العام الدراسي، من فرق وحدة الجودة وكذلك من مديري المناطق التعليمية، وتقديم الدعم اللازم للمدارس.

4. تخصيص جزء من وقت المشرفين التربويين أثناء زياراتهم للمدارس للاطلاع على خطط مديري المدارس، ومدى توظيفهم لأدوات التغيير العشر.

5. عمل بند في تقرير زيارات فرق وحدة الجودة لتقويم المدارس يشتمل على مدى توظيف مدير المدرسة لأدوات التغيير العشر، ودرجة الإفادة منها.

المقترحات:

تقدم الدراسة بعض المقترحات مثل:

1. إجراء دراسة بعنوان " معوقات استخدام أدوات التغيير العشر لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية وسبل التغلب عليها".

2. إجراء دراسة بعنوان " أثر استخدام أدوات التغيير العشر على تحسين أداء مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة ".

المصادر والمراجع العربية:

- بعلوشة، محمد.(2017) .واقع الممارسات الإدارية لمديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة في ضوء إدارة التغيير وسبل تحسينه، أطروحة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.
- أبو حسنين، محمد.(2015) .درجة ممارسة المشرفين التربويين لإدارة التغيير وعلاقتها بمستوى أداء معلميهم في المدارس الإعدادية بمحافظات غزة، أطروحة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- أبوحشيش، بسام والصالحي، نبيل.(2018) .درجة الإفادة من برنامج القيادة من أجل المستقبل في تحسين أداء مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 8 (23) : 80 – 93.
- حمود، خضير.(2010) .منظمة المعرفة، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- خطاب، إبراهيم.(2018) .مستوى توظيف مديري المدارس الأساسية في وكالة الغوث الدولية في الأردن لبرنامج القيادة من أجل المستقبل وعلاقته بمستوى التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الشرق الوسط، عمان، الأردن.
- درويش، محمود.(2018) .مناهج البحث في العلوم الإنسانية، القاهرة: مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع.
- ديري، زاهد.(2011) .إدارة الموارد البشرية، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- سرور، سهى.(2008) .تطوير الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفاهيم الإدارة الذاتية للمدرسة، أطروحة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- أبو سمرة، أسماء.(2014) .فاعلية اتخاذ القرار وعلاقتها بقيادة التغيير لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية، أطروحة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- الصوص، سليمان.(2012) .دور التخطيط المدرسي في تطوير أداء معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وسبل تفعيله، أطروحة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- صيام، رسلان.(2017) .فاعلية برنامج القيادة من أجل المستقبل وعلاقته بقيادة التغيير لدى مديري مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة، أطروحة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الطراونة، اخليف.(2003) .التطوير التربوي، عمان: دار الشروق.
- عامر، سعيد.(2001) .الإدارة وتحديات التغيير، القاهرة: مركز دايدسيرفيس للاستشارات والتطوير الإداري.
- الكردي، زهير.(2016) .استراتيجية مقترحة لتطوير قيادة التغيير في مؤسسات التعليم العالي بمحافظات غزة في ضوء التنمية المستدامة الجامعة الإسلامية دراسة حالة، أطروحة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- مجمع اللغة العربية.(2004) .المعجم الوسيط، ط4، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.
- موسى، سوزان.(2017) .دور برنامج القيادة من أجل المستقبل في رفع كفايات الذكاء العاطفي لدى مديري مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وسبل تطويره، أطروحة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين في الشرق الأدنى.(2013) .دليل مديري المدارس لتنفيذ برامج القيادة من أجل المستقبل.
- وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين في الشرق الأدنى.(2013) .وثيقة أدوات التغيير.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Balousha, M. (2017) . The reality of administrative practices for the principals of UNRWA schools in the governorates of Gaza in the light of change management and ways to improve it (in Arabic) , Master's thesis, College of Education, Islamic University, Gaza, Palestine.*
- *Abu Hassanein, M. (2015) . The degree of educational supervisors' practice of managing change and its relationship to the level of performance of their teachers in middle schools in Gaza governorates (in Arabic) , Master's thesis, College of Education, Islamic University, Gaza, Palestine.*
- *Abu Hashish, B. and Al - Salihi, N. (2018) . The degree of benefit from the Leadership for the Future program in improving the performance of UNRWA school principals in Gaza governorates (in Arabic) , Al - Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies, 8 (23) : 80 - 93.*
- *Hammoud, K. (2010) . Knowledge Organization (in Arabic) , Amman: Dar Safaa for Publishing and Distribution.*
- *Khattab, I. (2018) . The level of employment of primary school principals in the UNRWA in Jordan for the Leadership for the Future program and its relationship to the level of professional development of teachers from their point of view (in Arabic) , Master's thesis, College of Education, Middle East University, Amman, Jordan.*
- *Darwish, M. (2018) . Research Methods in the Humanities (in Arabic) , Cairo: The Arab Nation Foundation for Publishing and Distribution*
- *Deiry, Z. (2011) . Human Resources Department (in Arabic) , Amman: House of Culture for Publishing and Distribution.*
- *Sorour, S. (2008) . The development of school administration in secondary schools in the governorates of Gaza in light of the concepts of school self - management (in Arabic) , Master's thesis, College of Education, Islamic University, Gaza, Palestine.*
- *Abu Samra, A. (2014) . The effectiveness of decision - making and its relationship to change leadership among heads of academic departments in Palestinian universities (in Arabic) , Master's thesis, Islamic University, Gaza, Palestine.*
- *Al - Sous, S. (2012) . The role of school planning in developing the performance of UNRWA schools' teachers in Gaza governorates and ways to activate it (in Arabic) , Master's Thesis, College of Education, Islamic University, Gaza, Palestine.*
- *Siam, R. (2017) . The effectiveness of the Leadership for the Future program and its relationship to change leadership among UNRWA school principals in the governorates of Gaza (in Arabic) , Master's thesis, College of Education, Islamic University, Gaza, Palestine.*
- *Tarawneh, A. (2003) . Educational development (in Arabic) , Amman: Dar Al - Shorouk.*
- *Amer, S. (2001) . Management and the challenges of change (in Arabic) , Cairo: Wide service Center for Consulting and Administrative Development.*
- *Al - Kurdi, Z. (2016) . A proposed strategy for developing leadership of change in higher education institutions in Gaza governorates in the light of sustainable development (in Arabic) , The Islamic University, a case study, a master's thesis, College of Education, the Islamic University, Gaza, Palestine.*
- *Arabic Language Academy. (2004) . The intermediate dictionary, 4th edition, Cairo: Al - Shorouk International Library.*
- *Musa, S. (2017) . The role of the Leadership for the Future program in raising the emotional intelligence competencies of UNRWA school principals in Gaza governorates and ways to develop it (in Arabic) , Master's Thesis, College of Education, Islamic University, Gaza, Palestine.*
- *United Nations Relief and Works Agency for Refugees in the Near East. (2013) . A guide for school principals to implement leadership programs for the future (in Arabic) .*
- *United Nations Relief and Works Agency for Refugees in the Near East. (2013) . Change Toolkit (in Arabic) .*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Argon ,T & Dileksi , U. (2016) . Teacher Views On School Administrators Organizational Power Sources And Their Change Management Behaviours, ,Universal Journal Of Educational Research , 4 (9) : 2195 - 2208.*
- *Coban, O et all. (2019) . Top Managers Organizational Change Management Capacity And Their Strategic Leadership Levels At Ministry Of National Education (MoNE) . Eurasian Jornal Of Educational Research , (81) : 129 - 146.*
- *Efe, A. J. (2018) . Change Management Strategies In Policies And Reforms And Administrative Functions Competence In Delta State Colleges Of Education , World Jornal Of Education , 8 (4) : 188 - 197.*
- *Thompson, C. (2019) . Exploring Teachers Perspectives On Effective Organizational Change Strategies. Educational Planning , The University Of The West India , 26 (2) : 13 - 28.*

وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس بدرجة التزام طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك بأسس التربية الإسلامية

The Views of Faculty Members on the Degree of Commitment of Graduate Students at Yarmouk University to the Foundations of Islamic Education

محمد خالد الزعبي
طالب دكتوراه/ جامعة اليرموك/ الأردن

حسن أحمد الحياري
أستاذ دكتور/ جامعة اليرموك/ الأردن

Mohammad Khaled Al-Zubi
Phd. Student\ Yarmouk University\ Jordan
alzubi99@yahoo.com

Hassan Ahmed Al-Hayari
Professor\ Yarmouk University\ Jordan
Alhiary@yu.edu.jo

* ملاحظة: هذا البحث مستل من أطروحة دكتوراه بعنوان" درجة الالتزام بأسس التربية الإسلامية في جامعة اليرموك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا فيها" في جامعة اليرموك - الأردن.

تاريخ الاستلام: 28/ 3/ 2021م، **تاريخ القبول:** 23/ 8/ 2021م.
Received: 28/ 3/ 2021, **Accepted:** 23/ 8/ 2021.
DOI: 10.33977/1182-012-037-016
E-ISSN: 2307-4655
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
P-ISSN: 2307-4647

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة التزام طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك بأسس التربية الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واختلاف ذلك وفق عدد من المتغيرات. تم إتباع المنهج الوصفي (المسحي) حيث طبقت استبانة مكونة من (37) فقرة بعد إجراءات الصدق والثبات على (41) عضو هيئة تدريس. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة التزام طلبة الدراسات العليا بأسس التربية الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت متوسطة، وتبين عدم وجود فروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التزام طلبة الدراسات العليا بأسس التربية الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حسب متغيري (الجنس، والكلية).

الكلمات المفتاحية: طلبة الدراسات العليا، جامعة اليرموك، التربية الإسلامية، أعضاء هيئة التدريس.

Abstract:

The study aimed at detecting the commitment degree of graduate students at Yarmouk University to the Islamic education bases as perceived by the faculty members, and the differences attributed to some variables. The researchers adopted the descriptive (survey) approach with a questionnaire of 37 items administrated after checking its validity and reliability on a sample of 41 faculty members. The findings of the study showed that the commitment degree of graduate students to the foundations of Islamic education from the point of view of the faculty members was moderate. The results also showed no differences in the estimates of the study sample of the degree of commitment of graduate students to the foundations of Islamic education from the viewpoint of the faculty members at Yarmouk University, which is attributable to the variables of gender and college.

Keywords: *Graduate studies students. Yarmouk University. Islamic education. Faculty members.*

المقدمة:

تُعد التربية ضرورة من ضروريات الحياة، والحياة لا تستقيم إلا بوجودها. فالتربية عملية ضرورية لكل من الفرد والمجتمع معًا، فضرورتها للفرد تكون في المحافظة على جنسه، وتوجيه غرائزه، وتنظيم عواطفه، وتنمية ميوله، بما يتناسب وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه. وضرورتها للجماعة بالمحافظة على تراثها، وتحقيق أهدافها، والوصول إلى غاياتها وطموحاتها، ومساعدتها في تقدمها وازدهارها.

لذلك كانت التربية الوسيلة الفضلى لتحقيق أهداف الإنسان عبر التاريخ، والتي كان يرى فيها الإنسان تحقيقًا لسعادته وطموحاته، ولكن هذه الأهداف كانت – وما زالت وستبقى – متجددة ومتنوعة من عهد إلى آخر، ومن قرن إلى آخر، ومن مجتمع إلى آخر، ومع كل الاختلافات في الأهداف بين القرون والعهود والمجتمعات، إلا أن التربية ما زالت وستبقى الوسيلة الوحيدة التي يتسنى للإنسان عن طريقها تحقيق ما تشرئب له النفس البشرية من أهداف تربوية عامة (الحياري، 539: 2013).

كما تمثل التربية عملية اجتماعية إنسانية، كونها تعكس طبيعة المجتمع، وفلسفته، وطموحاته في تربية أبنائه، وإعدادهم للحياة من أجل تلبية حاجاتهم وتحقيق أهدافهم ورغباتهم، والتربية كنظام اجتماعي تعمل على إعداد الفرد من النواحي: الجسمية، والأخلاقية، والعقلية، والاجتماعية، حتى يتمكن من أن يحيا حياة يكون فيها قادرًا على التكيف مع تيار التقدم والحضارة في الزمن الذي يعيشه (مرسي، 1983: 97).

