IJOPER Vol 5, No 3, pp 443 -466 ISSN 2957-3890
المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية
International Journal of Psychological and Educational Research
https://doi.org/10.65028/ijoper.v5i3.242

التشوهات المعرفية وعلاقتها بأعراض اكتئاب ما بعد الولادة لدى الأمهات.

مروة يحيى التهتموني
كلية العلوم التربوية- جامعة اليرموك
mynaamaltahtamone@gmail.com

تسنيم محمد عموره
كلية العلوم التربوية- جامعة اليرموك
Tasneemmohammad1310@gmail.com

الملخص:
هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى التشوهات المعرفية وعلاقتها بأعراض اكتئاب ما بعد الولادة لدى الأمهات في الأردن، والفروق تبعًا لمتغيرات ديموغرافية وولادية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطُبّق مقياس التشوهات المعرفية ومقياس إدنبرة لاكتئاب ما بعد الولادة على عينة متيسرة من (273) أمًا. أظهرت النتائج أن مستوى التشوهات المعرفية وأعراض اكتئاب ما بعد الولادة كان متوسطًا. ولم تظهر فروق دالة إحصائيًا في التشوهات المعرفية تبعًا للمستوى التعليمي، والحالة الوظيفية، وجنس المولود، وطريقة الولادة، وعدد مرات الولادة، أو العمر، باستثناء بُعد التفكير الثنائي، حيث ظهرت الفروق لصالح الأمهات بعمر (20–28) عامًا. كما لم تظهر فروق دالة في أعراض اكتئاب ما بعد الولادة تبعًا للعمر، والمستوى التعليمي، والحالة الوظيفية، وجنس المولود، بينما ظهرت فروق تبعًا لعدد مرات الولادة لصالح الأمهات اللاتي ولدن مرة واحدة. وكشفت النتائج عن علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين التشوهات المعرفية وأعراض اكتئاب ما بعد الولادة. وأوصت الدراسة بتعزيز الوعي بهذين الموضوعين من خلال جلسات توعوية ضمن برامج متابعة الحمل في مراكز الأمومة.

الكلمات المفتاحية: التشوهات المعرفية، اكتئاب ما بعد الولادة، الأمهات.

Cognitive Distortions their Relationship with Symptoms of Postpartum Depression in Mothers.

Marwa yahya altahtamouni
Faculty of Educational Sciences - Yarmouk University
mynaamaltahtamone@gmail.com

Tasneem Mohammad Amoorah
Faculty of Educational Sciences - Yarmouk University
Tasneemmohammad1310@gmail.com

Abstract:
This study examined cognitive distortions and their relationship with postpartum depressive symptoms among mothers in Jordan, as well as differences according to demographic and obstetric variables. A descriptive-correlational design was employed with a convenience sample of 273 mothers. The Cognitive Distortions Scale and the Edinburgh Postnatal Depression Scale (EPDS) were administered. Results indicated moderate levels of cognitive distortions and postpartum depressive symptoms. No statistically significant differences in cognitive distortions were found by educational level, employment status, infant sex, mode of delivery, or number of births. Age-related differences emerged only in dichotomous thinking, favoring mothers aged 20–28 years. No significant differences in postpartum depressive symptoms were found by age, educational level, employment status, or infant sex; however, significant differences were found by number of births, favoring mothers who had given birth once. A significant positive relationship was found between cognitive distortions and postpartum depressive symptoms. The study recommends incorporating awareness sessions on cognitive distortions and postpartum depression into pregnancy follow-up programs at maternal health centers.

Keywords: cognitive distortions, postpartum depression, mothers.

تاريخ قبوله للنشر (20-08-2026) تاريخ تسلم البحث (12-08-2025)

المقدمة

يحتل التفكير مكانة مركزية في البناء النفسي للإنسان بوصفه أرقى العمليات العقلية المعرفية التي يتفاعل من خلالها مع بيئته؛ فهو ليس مجرد نشاط ذهني لمعالجة المعلومات، بل هو العدسة الداخلية التي يُضفي الفرد من خلالها المعنى على تجاربه، ويُقيم ذاته