وللتربية دور في تقدم المجتمعات وحفظ هويتها، بحيث أصبح لكل مجتمع من المجتمعات فلسفة تربوية أخلاقية وفكرية، حيث تتشكل هذه الفلسفة من خلال تصوراتها حول عالم الشهادة وعالم الغيب، فالمجتمع الصيني مثلاً له فلسفته الفكرية، والاجتماعية، والنفسية الخاصة به، وكذلك المجتمع الأمريكي، وكذلك في كل المجتمعات قديمًا وحديثًا، حيث التزمت بأصولها الفكرية والاجتماعية وفق مفاهيم تؤمن بها حول مفهوم الخالق سبحانه وتعالى، والكون، والإنسان، والحياة، وبسبب ذلك تختلف أصول الفكر من مجتمع لآخر، ومن فلسفة لأخرى في تحديد هذه القضايا مما نتج عنه اختلاف في الأصول الفكرية المنبثقة من هذه الأسس والمبادئ التربوية (بني خلف، 33: 2005).

ولقد اختلفت التربيات من جيل إلى جيل، ومن حضارة إلى أخرى، تبعا للإطار الفكري والفلسفي العام لذلك الجيل ولتلك الحضارة، وهذا الإطار الفكري والفلسفي يختلف باختلاف مصادر المعرفة، وباختلاف النظرة إلى أهم القضايا الأساسية والجدلية على الإطلاق، مثل: الذات الإلهية، وطبيعة الكون، وعلاقة الفرد بالمجتمع، وطبيعة الإنسان. والتي لها آثارها وانعكاساتها على حياة الأفراد والمجتمعات في الحياة الدنيا والآخرة، والتي شكلت بالنهاية المدارس الفكرية والفلسفية تبعًا لتلك النظرة وما رافقها من اختلاف في الآراء والأفكار حول كثير من القضايا، ومن بينها ماهية التربية وما أسسها ومبادؤها وأهدافها وغاياتها ومقاصدها (الحياري، 2000: 359).

ومع تعدد المدارس الفكرية والفلسفية، واختلاف مبادئها وأهدافها، إلا أن الأصول التي بنيت عليها هذه المدارس إما أصولٌ إلهية المصدر، أو أصولٌ بشرية المصدر، وتمثل المدرسة الإسلامية المصدر الإلهي للفكر التربوي والتربية الإسلامية، أما المدارس الفكرية والفلسفية الأخرى فهي مدارس ذات مصدر فكري بشري، وإن السبب في تعددها اختلاف فكر البشر واختلاف غاياتهم وأهدافهم (البزاز، 2002: 56).

لذلك فإن التربية الإسلامية تمثل المنهج الذي يحقق التطبيق الفعلي للتشريع الإسلامي؛ لأنّ الإسلام ليس جانبًا علميًا ومعرفيًا فقط، بل يهدف إلى الجمع بين المعرفة والتطبيق العملي لها، وبالتالي فإن العلم وسيلة لتحقيق الجانب التطبيقي الصحيح. وتكمن أهمية التربية الإسلامية في كونها الوسيلة الأمثل لبناء خير فرد، وخير

مجتمع، وخير حضارة، وتهدف بذلك إلى تحقيق سعادة عامة وشاملة للمجتمع وأفراده، ومما يُعلي من أهمية التربية الإسلامية ومكانتها أنها وثيقة الصلة بنبع الإسلام الأول، ممثلًا بمصدريه الأصليين الكتاب والسنة... وإن اهتمام التربية الإسلامية المتوازن والشامل بالدنيا والآخرة انعكس على اهتمامها بتربية الإنسان، حيث اهتمت بجوانب الشخصية المختلفة اهتماما متوازنًا وشاملًا، فجمعت بين تهذيب النفس وتصفية الروح وتثقيف العقل وتقوية الجسم، ومن ثَم اهتمت بتدريس أنواع العلوم جميعها، وهدفها في ذلك تعميق الإيمان بالله تعالى في نفوس المسلمين من خلال فهمهم لقوانين الكون ونظامه المُحكم الذي يدل على عظمة الخالق عز وجل وقدرته (مرسي، 2000: 48 – 53).

وفي ضوء ما تقدم فإن المبادئ الأساسية والأهداف العامة للتربية الإسلامية، تختلف عن المدارس الفكرية الأخرى في فهم المسائل الوجودية، فضلًا عن وجود الاختلافات الجوهرية بين المدارس الفكرية والفلسفية حول مبادئ التربية وأهدافها، وما نتج عنها من معتقدات تهم الإنسان وتضبط سلوكه، وسبب ذلك أن التربية الإسلامية تستند إلى علم الله جلت قدرته. ولأن علم الله تعالى مطلق، فقد أُسست المعتقدات في هذه التربية على علم يقيني ثابت لا تشوبه شائبة، مما أدى إلى ثباتها على مر الزمان. والمسائل الوجودية التي تعتمد عليها المدرسة الإسلامية هي: حقيقة الله تعالى جلّت قدرته، وحقيقة الإنسان والهدف من خلقه، وحقيقة الحياة الدنيا وحقيقة الحياة الآخرة ومستقبل الإنسان فيها، وهذه الاختلافات في المبادئ التربوية العامة والأهداف العامة للتربية من مدرسة إلى أخرى، يؤدي تلقائيًا إلى الاختلاف في المناهج الدراسية، والممارسات التربوية والإدارية، والأنماط السلوكية والممارسات التربوية داخل المؤسسات التعليمية وخارجها (الحياري، 349: 2012).

إن البحث في موضوع التربية الإسلامية ليس من السهولة بمكان، والخشية من الخوض فيه ترجع إلى أن التربية الإسلامية قضية تستمد أصولها، وترتكز بأسسها على منهج إلهي مرسوم ومخطط في ضوء العلم الإلهي بالبشر وبخبايا النفس البشرية، وبخصائص الإنسان وبما ينفعه ويضره. أي أنه منهج يقوم على أساس رؤية الخالق للمخلوق رؤية شمولية، وهذا ما يدعو الإنسان للتسليم بهذا المنهج تسليما مبدئيًا دون مناقشة، وإن طرح هذا المنهج للتناول يقتصر على تبسيط أسسه وأصوله وتحديد مراميه ووسائله وأساليبه، ووضعه في إطار الممارسة والتطبيق (الناقة، 1980: 1).

كما أن الطريق المستقيم إلى معالجة قضايا التربية الإسلامية، هو التفريق بين الثوابت والمتغيرات في مصادر البحث، فالذي يعبر عن التربية الإسلامية حقًا هو القرآن الكريم والسنة النبوية، وليس هذا الفكر أو ذاك. إن القرآن الكريم والسنة النبوية هما من الثوابت التي يجب أن نحيطها بالتقدير والتقديس، ولا تخضع لمتغيرات الزمان والمكان وهي فوق النقد. أما آراء المفكرين فإننا نستعين بها للشرح والتحليل، وهي تمثل متغيرات قابلة للأخذ والعطاء (علي، 1987: 34).

لذلك لا بدّ من وجود أصول فكرية وأسس واضحة المعالم، وفلسفة حقيقية يبنى عليها النظام التربوي الإسلامي، تسهم في تمكين الأساتذة الجامعيين والطلبة من صياغة مبادئهم وأهدافهم وأسس تربيتهم الإسلامية، وقدرتهم على بناء مناهج تربوية إسلامية تحقق ذلك، والتي ستتشكل على أساسها ممارساتهم وسلوكياتهم التربوية، بالإضافة إلى تطبيق الممارسات الإدارية المستندة إلى أسس التربية الإسلامية.

أما فيما يخص التعليم العالي فإنه بحاجة ماسة إلى ممارسات تربوية نابعة من المبادئ الأساسية للتربية في أي مجتمع من المجتمعات، حيث يشكل التعليم العالي قمة الهرم في النظام التربوي، ويمثل طلبة الدراسات العليا الحلقة الأهم في هذا الهرم باعتبارهم النواة المستقبلية للكادر التدريسي في الجامعة، والذين يقع على كاهلهم تحقيق التنمية الشاملة في المجتمع من خلال رفده بالكوادر المؤهلة علميًا وعمليًا، هذا فضلًا عن تعميق العقيدة الإسلامية وقيمها الروحية والأخلاقية في نفوس الطلبة (وزارة التعليم العالي، 2005).

وعلى هذا فإن الحاجة ملحة إلى بيان أسس واضحة ومحددة للتربية الإسلامية والاتفاق عليها، للخروج من المأزق الذي نحن فيه، بسبب الأنظمة التربوية المختلطة والمستوردة من مجتمعات أخرى، والتي طغت عليها المادية وأثرت فيها العديد من العوامل الثقافية التي باعدت بين الواقع الذي تعيشه المجتمعات الإسلامية وبين أصول التربية الإسلامية المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، بالإضافة إلى فشل سياسات التربية والتعليم في عالمنا الإسلامي المعاصر، وعجزها عن تحقيق أهدافها، وذلك لبعد المسلمين عن القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة بما يحويانه من التشريعات والنظم التي تؤسس عليها صياغة تربية إسلامية، هدفها إعداد الإنسان الصالح لبناء المجتمع الرائد في فعل الخير. وهذا لن يتحقق إلا إذا تم تحديد الأسس الحقيقية المتينة للتربية الإسلامية، وتوضيح الممارسات التربوية المنبثقة عنها للأطراف المعنية جميعها والمشاركة بالعملية التربوية وتحديد الأدوار المنوطة بكل منهم، وخاصة العالم والمتعلم – محورا هذه الدراسة – لأنهما الأدوات الحقيقية الفعالة والمؤثرة في إنجاح العملية التربوية والتعليمية، إذا ما تم التفاعل الإيجابي بينهما للوصول إلى الهدف النهائي للتربية الإسلامية، ألا وهو تحقيق العبودية الخالصة لله تعالى، والأخذ بيد الفرد المسلم لأعمار الأرض وخلافتها كما أرادها الحق سبحانه وتعالى، والفوز بالجنة والنجاة من النار.

ويرى النحلاوي (2018) أن التربية الإسلامية تستند إلى مجموعة من الأسس المتمثلة في الأسس الفكرية: والتي اشتملت على مميزات التصور الإسلامي من حيث: نظرة الإسلام إلى الإنسان، ونظرة الإسلام إلى الكون، ونظرة الإسلام إلى الحياة. والأسس التعبدية المرتبطة بكل ما فيه تقرب لوجه الله تعالى، ثم الأسس التشريعية: التي تعمل على تنظيم الحياة والعلاقات الإنسانية.

كما يرى الجلاد (2004) أن أسس التربية الإسلامية تتمثل بالأسس التالية: الأساس العقدي: تؤسس التربية الإسلامية فلسفتها التربوية على منظومة متكاملة من المفاهيم، والأركان، والكليات التي توضح بمجموعها التصور الإسلامي الشامل للكون، والإنسان، والحياة، وما بين هذه العناصر من علاقات، وتأسيس هذا التصور على قاعدة من الإيمان بالله تعالى بصورة لا لبس فيها ولا غموض. الأساس المعرفي: ترتبط المعرفة بالإنسان ارتباط خلق وتكوين ورسالة، فالله تعالى خالق الإنسان هو الذي وهبه

القدرة على اكتساب المعرفة، والتعامل معها وتوظيفها تحقيقًا لرسالة الاستخلاف في الأرض، وبالمعرفة يتميز الإنسان عن سائر المخلوقات، ويتعرف إلى ربه فيعبده ويخشاه، وبالمعرفة تتقدم الإنسانية وتتحقق معاني الخلافة. فغاية المعرفة هي معرفة **الله** تعالى، والإقرار له وحده بالألوهية والربوبية، وهو عز وجل مصدرها. الأساس النفسي: يهتم الأساس النفسي للتربية الإسلامية بإرساء مجموعة من القواعد والمرتكزات التي تبين الطبيعة الإنسانية ومميزاتها وخصائصها التكوينية، والخلقية، والنفسية، فالإنسان محور التربية، ومركز عنايتها، ومحط اهتمامها، وهو القضية الرئيسة والأساسية في الممارسات التربوية كافة. وإذا كان الإنسان محور التربية وعمادها؛ فإن أية نظرية تربوية لا تقوم على فهم صحيح لماهية الإنسان وحقيقته، ستؤول إلى الفشل والإخفاق في تربية الإنسان وتنشئته، ومن هنا تميزت التربية الإسلامية برؤيتها وتصورها عن الإنسان، تلك الرؤية التي تكلفت بإبراز الصورة الحقيقية للإنسان في أبعاده كافة، جسميًا، عقليًا، روحيًا، خلقيًا، تكوينيًا، رسالةً ومصيرًا. الأساس الاجتماعي: يتضمن الأساس الاجتماعي للتربية الإسلامية مجموعة المرتكزات والمقومات التي تبين طبيعة المجتمع الإسلامي وخصائصه، والمؤثرات والعوامل الثقافية، والعلاقات البيئية التي تسود هذا المجتمع، وتحكم علاقات أفراده وتفاعلهم الاجتماعي سواء في داخل المجتمع أم في خارجه. كما يهتم هذا الأساس بتأسيس معرفة اجتماعية تهتم بدراسة الظواهر الاجتماعية، والبناء الاجتماعي، والتوازن الاجتماعي، والمسؤولية الاجتماعية، والتغير الثقافي والحضاري والبيئي، والعلاقات الاجتماعية الخاصة (الأسرة، القرابة، الجيران، الأصدقاء...) ، والعلاقات الاجتماعية العامة (الدولة، ورعايها، العلاقات الخارجية) ، والمشكلات الاجتماعية.

ويمكن استخلاص الأسس التربوية الآتية من القرآن الكريم (مرعي والخوالدة وحسن، ونشواتي، 2004):

- التعامل مع الذات الإنسانية على أساس أنه وحدة واحدة دون التركيز على جانب الروح أو الجسد.

- الإيمان بالغيب كما جاء من عند **الله** سبحانه وتعالى دون محاولة التحذلق في مكنوناته، لأن علمه خارج عن قدرات الإنسان، وخص الحق سبحانه وتعالى علم الغيب بذاته.

- عدم إقحام العقل الإنساني في القضايا التي لا يقوى عليها، ويجب استخدامه إلى أقصى الغايات في الأمور التي تقع ضمن قدراته وطاقة وسائله لأنه مقيد، وطاقاته متناهية.

- إثارة الدوافع وتشكيل الحوافز عند أبناء المجتمع على طلب العلم بالإقناع فقط لتشكيل الاندفاع الذاتي عندهم نحو التعلم.

- تكافؤ الفرص أمام أفراد المجتمع المسلم في كافة الأمور المتعلقة بالعملية التربوية وعلى امتداد مراحلها.

- السعي نحو العلم واجب على كل مسلم قادر على القيام به، ويجب على الدولة بذل كافة الجهود لتوفير المؤسسات العلمية لأبناء المجتمع.

- تعليم الأفراد وتفجير طاقاتهم الكامنة حسب قدراتهم الذاتية التي وهبها الحق سبحانه وتعالى بقدر للأفراد.

- الرقابة الذاتية هي التي تضبط أعمال الأفراد وأنماطهم السلوكية الفردية، والجماعية وتأتي الرقابة الخارجية في المرتبة الثانية.

- طلب العلم النافع الذي يعود بالخير على الإنسان في ضوء تعليمات الفكر الإسلامي.

- تلبية ميول الأفراد ورغباتهم في انتقاء المجالات التخصصية التي يريدونها بما ينسجم مع قدراتهم.

- تحقيق الغاية الوجودية التي خلق الإنسان من أجلها، وهي عبادة **الله** سبحانه وتعالى.

- اتباع الإنسان للخير الذي مصدره في ذاته أو في الوجود.

- الوصول بالإنسان إلى أعلى مرتبة في هذا الوجود بين سائر المخلوقات كافة.

- إرساء قواعد العدل والمساواة بين الناس في مختلف قضاياهم الحياتية.

- تحرير العقل الإنساني من الخرافات والأساطير كافة التي تدور حول الكون بنوعيه: الشهادة والغيب.

- تحرير العقل الإنساني من ضغوط الشهوات والمحافظة على مكانته القيادية في ذات الإنسان.

- بث روح التعاون والإخاء بين الناس ونبذ كافة الأنماط السلوكية والاعتقادية التي تؤدي إلى الاستكبار والاستعلاء والتفوق المعرفي والعنصري.

- تأهيل الأفراد وإعدادهم بما يتناسب مع قدراتهم ومع ظروف العصر الذي يعيشونه في ضوء معتقداتهم وأفكارهم الإسلامية.

إن تلك الجوانب مجتمعة لم تنل الاهتمام الكافي من الدارسين للتربية الإسلامية وأسسها، في عصر تشتد فيه حاجة الأمة إلى الرصيد التربوي السليم، والفكر الرصين القائم على الدراسات العلمية المبنية على منهج واضح متمثل بالتمسك بكتاب **الله**، وبسنة المصطفى صلى **الله** عليه وسلم.

وتم الإطلاع على عدد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وتم عرضها وفق الترتيب الزمني من الأقدم فالأحدث كما يلي:

أجرى طالباني ((Talbani,1996 دراسة هدفت إلى الكشف عن التحولات في التربية الإسلامية. والتي توصل فيها الباحث إلى أن التربية الإسلامية والعربية أهملت المعارف غير الإسلامية والعربية ورفضتها، انطلاقًا من رغبتها في المحافظة على الهوية الثقافية والاجتماعية، وكانت مهتمه بالمعارف النابعة من الفكر الإسلامي نفسه، وطبعت الفكر التربوي بالطابع الإسلامي، واستعانت على تحقيق ذلك بالقوة السياسية والضبط الاجتماعي. أما في وقتنا الحاضر فإننا نجد أن الفكر التربوي العربي الإسلامي المعاصر قد انقسم إلى قسمين رئيسين، وهما: القسم الأول والذي يمثله أصحاب الفكر الإسلامي السلفي التقليدي والذين يعانون من نقص الاطلاع على المعارف الحديثة، ويرفضون ذلك بداعي أنها أفكار غربية مناقضة للمبادئ والتصورات الإسلامية. والقسم الثاني والذي يمثله دعاة الحداثة والتغريبيون الذين لا يرون بأسًا من استعارة

ما عند الغربيين من فكر تربوي، ونقله إلى واقعنا العربي الإسلامي. وتوصل الباحث إلى نتيجة مؤداها أن الفكر التربوي البراجماتي أصبح يسيطر على الفكر التربوي الإسلامي المعاصر على الرغم من مقاومة الأيدولوجيات الدينية والرفض الشعبي لهذه الأفكار التربوية.

وأجرى كوك (Cook,1999) دراسة هدفت إلى عقد مقارنة بين المفاهيم الإسلامية والمفاهيم الغربية في التعليم، دراسة حالة "مصر نموذجا".حيث قام الباحث باختيار أوجه الشبه والاختلاف بين نظريات التعليم الأجنبية وتحديدًا ما ورد منها في الفكر التربوي البراجماتي مع نظريات التعليم في الدول الإسلامية والعربية.فتوصل الباحث إلى أن أنظمة التعليم الإسلامية المعاصرة قد وقعت في جدل الإشكالية بين الموروث الثقافي الإسلامي وبين الأفكار التربوية الغربية وتحديدًا البراجماتية، مما أدى إلى خلق صعوبات متعددة واجهتها هذه الأنظمة لمحاولة الوصول إلى سياسات تعليمية متوازنة لتلبية الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع ومواكبة التطورات العالمية والانفتاح عليها من جهة، ومحاولة التمسك بالموروثات الثقافية من جهة أخرى.وتوصل الباحث أيضًا إلى أن أنظمة التعليم الإسلامية المعاصرة ما زالت تعاني من اختلال التوازن، وأنها على الرغم من تأثرها بالنظريات الغربية ومنها البراجماتية في الفكر التربوي، إلا أنها ما زالت تجمع بين التأثر بالفكر التربوي البراجماتي والفكر التربوي الإسلامي الموروث.

وأجرى شرقاوي (1998) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أخلاقيات التعليم التي يجب ممارستها من المتعلم في ضوء التربية الإسلامية داخل إطار المجتمع الإسلامي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك، تم اتباع المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة مكون من (95) فقرة، على (60) عضو هيئة تدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك، وقد أظهرت نتائج الدراسة التقاء أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك واتفاقهم على أهمية التعليم الإسلامي، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي لإجابات الأفراد في مجتمع الدراسة على فقرات الاستبانة للخمسة مجالات (4.69) وهو متوسط عال.

وأجرى كارتر (Carter, 2009) دراسة هدفت إلى التأكد مما إذا كان باستطاعة مؤسسات التعليم العالي أن تغرس القيم في طلابها من خلال البرامج والخدمات والنشاطات التي تقدمها. في البداية ركزت الدراسة على القياسات الكمية، ولكن مع تقدمها أصبحت تشمل تصميمًا متعدد الأساليب.وجرت الدراسة في جامعة (سانت ليو) الأمريكية في فلوريدا، وقد اشتملت على خريجي البرنامج التقليدي في الجامعة لعام (2007) ، لتحديد ما إذا كانوا يطبقون القيم قبل التحاقهم بالجامعة، وإذا كانوا يعتقدون بأنهم يملكون الدافعية لاستخدام هذه القيم الجوهرية أثناء فترة دراستهم بالجامعة، وإذا كانوا يعتقدون بأنهم يطبقون هذه القيم في حياتهم اليومية بعد تخرجهم.وكشفت البيانات عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الخريجين التقليديين وغير التقليديين في مستوى التقدير الذاتي لتطبيق قيم جامعة (سانت ليو) الجوهرية قبل دخول الجامعة، وكذلك في مستوى التقدير الذاتي في الدوافع لاستخدام قيم (الامتياز، والاحترام، والتقدم المهني، والنزاهة) كنتيجة لتجربتهم بالجامعة.كما جاءت ردود الطلبة بأغلبية إيجابية على السؤال المتعلق بقيام الجامعة بشيء لمساعدتهم على تعلم القيم، وكذلك جاءت إجابة الطلبة بغالبية إيجابية على السؤال المتعلق بماذا يعني لهم ارتياد جامعة تولي أهمية للقيم، والسؤال المتعلق بالفرق الذي صنعته تلك القيم في حياتهم.وتبين أيضًا وجود دلالة في مستوى التقييم الذاتي لتطبيق قيم جامعة (سانت ليو) الجوهرية في الحياة اليومية لدى كل من الخريجيين التقليديين وغير التقليديين، أي أن الطلبة يطبقون القيم الجوهرية للجامعة بعد تخرجهم أكثر مما كانوا يطبقونها قبل التحاقهم بجامعة (سانت ليو) .

وأجرى الحوري (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على "أخلاقيات المعلم والمتعلم في الفكر التربوي الإسلامي في جامعة اليرموك كما يدركها أعضاء هيئة التدريس والطلبة"، اتبع الباحث المنهج المسحي لملائمته لطبيعة هذه الدراسة، وتم تطبيق الدراسة على جميع أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية والإنسانية التابعة لجامعة اليرموك، كما تم اختيار عينة قصدية الطلبة، حيث تم اختيار (13) شعبة، وبلغت (355) طالبا من الكليات العلمية والإنسانية في جامعة اليرموك.ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استبانة تكونت بصورتها النهائية من (62) فقرة، موزعة على مجالين هما: مجال تمثل أخلاقيات المعلم في الفكر التربوي الإسلامي، وعدد فقراتها (30) .ومجال تمثل أخلاقيات المتعلم في الفكر التربوي الإسلامي، وعدد فقراتها (32) .وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: أن درجة تمثل أخلاقيات المعلم والمتعلم في التربية الإسلامية في جامعة اليرموك كما يدركها أعضاء هيئة التدريس جاءت متوسطة، وقد حصلت على متوسط حسابي بلغ (2.15) .وقد أظهرت نتائج الدراسة أيضًا أن درجة تمثل أخلاقيات المعلم والمتعلم في الفكر التربوي الإسلامي في جامعة اليرموك كما يدركها الطلبة جاءت متوسطة، وقد حصلت على متوسط حسابي بلغ (2.12) .وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تمثل أخلاقيات المعلم والمتعلم في الفكر التربوي الإسلامي في جامعة اليرموك كما يدركها أعضاء هيئة التدريس تعزى لأثر الجنس في المجالات جميعها، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة (أعضاء هيئة التدريس) تعزى لمتغيرات (الرتبة الأكاديمية، والكلية، والجامعة التي تخرج منها) .وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تمثل أخلاقيات المعلم والمتعلم في الفكر التربوي الإسلامي في جامعة اليرموك، كما يدركها الطلبة تعزى لأثر الجنس لصالح (الإناث) ، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الكلية في المجالات جميعها، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المستوى الدراسي في مجال أخلاقيات المتعلم، وجاءت لصالح (المستوى الدراسي الثالث) ، بينما لم تظهر فروق في مجال أخلاقيات المعلم.

وأجرت علاونه (2014) دراسة هدفت إلى تعرف درجة تطبيق مبادئ التربية الإسلامية السلوكية في جامعة اليرموك من

وجهة نظر الإداريين وأعضاء هيئة التدريس والطلبة" والتوصل إلى معيقات تطبيق هذه المبادئ وأهم الحلول المقترحة.واعتمدت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الكمي الوصفي لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة، وتم اختيار عينة طبقية عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بواقع (150) عضو هيئة تدريس، و (200) إداري، و (600) طالب وطالبة.وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق مبادئ التربية الإسلامية السلوكية للإداريين وأعضاء هيئة التدريس، والطلبة في جامعة اليرموك جاءت متوسطة.ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق مبادئ التربية الإسلامية السلوكية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الإداريين وأعضاء هيئة التدريس والطلبة تعزى إلى متغير المهنة، وجاءت الفروق لصالح (أعضاء هيئة التدريس) .ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة كافة، والمتصلة بتطبيق مبادئ التربية الإسلامية السلوكية تعزى لمتغير نوع الكلية، وجاءت الفروق لصالح (الكليات العلمية) .ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة كافة، والمتعلقة بتطبيق مبادئ التربية الإسلامية السلوكية تعزى لمتغير نوع الجنس، وجاءت الفروق لصالح (الذكور) .وخرجت الدراسة بأن أهم معيقات تطبيق مبادئ التربية الإسلامية في جامعة اليرموك من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تمثلت بعدم الإهتمام الكافي من الجامعة بتطبيق مبادئ الشريعة الإسلامية.

وأجرت المحاسيس (2014) دراسة هدفت إلى التعرف على "الممارسات التربوية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة أنفسهم وأعضاء هيئة التدريس وسبل تطويرها" والوصول إلى أهم المقترحات لتصويب الممارسات التربوية السلبية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك. اتبع الباحث المنهج المسحي/ الوصفي الكمي والمنهج النوعي لملاءمتهما لطبيعة هذه الدراسة، ولتحقيق الأهداف سابقة الذكر قامت الباحثه ببناء استبانتين تضمنت كل واحدة على (42) فقرة، وتم تطبيق الاستبانة الأولى على أعضاء هيئة التدريس والثانية على طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك.وبلغت عينة الدراسة للطلبة (300) فردًا، ولأعضاء هيئة التدريس (74) فردًا. وقد توصلت الدراسة إلى أن المتوسطات الحسابية لدى أفراد عينة الدراسة (الطلبة) على فقرات أداة الدراسة جاءت بدرجة (مرتفعة) بمتوسط حسابي (4.15) ، والمتوسطات الحسابية لدى أفراد عينة الدراسة (أعضاء هيئة التدريس) جاءت بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي (3.64) .كما بينت نتائج الدراسة أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طلب الدراسات العليا على أداة الدراسة تعزى إلى متغيرات (الجنس، الكلية، الدرجة العلمية) .وأيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس على أداة الدراسة تعزى إلى متغيرات (الجنس، الكلية) .

وأجرى شيخ (2017) دراسة بعنوان "أسس التربية الإسلامية ودورها في تكامل الشخصية الإسلامية"، اتبع الباحث المنهج التحليلي التاريخ الاستقرائي لإجراء هذه الدراسة، حيث تم إيراد النصوص من القرآن والسنة لاستلهام الدروس والأحكام للإفادة منها في استنباط الأسس التي يقوم عليها منهج التربية الإسلامي والذي على هديه تتشكل هذه الشخصية الإسلامية.وتبين أن منهج التربية الإسلامي له دور فاعل في تكوين الشخصية الإسلامية.وأن الشخصية الإسلامية متميزة بميزات قل أن تجدها في وصيفاتها من المناهج.وإن النظريات الغربية في مجال التربية ذات جذور إسلامية ولا مانع من الأخذ بها فيما لم يخالف الشرع الإسلامي.

ويتبين من خلال استعراض الدراسات السابقة الآتي:

- تناولت بعض الدراسات أخلاقيات المعلم والمتعلم بالمجتمع التربوي الإسلامي، كدراسة: شرقاوي (1998)؛ الحوري (2012) .
- ركزت بعض الدراسات على تناول مبادئ تعليمية تعلمية مستوحاة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، كدراسة: علاونة (2014) .
- تناولت بعض الدراسات التحولات بالتربية الإسلامية ومفاهيميها ومقارنتها بالمفاهيم الغربية في التعليم، كدراسة: طالباني (Talbani,1996) ؛ كوك (Cook,1999) .
- حاولت بعض الدراسات التعرف على الممارسات التربوية والتدريسية المنبثقة من النهج الإلهي، كدراسة: المحاسيس (2014).
- تنوعت الدراسات في منهجية البحث، فمنها اتبعت منهجية البحوث الكمية بأنواعها، كدراسة: شرقاوي (1998)؛ كارتر (Carter, 2009)؛ الحوري (2012)؛ علاونة (2014). وهناك دراسات اتبعت منهجية البحوث النوعية بأنواعها، كدراسة: طالباني (Talbani,1996)؛ كوك (Cook,1999)؛ شيخ (2017). وهناك دراسات اتبعت خليط بين البحوث الكمية والبحوث النوعية، كدراسة: المحاسيس (2014) .
- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في الهدف النهائي للدراسة وهو استخلاص الممارسات التربوية الخاصة بالمتعلمين في ضوء التربية الإسلامية، كدراسة: شرقاوي (1998)؛ الحوري (2012) ؛ المحاسيس (2014) .
- وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في مجال الأدب النظري، وكيفية بناء أداة الدراسة، واختيار منهجية البحث، وعينة الدراسة، وطرق تحليلها والإجابة عن أسئلة الدارسة، ومناقشة نتائجها، كدراسة: الحوري (2012) .
- وعلى الرغم من أن الدراسات السابقة تناولت موضوعات متعددة ومتنوعة حول موضوع الدارسة الحالية، إلا أنها لم تتناول بشكل مباشر أسس التربية الإسلامية، وما انبثق عنها من ممارسات تربوية تجب على المتعلم تجاه معلميه، وتحديد العلاقة بينهم في كافة المؤسسات التربوية والتعليمية في المجتمعات الإسلامية، وهذا هو ما تميّزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن المشكلة الأساسية التي تنخر بالمجتمعات الإسلامية، جاءت من التناقض الموجود بين الشعار الإسلامي المرفوع وبين الأنماط الاجتماعية والسلوكية الممارسة في تلك المجتمعات، والأفكار التربوية المناهضة للإسلام، وتعليماته التي تعج بها المؤسسات التربوية، والتربية الأسرية المغايرة في أغلب الظروف للأنماط الاجتماعية السائدة في المجتمع، والبرامج التربوية

المطبقة في المؤسسة العلمية، لذلك فإن المؤسسات العلمية التربوية في المجتمع الإسلامي، يجب أن تكون هويتها الفكرية إسلامية، وجميع ما يجري في أروقتها من أبحاث علمية سواء أكانت في الجوانب الإنسانية أم الجوانب العلمية التطبيقية تسير وفق التربية الإسلامية، وما يرافق تلك الأبحاث العلمية من ممارسات وأنماط سلوكية وأساليب إدارية، يجب أن تتسم مع تعليمات الإسلام وجوهره (الحياري، 2000).

وإن المتأمل في واقع الجامعات في المجتمع الإسلامي حاليًا، يرى بوضوح أنها جامعات تعتمد على التقليد والنقل، ولم يقتصر التقليد على الأشياء المادية فحسب، بل حتى الفكر أخذناه عن علماء ومفكرين أجانب لا ننتقص من قدراتهم، ولكن أقل ما يُقال عن أفكارهم أنها نشأت وتبلورت وصيغت في بيئات غريبة عن مجتمعنا الإسلامي، ومع ذلك أخذنا بها حتى ثبت أنها لا تلائم أوضاع نُظمنا التربوية ومجتمعاتنا الإسلامية، بسبب ما أدى إليه هذا التقليد من المباعدة بين الجامعة – الإسلامية – وبين تربتها الطبيعية التي يُفترض أن تنمو فيها وتزدهر.فإذا كان الغربيون أنفسهم يصفون تعليمهم الجامعي بأنه «ورّث كثيرا من التقاليد الجامعية لجامعات العصر الوسيط، كما ورّث معها كثيرًا من المشكلات التي تركتها هذه الجامعات دون حل»، ومنها «المناقشات العقيمة» حتى وصف البعض ما يجري بها من «الإنتاج الكلامي» بأنه أكبر (زبالة فكرية) في التاريخ، فماذا يمكن أن يقال عن إنتاجنا نحن، وهو لا يعدو أن يكون تكرارًا لإنتاجهم في معظمه (عبود، 1991: 306)؟

وفي ضوء ذلك، وفي ضوء ما تم عرضه في مقدمة الدراسة، تتحدد مشكلتها في الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما درجة التزام طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك بأسس التربية الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول درجة التزام طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك بأسس التربية الإسلامية تعزى لاختلاف متغيرات (الجنس، الكلية) ؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى مايلي:

- الكشف عن درجة التزام طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك بأسس التربية الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- معرفة إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول درجة التزام طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك بأسس التربية الإسلامية تعزى لاختلاف متغيرات (الجنس، والكلية).

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة بما يأتي:

- **أولًا: الأهمية النظرية:**

تكمن الأهمية النظرية للدراسة في كونها دراسة تتناول موضوع التربية الإسلامية على ضرورته وأهميته، فهو الوسيلة الفضلى في ترسيخ مفاهيم العقيدة والمبادئ التربوية الإسلامية في نفوس الطلبة وتعميقها وتحقيق الأهداف الفردية والجماعية، بالإضافة إلى تبيان أسسها وأهمية الالتزام بها والتي ستشكل مصدرًا لدعم الجانب المعرفي من خلال ما ستقدمه من معلومات تتعلق بالأسس الفكرية والسلوكية للتربية الإسلامية؛ التي قد تسهم في تحسين الواقع الأليم الذي تعاني منه المؤسسات التربوية بكافة مستوياتها العلمية، والذي هو جزء من المشكلة الكبرى التي تعاني منها المجتمعات الإسلامية، والتي لا بدّ أن تعود إلى كتاب ربها الحكيم، والهدي بسنة نبيها الكريم، وتبني التربية الإسلامية لمعالجة المشكلات التي تعاني منها مؤسسات التعليم كما تعاني منها المجتمعات الإسلامية، وضرورة تمسكها بالقيم والمبادئ الإسلامية الحنيفة، واتخاذ من أسس التربية الإسلامية الحقة نبراس تهتدي بها، إذا ما أرادت أن تعود كما أرادها الله تعالى وكما وصفها في كتابه الحكيم، حيث قال: ﴿كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ﴾ (سورة آل عمران: الآية 110).

- **ثانيًا: الأهمية العملية:**

تكمن أهمية الدراسة العملية من خلال ما قد تتوصل إليه من نتائج، والتي قد يستفيد منها كل من له علاقة بالدراسة الحالية، والمتمثل بالتالي:

– أهميتها لطلبة الدراسات العليا: قد تساعد هذه الدراسة طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك، بالإضافة إلى كل من المتعلمين والطلبة بكافة المؤسسات التربوية والتعليمية بما تقدمه من نتائج وتوصيات قد تسهم في صقل شخصياتهم، وتنمي من إبداعاتهم، وتلبي احتياجاتهم، وتسهم في إعدادهم لخدمة أنفسهم ومجتمعهم، وتهيئتهم للقيام بالواجبات المنوطة بهم وفقًا للنهج الإلهي القويم للفوز بالدارين الدنيا والآخرة.

– أهميتها للمسؤولين: قد تهم هذه الدراسة المسؤولين في جامعة اليرموك، بالإضافة إلى كل من المسؤولين وأصحاب القرار في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي ووزارة التربية والتعليم في الأردن، في توجيه أنظارهم من أجل وضع التشريعات وإجراء التعديلات المناسبة للتطبيق الفعلي لأسس التربية الإسلامية، حتى تقوم بمهامها في إعداد الإنسان الصالح المؤمن بالله تعالى قولًا وعملًا والمؤمن برسالة أمته، الحريص على مجتمعه، ليتحقق للمجتمع الوصول إلى درجة الكمال الإنساني، فيكون صلاح المجتمع والأمة وخروجها من حالة التخلف والضياع إلى حالة النمو والبناء، وإيصال رسالته إلى سائر الأمم الأخرى.وتكون كما أرادها الله خير أمة أخرجت للناس ويتحقق التوازن الذي حرصت التربية الإسلامية على تحقيقه في الدنيا والآخرة.وهذا التعليم المنشود لا يمكن أن يكتب له النجاح بأسسه ومبادئه الإسلامية إلا في حال تطبيقه في مجتمع إسلامي تسير حياة الناس فيه وفق تعليمات الإسلام الغراء، ويتخذ من التربية الإسلامية عنوانًا للمرحلة القادمة، وعونًا لتحقيق أهدافه والوصول إلى غاياته.

– أهميتها للباحثين: قد تسهم هذه الدراسة في فتح المجال أمام الباحثين والمختصين لإثراء المجال التربوي، من خلال القيام بمزيد من الدراسات التي تكمل هذه الدراسة، أو تثريها، أو تضيف

عليها، في ضوء ما صدر عن هذه الدراسة من نتائج وتوصيات.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تحددت الدراسة بالحدود الآتية:

- الحدود المكانية: اقتصرت على كليات التربية والآداب والشريعة في جامعة اليرموك.
- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول (2020/ 2021م)

.

- الحدود الموضوعية: درجة التزام طلبة الدراسات العليا بأسس التربية الإسلامية.
- الحدود البشرية: عينة من أعضاء هيئة التدريس.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات التالية:

◄ **التربية (اصطلاحًا)**: «تعني العناية والرعاية في مراحل العمر كافة، سواء أكانت هذه العناية موجهة للجانب الجسمي أم للجانب الخلقي الذي يتمثل في إكساب الفرد أساسيات وقواعد السلوك ومعايير الجماعة التي ينتمي إليها، وذلك حين يتزود الفرد بكافة أنواع المعرفة وألوان الثقافة وأشكال السلوك الصحيح؛ فيتغذى عقله وتكبر مدركاته ويتشكل سلوكه القويم» (الرشدان وجعنيني، 1994 : 287) .

التربية (إجرائيًا) : هي عملية فنية تهدف إلى تحسين التعلم والتعليم من خلال الرعاية والتوجيه والتنشيط المستمر لنمو الطالب والمعلم، وكل من له أثر في تحسين العملية التعليمية فنيًا أو إداريًا.

◄ **التربية الإسلامية (اصطلاحًا)** : هي «الوسيلة المثلى في توضيح وإرساء دعائم العقيدة والمثل والقيم في نفوس أبناء المجتمع وفق الإطار الفكري العام للنهج الإسلامي، وما يرافق ذلك من إعداد أبناء المجتمع أفرادًا وجماعات، لحشد شتى طاقاتهم التربوية والعلمية وفق قدراتهم الفردية والجماعية، وبما يتناسب مع معطيات العصر الحضارية الذي يعيشونه، لتحقيق الأهداف الفردية والجماعية التي ينشدها أفراد المجتمع المسلم وفق تعاليم الإسلام الغراء» (الحياري، 2000: 370) .

التربية الإسلامية (إجرائيًا) : استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة والتي تبيّن درجة التزامهم بأسس التربية الإسلامية.

أسس التربية (لغةً): "الأسس عموما هي القواعد والأركان والمرتكزات التي يقوم عليها البناء، والأساس هو: "أصل الشيء ومبدؤه، ومنه: أساس الفكرة، وأساس البحث، والتعليم الأساسي الذي يعد الخبرة العلمية والعملية التي لا غنى عنها للناشىء" (أنيس وعطية وأمين، 1973: 17) .

◄ **أسس التربية الإسلامية (اصطلاحًا)**: هي "مجموعة المبادئ والأصول والمرتكزات العقدية والمعرفية والنفسية والاجتماعية، التي يستمد منها نظامها التربوي مقوماته وقواعده التربوية، بمدخلاته وعملياته ومخرجاته، والتي في إطارها تتحدد طبيعة التربية الإسلامية وفلسفتها ومناهجها وأساليبها وعناصرها التربوية كافة" (الجلاد، 2004 :97) .

أسس التربية الإسلامية (إجرائيًا): الدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة التي أعدت لهذا الغرض.

◄ **درجة الالتزام (إجرائيًا)**: هي وصف كمي لمدى التزام أعضاء هيئة التدريس، وطلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك بأسس التربية الإسلامية، والتي تعكسها في هذه الدراسة استجابات عينة الدراسة لفقرات أداة الدراسة والمتعلقة بدرجة التزامهم بأسس التربية الإسلامية.

◄ **جامعة اليرموك (إجرائيًا)** : هي إحدى الجامعات الأردنية الحكومية، تقع في محافظة إربد شمال الأردن، تأسست في عام (1976)، والتي تمنح الدرجات العلمية المختلفة: البكالوريوس، والدبلوم العالي، والماجستير، والدكتوراه.

◄ **أعضاء هيئة التدريس (إجرائيًا)**: يقصد بهم في هذه الدراسة الأشخاص الذين يزاولون مهنة التدريس الجامعي، والذين يحملون الدرجات العلمية المختلفة: أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد.والذين يدرسون في كليات التربية والشريعة والآداب في جامعة اليرموك بمختلف التخصصات والموزعين على كافة أقسام الكليات.

◄ **طلبة الدراسات العليا (إجرائيًا)**: يقصد بهم في هذه الدراسة الطلبة في مرحلة الدراسات العليا في كليات التربية والآداب والشريعة وفي التخصصات جميعها، لنيل دراجة الماجستير والدكتوراه، ومن هم على مقاعد الدراسة للعام الدراسي (2020/ 2021).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتناول هذا الجزء وصفًا لمنهج الدراسة، ومجتمعها وعينتها، وطريقة اختيارها، وأداة الدراسة، وإجراءاتها، وتصميمها، والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في استخلاص نتائجها.

منهج الدراسة

اتبع الباحثان المنهج الوصفي (المسحي) لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس جميعهم البالغ عددهم (338) عضوا، في كليات (التربية والآداب والشريعة) في جامعة اليرموك، وذلك حسب الإحصائيات الرسمية لدائرة القبول والتسجيل للعام الدراسي 2020/ 2021.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (41) عضو هيئة تدريس موزعين على ثلاثة كليات (التربية، والآداب، والشريعة) ، وتم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية بنسبة مئوية بلغت (12%) من مجتمع الدراسة الكلي.وقد تم تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) بعد أن تم تحويلها إلى رابط إلكتروني وتوزيها على عينة الدراسة في بداية الفصل الدراسي الأول (2020/ 2021) إلكترونيًا عن طريق مركز الحاسب الآلي في الجامعة – وذلك بسبب تعذر توزيعها ورقيًا بسبب

جائحة (كورونا) وما فرضته من إجراءات إحترازية، منها التحول من التعليم الوجاهي إلى التعلم عن بعد، مما أدى إلى عدم توفر عينة الدراسة وجاهيًا في الجامعة، مما دعت الحاجة إلى توزيع الاستبانة إلكترونيًا – وتم الإبقاء على الرابط لمدة ثلاثة أسابيع حتى تم تجميعها بالكامل من دون أي فاقد، فلم يتم استبعاد أي استبانة وكلها صالحة للمعالجة الإحصائية.

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	26	63.4%
	أنثى	15	36.6%
	المجموع	41	100%
الكلية	التربية	13	31.7%
	الآداب	14	34.1%
	الشريعة	14	34.1%
	المجموع	41	100%

يبين جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك والذي يظهر من خلاله بأن هناك (26) عضو هيئة تدريس من الذكور وبنسبة مئوية بلغت (63.4%) ، في حين أن هناك (15) عضو هيئة تدريس من الإناث وبنسبة مئوية بلغت (36.6%) ، كما يتبين من خلال الجدول السابق بأن عينة الدراسة قد توزعت على الكليات الثلاثة بشكل متساوي تقريبًا، إذ بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس من كلية التربية (13) عضو وبنسبة مئوية بلغت (31.7%) ، في حين أن هناك (14) عضو هيئة تدريس لكل من كلية الآداب وكلية الشريعة وبنسبة مئوية بلغت (34.1%) .

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم مراجعة الأدب النظري، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، كدراسة الحوري (2012) لتحديد أسس التربية الإسلامية، وتم إدراج تلك الأسس بقائمة، وتكونت بصورتها الأولية من (40) فقرة، وفقًا لتدريج (ليكرت الخماسي) ، وهو (بدرجة كبيرة جدًا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جدًا) والتي تم تحويلها إلى قيم عددية كما يلي (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب للفقرات الموجبة و (1، 2، 3، 4، 5) للفقرات السالبة.

صدق المحتوى لأداة الدراسة

تم التحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة عن طريق عرضها على عدد من الأساتذة في جامعة اليرموك بلغ عددهم (12) محكمًا لإبداء آرائهم حول السلامة اللغوية لصياغة الفقرات، ومدى ملاءمة الفقرات للدراسة التي أدرجت ضمنها، وفي ضوء اقتراحاتهم تم إجراء التعديلات اللازمة من حذف وإضافة وإعادة صياغة وفقًا لما تم الإتفاق عليه وبنسبة اتفاق بلغت (80%) ، وأصبحت الاستبانة مكونة بصورتها النهائية من (37) فقرة.

صدق البناء لأداة الدراسة:

تم استخراج مؤشرات صدق البناء للأداة، من خلال استخراج معاملات ارتباط فقرات الأداة مع الدرجة الكلية للأداة ككل، وذلك بعد تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة ومن مجتمع الدراسة تكونت من (25) عضو هيئة تدريس في جامعة اليرموك، والجدول (2) يوضح ذلك:

الجدول (2)

معاملات ارتباط فقرات الأداة مع الأداة كافة

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	.491**	13	.602**	25	.720**
2	.675**	14	.689**	26	.660**
3	.399*	15	.597**	27	.784**
4	.569**	16	.551**	28	.768**
5	.693**	17	.661**	29	0.669**
6	.621**	18	.782**	30	.619**
7	.607**	19	.814**	31	.586**
8	.558**	20	.747**	32	.455**
9	.642**	21	.690**	33	.504**
10	.604**	22	.774**	34	.715**
11	.705**	23	.794**	35	.692**
12	.684**	24	.808**	36	.708**
37	.544**				

يبين جدول (2) بأن معاملات ارتباط فقرات أداة الدراسة الموجهة لأعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك مع المجموع الكلي للأداة قد تراوح ما بين (0.455 – 0.814) ، وقد كانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (α=0.01) ، وبهذا يمكن القول إن الأداة تتمتع بصدق بناء مرتفع ومقبول في مثل هذا النوع من الدراسات الإنسانية.

ثبات الأداة:

تم تقدير ثبات أداة الدراسة من خلال طريقتين:

– استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test - retest) وذلك من خلال تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغ عددها (25) عضو من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك، وبفاصل زمني مدته أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، ومن ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين لتقدير معامل الثبات والذي بلغ (0.87) .

– حساب الاتساق الداخلي: حيث تم استخدام معادلة (كرونباخ ألفا) لتقدير الثبات والتي بلغت لكافة فقرات أداة الدراسة (0.958) .ومن الملاحظ بأن كافة قيم معاملات الثبات قد تجاوزت النسبة المقبولة في هذا النوع من الدراسات والتي حددها كل من

الكيلاني والشريفين (2016) ب (0.70) .

متغيرات الدراسة

- **المتغيرات المستقلة الوسيطة:**
  - االجنس وله فئتان: (ذكر، أنثى) .
  - الكلية ولها ثلاثة فئات: (كليات التربية، كلية الآداب، كلية الشريعة) .
- **المتغير التابع:** درجة التزام طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك بأسس التربية الإسلامية.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام التحليلات الإحصائية المناسبة بعد إدخال البيانات على جهاز الحاسوب لتحليلها باستخدام برنامج (SPSS) ومعالجتها إحصائيًا، وهي كالآتي:

- لإجابة عن السؤال الأول، تم حساب التوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجة التزام طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك بأسس التربية الإسلامية.
- للإجابة عن السؤال الثاني، تم استخدام تحليل التباين الثنائي للكشف عن الفروق في درجة التزام أعضاء هيئة التدريس حسب (نوع الجنس والكلية) ، واختبار شيفيه (scheffe) لوجود فروق ذات دلالة إحصائية إن وجدت.

المعيار الإحصائي

للحكم على مستوى المتوسطات الحسابية للفقرات والمجالات والأداة كافة، تم اعتماد المعيار الإحصائي باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الادنى}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5-1}{3}$$

$$= 1.33$$

بالتالي ستكون درجة الالتزام ثلاثة كالآتي:

- درجة منخفضة من (1 – أقل 2.33) .
- درجة متوسطة من (2.33 – 3.66) .
- درجة مرتفعة من (3.66 – 5) .

نتائج الدراسة ومناقشتها

◄ أولا: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول ومناقشتها والذي نصَ على: **ما درجة التزام طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك بأسس التربية الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب الأوساط الحسابية والإنحرافات المعيارية لمتوسط استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك حول درجة التزام طلبة الدراسات العليا بأسس التربية الإسلامية والجدول (3) يوضح ذلك:

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التزام طلبة الدراسات العليا بأسس التربية الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الالتزام
22	يثابر طلبة الدراسات العليا على حضور المحاضرات والاهتمام بها.	3.93	0.72	1	مرتفعة
37	يلتزم طلبة الدراسات العليا بحسن مظهرهم عند حضور المحاضرات.	3.78	0.76	2	مرتفعة
12	يظهر طلبة الدراسات العليا الود والاحترام لأعضاء هيئة التدريس في جميع معاملاتهم.	3.71	0.72	3	مرتفعة
30	يحسن طلبة الدراسات العليا (الانتباه والاستماع) لأعضاء هيئة التدريس أثناء المحاضرات.	3.68	0.82	4	مرتفعة
18	يثق طلبة الدراسات العليا فيما يتلقوه من العلم من أعضاء هيئة التدريس.	3.66	0.57	5	متوسطة
34	يبادر طلبة الدراسات العليا في تقديم كافة أشكال التعاون لأعضاء هيئة التدريس داخل المحاضرات وخارجها.	3.61	0.74	6	متوسطة
31	يحسن طلبة الدراسات العليا (الانتباه والاستماع) لمداخلات زملائهم في أثناء المحاضرات.	3.59	0.71	7	متوسطة
28	يحرص طلبة الدراسات العليا على الحوار البناء مع أساتذتهم وفيما بينهم في أثناء المحاضرات.	3.51	0.75	8	متوسطة
13	يظهر طلبة الدراسات العليا الود والاحترام لزملائهم في جميع معاملاتهم.	3.49	0.68	9	متوسطة
36	يبتعد طلبة الدراسات العليا عن كل أشكال (التعصب والتمييز العنصري) في أفكارهم وسلوكهم.	3.48	0.87	10	متوسطة
6	ينبه طلبة الدراسات العليا أعضاء هيئة التدريس إذا وقعوا في خطأ بأسلوب لائق.	3.44	0.74	11	متوسطة
16	يعترف طلبة الدراسات العليا بفضل أعضاء هيئة التدريس عليهم.	3.43	0.90	12	متوسطة
2	يتواضع طلبة الدراسات العليا في تعاملهم مع زملائهم.	3.42	0.63	13	متوسطة
17	يوجه طلبة الدراسات العليا الشكر دائمًا لأعضاء هيئة التدريس على مجهوداتهم معهم.	3.41	0.84	14	متوسطة
15	يراعي طلبة الدراسات العليا الاعتدال والابتعاد عن المغالاة في طرح الحقائق والأفكار.	3.34	0.91	15	متوسطة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الالتزام
35	يبادر طلبة الدراسات العليا في تقديم كافة أشكال التعاون لزملائهم داخل المحاضرات وخارجها.	3.33	0.85	16	متوسطة
19	ينفذ طلبة الدراسات العليا تعليمات أساتذتهم بعزم وإخلاص.	3.29	0.87	17	متوسطة
8	يتوخى طلبة الدراسات العليا الصدق في تعاملهم مع زملائهم في جميع الظروف والمناسبات.	3.28	0.71	18	متوسطة
14	يحرص طلبة الدراسات العليا على ضبط النفس عند الغضب.	3.27	0.63	19	متوسطة
21	يتحمل طلبة الدراسات العليا (عناء التعلم وواجباته) بصدر رحب.	3.26	0.81	20	متوسطة
23	يأخذ طلبة الدراسات العليا من كل علم أحسنه ويبدو ذلك جليا في سلوكهم.	3.25	0.81	21	متوسطة
27	يعمل طلبة الدراسات العليا على تطوير شخصياتهم فكريًا وسلوكيًا.	3.24	0.86	22	متوسطة
11	يسعى طلبة الدراسات العليا إلى إبراز الصورة الدقيقة لأعضاء هيئة التدريس في كل الأوقات والمناسبات.	3.20	0.87	23	متوسطة
5	ينقل طلبة الدراسات العليا المعلومة كما وردت من عضو هيئة التدريس بأمانة.	3.17	0.80	24	متوسطة
25	يبذل طلبة الدراسات العليا قصارى جهدهم للوصول إلى درجة علمية متقدمة تؤهلهم للقيام بواجبات الإنسان الصالح.	3.15	0.89	25	متوسطة
29	يتجنب طلبة الدراسات العليا الخوض والجدال في المسائل التي تتشابك فيها الآراء وتختلف فيها وجهات النظر.	3.14	0.67	26	متوسطة
24	يستمر طلبة الدراسات العليا في البحث والتقصي بصورة دقيقة للوصول إلى أقصى درجات الإنتاج العلمي.	3.12	0.90	27	متوسطة
7	يتوخى طلبة الدراسات العليا الصدق في تعاملهم مع أعضاء هيئة التدريس في جميع الظروف والمناسبات.	3.09	0.85	28	متوسطة
10	يتحمل طلبة الدراسات العليا المسؤولية الأخلاقية في كل الأعمال التي يقومون بها تجاه الآخرين.	3.08	0.93	29	متوسطة
32	يضبط طلبة الدراسات العليا أنفسهم أمام أعضاء هيئة التدريس عند الحصول على علامات غير مرغوبة.	3.07	0.82	30	متوسطة
9	يسعى طلبة الدراسات العليا إلى قول الحق في جميع الظروف والمناسبات بالأسلوب المناسب.	3.05	0.80	31	متوسطة
20	يهتم طلبة الدراسات العليا (بإتقان العمل وإجادته) في وجود الرقابة وعدمها على السواء.	2.93	0.85	32	متوسطة
1	يسعى طلبة الدراسات العليا لطلب العلم والحصول على المعرفة ابتغاء مرضاة الله تعالى أولا	2.85	1.09	33	متوسطة
33	يبتعد طلبة الدراسات العليا عن الإكثار من المدح لأعضاء هيئة التدريس في حضورهم.	2.80	0.71	34	متوسطة
4	يبتعد طلبة الدراسات العليا عن ذكر عيوب زملائهم أمام أعضاء هيئة التدريس.	2.78	0.88	35	متوسطة
26	يسعى طلبة الدراسات العليا بهدف الحصول على (المعرفة والمعلومة) وليس العلامة.	2.61	1.00	36	متوسطة
3	يتجنب طلبة الدراسات العليا غيبة أعضاء هيئة التدريس.	2.54	0.98	37	متوسطة
	المتوسط العام	3.27	0.51		متوسطة

يتبين من جدول (3) بأن درجة التزام طلبة الدراسات العليا بأسس التربية الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك قد جاءت بشكل متوسط بمتوسط حسابي عام بلغ (3.27) وانحراف معياري (0.51).

وقد يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن طبيعة القواعد والقوانين التي تحكم سلوك الأفراد في المجتمع الجامعي لا تدعو إلى التمسك الصارم بأسس التربية الإسلامية، مما لا يساعد الفرد على تبني هذه الأسس على المديين القصير والطويل.وقد تعزى هذه النتيجة أيضًا إلى أن الجامعات في الأردن تركز بشكل أساسي على إيصال المعلومات والمعارف إلى الطلبة دون التركيز بالقدر الكافي على تعميق جذور التربية الإسلامية في نفوس الطلبة، وتقييم ممارساتهم التربوية بناءً على الأسس الصحيحة للتربية الإسلامية، حتى ينشأ لدينا جيل من الطلبة تربى على أسس التربية الإسلامية الحقة، مما أدى ذلك إلى أن عدد لا بأس فيه من طلبة الدراسات العليا لا يطبقون تعاليم الدين الإسلامي الحنيف، ولا يتخذون من أسس التربية الإسلامية نبراسًا يهتدون بهديها، على الرغم أنهم يدرسون في جامعة عربية ويدينون بالدّين الإسلامي، نتيجة عوامل كثيرة، أهمها بحسب رأي الباحثين: اختلاط التربية الإسلامية بالتربيات المستوردة من هنا وهناك، وتأثر كثير من الطلبة بتلك التربيات، مما حدا بأن تكون النتيجة متوسطة حسب وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

كما نلاحظ أن الفقرة رقم (22) والتي نصت على «يثابر طلبة الدراسات العليا على حضور المحاضرات والاهتمام بها» جاءت في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.93) وانحراف معياري

(0.72)، ثم تلتها الفقرة رقم (37) والتي نصت على «يلتزم طلبة الدراسات العليا بحسن مظهرهم عند حضور المحاضرات» بمتوسط حسابي بلغ (3.78) وانحراف معياري (0.76) بالرتبة الثانية، ثم تلتها الفقرة رقم (12) والتي نصت على «يظهر طلبة الدراسات العليا الود والاحترام لأعضاء هيئة التدريس في جميع معاملاتهم» بمتوسط حسابي بلغ (3.71) وانحراف معياري (0.72) بالرتبة الثالثة.

وقد يعزو الباحثان نتيجة الفقرة رقم (22) إلى أن طلبة الدراسات العليا أكثر وعيًا وأنضج فكرًا وسلوكًا من غيرهم في حرصهم على الالتزام بالمواعيد بشكل عام وحضور المحاضرات والاهتمام بها بشكل خاص، لعلمهم بأن الفائدة العظيمة والأثر الطيب والمنهجية العلمية الصحيحة لا تنال إلا من خلال التفاعل الإيجابي والنقاش العلمي الذي يدور ما بين الأستاذ وطلبته داخل المحاضرة.ويعزو الباحثان نتيجة الفقرة رقم (37) إلى حث الإسلام على الاهتمام بالمظهر العام للفرد المسلم وخاصة إذا كان من طلبة العلم، فهم قدوة لغيرهم في سلوكهم ومظهرهم وخاصة أن كثيرا من طلبة مرحلة البكالوريوس يتخذون من بعض طلبة الدراسات العليا قدوة حسنة ونموذجًا يحتذى به ويسير على نهجه فكرًا وسلوكًا، مما جعل معظم طلبة الدراسات العليا يهتمون بحسن مظهرهم وحرصهم على نظافة وجمال هندامهم.ويعزو الباحثان نتيجة الفقرة رقم (12) إلى مدى العلاقة الوطيدة التي يرتبط بها طلبة الدراسات العليا مع أساتذتهم، فيكون الود والاحترام هو أساس تلك العلاقة، فيستخدم الطلبة أفضل وأهذب الكلمات والعبارات لمخاطبة أساتذتهم، فهم أصحاب الفضل عليهم.

وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة رقم (3) والتي نصت على «يتجنب طلبة الدراسات العليا غيبة أعضاء هيئة التدريس» بمتوسط حسابي بلغ (2.54) وانحراف معياري (0.98) .

وقد يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن بعض الطلبة – وهم القلة القليلة – لا يلتزم بآداب الإسلام، وقد يخوضون في ذكر عيوب الآخرين ومن ضمنهم أعضاء هيئة التدريس، لقلة الوازع الديني لديهم، وهذا يعود لأسباب كثيرة: منها سوء التربية التي تلقّاها الطلبة، ومنها ما قد يكون راجع لأسباب شخصية بين الطالب وعضو التدريس.

ومن الملاحظ بأن كافة فقرات الأداة قد وقعت ضمن مستوى الالتزام المتوسط، باستثناء كل من الفقرات رقم (22، 37، 12، 30) والتي وقعت ضمن درجة الالتزام المرتفعة.

وقد يعزو الباحثان نتيجة هذه الفقرات (22، 37، 12، 30) إلى أن طلبة الدراسات العليا على درجة من الأخلاق وحسن المعاملة مع الآخرين، فطالب الدراسات العليا من المفترض أن يكون قد وصل إلى مرحلة من النضج والوعي يقدّر فيها الأمور ويحسن التصرف مع أساتذته، وهذه الصفة هي الغالبة عند طلبة الدراسات العليا، ولذلك جاءت هذه النتيجة مرتفعة مقارنة بباقي الفقرات.

أما الاداة الكلية التي تمثل درجة التزام طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك بأسس التربية الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فقد حصلت على متوسط حسابي (3.27)، وإنحراف معياري (0.51) .

وقد يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى ابتعاد طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك عن النهج الإسلامي المنير وعن أسس التربية الإسلامية الحقة، والتي قد تكون راجعة لتعدد التربيات التي مُورِست على الطلبة في مراحل مختلفة من مراحل تعليمهم ابتداءً من الأسَرة وانتهاءً بالجامعة، لذلك جاءت آراء أعضاء هيئة التدريس بدرجة متوسطة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شرقاوي (1998) حيث أظهرت أن مدى التزام المتعلمين بأخلاقيات التعليم في المجتمع المسلم جاءت بدرجة متوسط عال.كما اتفقت مع نتيجة دراسة علاونة (2014) والتي أظهرت أن درجة تطبيق مبادئ التربية الإسلامية السلوكية للطلبة في جامعة اليرموك جاءت نتيجتها متوسطة، كما اتفقت مع نتيجة دراسة المحاسيس (2014) والتي أظهرت أن الممارسات التربوية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت أيضًا متوسطة.

◄ ثانيا: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني ومناقشتها والذي نصَ على: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك بأسس التربية الإسلامية تعزى لاختلاف متغيرات (الجنس، الكلية، الدرجة العلمية)** ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الثنائي للكشف عن الفروق في درجة التزام طلبة الدراسات العليا بأسس التربية الإسلامية حسب (الجنس، والكلية) ، والجدول (4) يبين ذلك:

الجدول (4)

اختبار تحليل التباين الثنائي للكشف عن الفروق في درجة التزام طلبة الدراسات العليا بأسس التربية الإسلامية حسب الجنس، والكلية، لأعضاء هيئة التدريس

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الجنس	0.039	1	0.039	0.156	0.695
الكلية	1.238	2	0.619	2.446	0.101
الخطأ	9.361	37	0.253		
المجموع	10.600	40			

يتبين من جدول (4) عدم وجود فروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التزام طلبة الدراسات العليا بأسس التربية الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك لكل من متغير (الجنس، والكلية) ، إذ بلغت قيمة مستوى الدلالة لها (0.695، 0.101) على التوالي وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وبالتالي قبول الفرضية الصفرية فرضية العدم.

ويرى الباحثان بأن درجة التزام طلبة الدراسات العليا بأسس التربية الإسلامية في جامعة اليرموك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس لم تختلف آراؤهم حسب متغير (الجنس) ، حيث أن رؤية كل من الذكور أو الإناث متكافئة تجاه الدرجة المتوسطة لالتزام طلبة الدراسات العليا بأسس التربية الإسلامية.كما أن آراءهم لم تختلف حسب متغير (الكلية)، حيث أن رؤية أعضاء هيئة التدريس على

اختلاف كلياتهم جاءت متكافئة تجاه الدرجة المتوسطة لالتزام طلبة الدراسات العليا بأسس التربية الإسلامية.

وقد يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن انطباع أعضاء هيئة التدريس عن درجة التزام طلبة الدراسات العليا واحد سواء كانوا ذكورًا أم إناثًا، وسواء أكان عضو هيئة التدريس بكلية التربية أم بكلية الشريعة أم بكلية الآداب، فالنظرة إلى الطلبة واحدة، إذ لم تتغير الصورة ولم تتبدل المعاملة باختلاف المتغيرات (الجنس، والكلية) ، فالبيئة الاجتماعية تقريبًا واحدة، والظروف التدريسية إلى حد كبير متشابهة، ولهذا لم تظهر هناك فروق في تقديرات العينة تعزى لأي من متغيرات الدراسة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المحاسيس (2014) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس على أداة الدراسة تعزى لمتغيري (الجنس، والكلية).

التوصيات:

بناءً على ما تقدم من نتائج، توصلت الدراسة إلى العديد من التوصيات، كان من أهمها:

1. تضمين أعضاء هيئة التدريس لأسس التربية الإسلامية الحقة – كما وردت في الدراسة – في أثناء تدريسهم لمساقاتهم، وأن تنسجم ممارساتهم معها، ومتابعة أثر ذلك في طلبتهم فكرًا وسلوكًا.

2. العمل على تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى طلبة الدراسات العليا نحو الالتزام بأسس التربية الإسلامية في معاملاتهم، وأن يكون ذلك متأصلًا في نفوسهم فكرًا ويجري على جوارحهم سلوكًا.

3. الاهتمام بالتوجيهات الدينية التي تدعم الجانب الاخلاقي والمعاملة الحسنة لدى الطلبة، لذلك يوصي الباحث بإبراز النماذج الحسنة في التاريخ الإسلامي ليكون مثالًا يُحتذى به من الطلبة، وخير تلك النماذج رسولنا الكريم عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم، فهو القدوة الحسنة والمعلم الأول والنوذج المشرق الذي أوصانا الله سبحانه وتعالى أن نقتدي به ونهتدي بهدية.

4. تدعيم المناهج الدراسية وتضمينها بالأسس الصحيحة للتربية الإسلامية وما انبثق عنها من ممارسات تربوية وتعليمية – كما وردت في الدراسة – وتطبيقها في جامعة اليرموك، للعمل على إعادة صياغة تربية إسلامية متكاملة ومنبثقة من تعاليم الدين الإسلامي الحنيف، لتعود للتربية الإسلامية وهجها وفعاليتها في تربية الأجيال المسلمة والتي يقع على عاتقها حمل الأمانة وتبليغ الرسالة.

5. تقوية المنظومة القيمية والاخلاقية في المجتمع الجامعي، وتنمية الشعور بالمسؤولية الدينية لدى أفراده، وصبغ المعاملات التي تجري في أروقته – وخاصة فيما يخص أعضاء هيئة التدريس والطلبة – بالصبغة الإسلامية.

المصادر والمراجع العربية:

- القرآن الكريم.
- أنيس، إبراهيم وعطية، حسن علي وأمين، محمد شوقي.(1973) .المعجم الوسيط، القاهرة: دار المعارف.
- البزاز، حكمت عبدالله.(2002) .مدخل إلى التربية: سلسلة مدخل إلى العلوم الإنسانية، بغداد: منشورات المجمع العلمي.
- بني خلف، هشام أحمد.(2005) . المبادئ الأخلاقية لتربية الفرد والمجتمع في سياق القرآن الكريم (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- الجلاد، ماجد زكي.(2004) .تدريس التربية الإسلامية: الأسس النظرية والأساليب العملية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الحوري، حازم أحمد.(2012) .درجة تمثل أخلاقيات المعلم والمتعلم في الفكر التربوي الإسلامي في جامعة اليرموك كما يدركها أعضاء هيئة التدريس والطلبة (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- الحياري، حسن أحمد.(2000) .فلسفة التعليم في المجتمع الإسلامي، مجلة الدراسات الإسلامية.الجامعة العالمية الإسلامية، باكستان، 3 (5) .
- الحياري، حسن أحمد.(2000) .معالم في الفكر التربوي: للمجتمع الإسلامي: إسلاميا وفلسفيا، ط 1، الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- الحياري، حسن أحمد.(2012) .الإنسان المعاصر وسبيل الخلاص (الربيع الإنساني) ، الأردن: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع، دار اليازوري.
- الحياري، حسن أحمد. (2013) . أصول الثقافة التربوية في المجتمع الإسلامي (دراسة مقارنة) ، الطبعة العربية، الأردن: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع، دار اليازوري.
- الرشدان، عبدالله وجعنيني، نعيم. (1994) . المدخل إلى التربية والتعليم، عمان: دار الشروق.
- شرقاوي، معزوز عمر. (1998) . أسس وأخلاقيات التعليم في ضوء أهداف التربية الإسلامية (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- شيخ، علي محمود. (2017) . أسس التربية الإسلامية ودورها في تكامل الشخصية الإسلامية (رسالة ماجستير غير منشورة) . جامعة أم الدرمان، السودان.
- عبود، عبدالغني. (1991) . في التربية الإسلامية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- علاونة، بيان. (2014) . درجة تطبيق مبادئ التربية الإسلامية السلوكية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الإداريين وأعضاء هيئة التدريس والطلبة والمشاكل والحلول (رسالة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الاردن.
- علي، سعيد إسماعيل. (1987). بحوث بالتربية الإسلامية، ط1، عين شمس: مركز التنمية البشرية.
- المحاسيس، ميساء محمد. (2014) . الممارسات التربوية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة أنفسهم وأعضاء هيئة التدريس وسبل تطويرها (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- مرسي، محمد منير. (1983) . تاريخ التربية في الشرق والغرب، القاهرة: عالم الكتب.
- مرسي، محمد منير. (2000) . التربية الإسلامية: أصولها وتطورها في

البلاد العربية، القاهرة: عالم الكتب.

- مرعي، توفيق والخوالدة، محمد وحسن، محمد ونشواتي، عبدالمجيد. (1985) . مدخل إلى التربية، مسقط: وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب.
- الناقة، محمود كامل. (1980) . نظرة في مناهج التربية الإسلامية بالتعليم العالي، مقدم إلى ندوة الخبراء التربوية.
- النحلاوي، عبدالرحمن. (2018) . أصول التربية الاسلامية وأساليبها: في البيت والمدرسة والمجتمع، دمشق: دار الفكر.

المصادر والمراجع العربية مترجمة:

- *Anis, Ibrahim and Attia, Hassan Ali and Amin, Muhammad Shawqi. (1973) . The intermediate dictionary, Cairo: Dar Al Maaref.*
- *Al - Bazzaz, Hikmat Abdullah. (2002) . Introduction to Education: Introduction to the Humanities Series, Baghdad: Scientific Academy Publications.*
- *Bani Khalaf, Hisham Ahmed. (2005) . Ethical principles of individual and community education in the context of the Noble Qur'an (unpublished doctoral thesis) , College of Education, Yarmouk University, Jordan.*
- *The Executioner, Maged Zaki. (2004) . Teaching Islamic Education: Theoretical Foundations and Practical Methods, Amman: Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing.*
- *Houry, Hazem Ahmed. (2012) . A degree representing the ethics of the teacher and the learner in Islamic educational thought at Yarmouk University as perceived by faculty members and students (unpublished doctoral thesis) , College of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*
- *Al - Hiyari, Hassan Ahmed. (2000) . Philosophy of Education in Islamic Society, Journal of Islamic Studies. International Islamic University, Pakistan, 3 (5) .*
- *Al - Hiyari, Hassan Ahmed. (2000) . Milestones in Educational Thought: The Islamic Society: Islamic and Philosophical, 1st Edition, Jordan: Dar Al - Amal for Publishing and Distribution*
- *Al - Hiyari, Hassan Ahmed. (2012) . Contemporary Man and the Path to Salvation (The Human Spring) , Jordan: Hamada Foundation for University Studies, Publishing and Distribution, Al - Yazuri House.*
- *Al - Hiyari, Hassan Ahmed. (2013) . The Origins of Educational Culture in the Islamic Society (a comparative study) , Arabic Edition, Jordan: Hamada Foundation for University Studies, Publishing and Distribution, Al - Yazuri House.*
- *Al - Rashdan, Abdullah and Ja›anini, Naim. (1994) . Introduction to Education, Amman: Dar Al - Shorouk.*
- *Sharkawy, Mazouz Omar. (1998) . Foundations and Ethics of Education in the Light of the Objectives of Islamic Education (Unpublished Master's Thesis) , College of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*
- *Sheikh, Ali Mahmoud. (2017) . The foundations of Islamic education and its role in the integration of the Islamic personality (unpublished master's thesis) . Omdurman University, Sudan.*
- *Abboud, Abdul Ghani. (1991) . In Islamic Education, Cairo: Arab Thought House.*
- *Alawneh, statement. (2014) . The degree of application of the principles of Islamic behavioral education at Yarmouk University from the point of view of administrators, faculty members and students, problems and solutions (unpublished doctoral thesis) , College of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*
- *Al - Mahasees, Maysa Mohamed. (2014) . Educational practices of graduate students at Yarmouk University from the point of view of the students themselves and faculty members and ways to develop them (unpublished doctoral thesis) , College of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*
- *El - Naga, Mahmoud Kamel. (1980) . A look at Islamic education curricula in higher education, presented to the Symposium of Educational Experts.*
- *Al - Nahlawi, Abdel - Rahman. (2018) . The origins of Islamic education and its methods: at home, school and society, Damascus: Dar Al - Fikr*

المصادر والمراجع الأجنبية:

- *Carter, Beth. (2009) . A Values Base of Education. Saint Leo University Regent University. Seo/ Oct 2009, Vol. 45, Issue (5) .*
- *Cook J. B. (1999) . Islamic Versus Wester Conceptions Education Reflection of Egypt.*
- *Talbani, A. (1996) . Pedagogy, Power, and Discourse: Transformation of Islamic Education. Comparative Education Review, V40,no. 1.*

Six- Scientific Research Ethics:

The researcher must:

1. Commit to high professional and academic standards during the whole process of conducting research papers, from submitting the research proposal, conducting the research, collecting data, analyzing and discussing the results, and to eventually publishing the paper. All must be conducted with integrity, neutralism and without distortion.
2. Acknowledge the efforts of all those who participated in conducting the research such as colleagues and students and list their names in the list of authors, as well as acknowledging the financial and morale support utilized in conducting the research.
3. Commit to state references soundly, to avoid plagiarism in the research.
4. Commit to avoid conducting research papers that harm humans or environment. The researcher must obtain in advance an approval from the University or the institution he/she works at, or from a committee for scientific research ethics if there is any, when conducting any experiments on humans or the environment.
5. Obtain a written acknowledgement from the individual/individuals who are referred to in the research, and clarify to them the consequences of listing them in the research. The researcher has also to maintain confidentiality and commit to state the results of his/her research in the form of statistical data analysis to ensure the confidentiality of the participating individuals.

Seven- Intellectual Property Rights:

1. The editorial board confirms its commitment to the intellectual property rights.
2. Researchers also have to commit to the intellectual property rights.
3. The research copyrights and publication are owned by the Journal once the researcher is notified about the approval of the paper. The scientific materials published or approved for publishing in the Journal should not be republished unless a written acknowledgment is obtained by the Deanship of Graduate Studies & Scientific Research.
4. Research papers should not be published or republished unless a written acknowledgement is obtained from the Deanship of Graduate Studies & Scientific Research.
5. The researcher has the right to accredit the research to himself, and to place his name on all the copies, editions and volumes published.
6. The author has the right to request the accreditation of the published papers to himself.

- References and resources should be arranged at the end of the paper in accordance to the alphabetical order starting with surname name of author, first name, title of the book or the research, place of publication, publisher, edition, year of publication, and volume number or issue number. The list should not include any reference that is not mentioned in the text.
- In case there is no specified edition, the researcher writes (N.A).
- In case the publication company is in not available, the researcher writes (N.P).
- In case there is no author, the researcher writes (A).
- In case the publication date is missing, the researcher writes (N.D).

2. Opaque terms or expressions are to be explained in endnotes where the terms in the text are associated with small numbers placed above the line, then the same number is mentioned in the endnotes with further explanation of the term. The list of endnotes should be placed before references and resources list.

Note: for more information about using APA style for documenting please check the following link:

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

Five- Peer Review & Publication Process:

All research papers are forwarded to a group of experts in the field to review and assess the submitted papers according to the known scientific standards. The paper is accepted after the researcher carries out the modifications requested. Opinions expressed in the research paper solely belong to their authors not the journal. The submitted papers are subject to initial assessment by the editorial board to decide about the eligibility of the research and whether it meets the publication guidelines. The editorial board has the right to decide if the paper is ineligible without providing the researcher with any justification.

The peer review process is implemented as follows:

1. The editorial board reviews the eligibility of the submitted research papers and their compliance with the publication guidelines to decide their eligibility to the peer review process.
2. The eligible research papers are forwarded to two specialized Referees of a similar rank or higher than the researcher. Those Referees are chosen by the editorial board in a confidential approach. They are specialized instructors who work at universities and research centers in Palestine and abroad.
3. Each referee must submit a report indicating the eligibility of the research for publication.
4. In case the results of the two referees were different, the research is forwarded to a third referee to settle the result and consequently his decision is considered definite.
5. The researcher is notified by the result of the editorial board within a period ranging from three to six months starting from the date of submission. Prior to that, the researcher has to carry out the modifications in case there are any.
6. The researcher will receive a copy of the journal in which his/her paper was published, as for researchers from abroad, a copy of the Journal volume will be sent to the liaison university office in Jordan and the researcher in this case will pay the shipping cost from Jordan to his/her place of residency.

3. The paper should not exceed 25 (A4) pages or (7000) words including figures and graphics, tables, endnotes, and references, while annexes are inserted after the list of references, though annexes are not published but rather inserted only for the purpose of arbitration.
4. The research has to be characterized by originality, neutrality, and scientific value.
5. The research should not be published or submitted to be published in other journals, and the researcher has to submit a written acknowledgment that the research has never been published or sent for publication in other journals during the completion of the arbitration process. In addition, the main researcher must acknowledge that he/she had read the publication guidelines and he/she is fully abided by them.
6. The research should not be a chapter or part of an already published book.
7. Neither the research nor part of it should be published elsewhere, unless the researcher obtains a written acknowledgement from the Deanship of Graduate Studies & Scientific Research.
8. The Journal preserves the right to request the researcher to omit, delete, or rephrase any part of his/her paper to suit the publication policy. The Journal has also the right to make any changes on the form/ design of the research.
9. In case the research is written in Arabic, the researcher should include a list of references translated into English, in addition to the original list of the references in Arabic.
10. The research must include two research abstracts, one in Arabic and another in English of (150-200) words. The abstract must underline the objectives of the paper, statement of the problem, methodology, and the main conclusions. The researcher is also to provide no more than six keywords at the end of the abstract which enable an easy access in the database.
11. The researcher has to indicate if his research is part of a master thesis or a doctoral dissertation as he/she should clarify this in the cover page, possibly inserted in the footnote.
12. The research papers submitted to the Deanship of Graduate Studies & Scientific Research will not be returned to the researchers whether accepted or declined.
13. In case the research does not comply with the publication guidelines, the deanship will send a declining letter to the researcher.
14. Researchers must commit to pay the expenses of the arbitration process, in case of withdrawal during the final evaluation process and publication procedures.
15. The researchers will be notified with the results and final decision of the editorial board within a period ranging from three to six months starting from the date of submitting the research.

Four- Documentation:

1. The researcher must use APA Style while making citations in scientific or applied research as follows:

- References should be mentioned immediately after the quotation in the text in accordance to the following order, "surname of the author, year of publication, number of page."

Second- Submission Guidelines:

1. The Researcher should submit a letter addressing the Head of Editorial Board in which he/she requests his paper to be published in the Journal, specifying the specialization of his/her paper.
2. The researcher should submit a written pledge that the paper has not been published nor submitted for publishing in any other periodical, and that it is not a chapter or a part of a published book.
3. The researcher should submit a short Curriculum Vitae (CV) in which she/he includes full name, workplace, academic rank, specific specialization and contact information (phone and mobile number, and e-mail address).
4. Complete copy of the data collection tools (questionnaire or other) if not included in the paper itself or the Annexes.
5. No indication shall be given regarding the name or the identity of the researcher in the research paper, in order to ensure the confidentiality of the arbitration process.

Third- Publication Guidelines:

The editorial board of the journal stresses the importance of the full compliance with the publication guidelines, taking into note that research papers that do not meet the guidelines will not be considered, and they will be returned to the researchers for modification to comply with the publication guidelines.

1. Papers are accepted in Arabic and English only, and the language used should be well constructed and sound.
2. Application for publishing the research paper should be submitted through the website of the Journal, on the following link:

https://journals.qou.edu/index.php/nafsia in Microsoft Word format, taking into consideration the following

- For papers written in Arabic: Font type should be Simplified Arabic, and the researcher should use bold font size 16 for head titles, bold font size 14 for subtitles, font size 12 for the rest of the text, and font size 11 for tables and diagrams.
- For papers written in English: Font type should be Times New Roman, and the researcher should use bold font size 14 for head titles, bold font size 13 for subtitles, font size 12 for the rest of the text, and font size 11 for tables and diagrams.
- the text should be single-spaced.
- Margins:

For papers written in Arabic and English margins should be set to: 2 cm top, 2.5 cm bottom, 1.5 cm left and right.

Publication & Documentation Guidelines

First- Requirements of preparing the research:

The research must include the following:

1. A cover page which should include the title of the research stated in English and Arabic, including the name of researcher/researchers, his/her title, and email.
2. Two abstracts (English and Arabic) around (150-200 word). The abstract should include no more than 6 key words.
3. The research must include the following components:
   - ♦ An introduction that includes a theoretical context and mentioning of previous studies on the topic.
   - ♦ The research problem, objectives, research questions and/or hypothesis.
   - ♦ The importance of the study and its limitations and determinants.
   - ♦ Definition of key terms including theories and methodologies.
   - ♦ The study methodology should include: the sample, the tools, definitions of the related terminology and methodologies, the viability of the used tools and the method of data analysis.
   - ♦ Discussion and results: this section includes data analysis and discussion of results.
   - ♦ Recommendations.
   - ♦ footnotes.
   - ♦ Bibliography and References and their classification based on the used language.
   - ♦ Annexes and appendix, if there are any.
4. Graphs and diagrams should be placed within the text, serially numbered, and their titles, comments or remarks should be placed underneath.
5. Tables should be placed within the text, serially numbered and titles should be written above the tables, whereas comments or any remarks should be written underneath the tables.

Journal of Al-Quds Open University

for Educational & Psychological Research & Studies

Vision

Achieving leadership, excellence and innovation in the field of open learning, community service, and scientific research, in addition to reinforcing the University leading role in establishing a Palestinian society built on knowledge and science.

Mission

To prepare qualified graduates equipped with competencies that enable them to address the needs of their community, and compete in both local and regional labor markets. Furthermore, The University seeks to promote students' innovative contributions in scientific research and human and technical capacity-building, through providing them with educational and training programs in accordance with the best practices of open and blended learning approach, as well as through fostering an educational environment that promotes scientific research in accordance with the latest standards of quality and excellence. The University strives to implement its mission within a framework of knowledge exchange and cooperation with the community institutions and experts.

Core Values

To achieve the University's vision, mission and goals, the University strives to practice and promote the following core values:

- Leadership and excellence.
- Patriotism and nationalism.
- Democracy in education and equal opportunities.
- Academic and intellectual freedom.
- Commitment to regulations and bylaws.
- Partnership with the community.
- Participative management.
- Enforcing the pioneer role of women.
- Integrity and Transparency.
- Competitiveness.

The Journal

Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research and Studies is a triannual scientific refereed journal issued every four months by the Deanship of Graduate Studies and Scientific Research. The first issue of the Journal was published in April 2013. The journal publishes original research papers and studies conducted by researchers and faculty staff at QOU and by their counterparts at local and overseas universities, in accordance with their academic specializations. The Journal also publishes reviews, scientific reports and translated research papers, provided that these papers have not been previously published in any conference book or in any other journal.

The Journal managed to obtain the Arab Impact Factor and the International Standard Serial Number (E- ISSN: 2307-4655), (P– ISSN: 2307-4647).

Journal of Al-Quds Open University

for Educational & Psychological Research & Studies

GENERAL SUPERVISOR

Prof. Younes Morshed Amr

President of the University

The Advisory Board

CHAIRMAN OF THE ADVISORY BOARD

Prof. Mohammed Ahmed Shaheen

MEMBERS OF THE ADVISORY BOARD

Prof. Sherif Ali Hammad
Prof. Saleh Mohammed Al-Rawadia
Prof. Ahmed "Abdel-Latif" Abu Asaad
Prof. Ahmed Sulaiman Al-Zaghalil
Prof. Ahmed Abdullah Al-Sharifin
Prof. Nawaf Mousa Shatnawi
Prof. Mohammed Ismail Abu Shaira
Prof. Mohammad Ibrahim Al-Safsafa
Prof. Ahmed "Abd Al-Haleem" Arabiyat
Prof. Adel Gorege Tannous

Dr. Basem "Mohammad Ali" Dahadha

Editorial Board

EDITOR IN CHIEF

Prof. Majdi Ali Zamel

SUPERVISING EDITOR

Prof. Husni Mohamad Awad

MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD

Prof. Mazouz Jaber Alawneh
Prof. Mohammed "Abdel Fattah" Shaheen
Prof. Ahmed Issa Al-Tawisi
Prof. Mohammed Nazih Hamdi
Dr. Tamer Farah Suhail
Dr. Ahmed Ghoneim Abu Al-Khair
Dr. Kamel Hassan Katlo
Prof. Ziad Amin Ghanem
Prof. Ibrahim Abdullah Al-Zureikat
Prof. Ghassan Husein Al-Helou
Prof. Rida Salama Al-Mawadia
Dr. Kamal "Abdel Hafez" Salama
Dr. Omar Talib Al-Rimawi
Dr. Fayez Aziz Mahameed

Dr. Majdi Rashed Jayyousi

EDITOR FOR ARABIC LANGUAGE RESEARCHES

Dr. Ahmad Bsharat

EDITOR FOR ENGLISH LANGUAGE RESEARCHES

Adel Z'aiter Translation & Languages Center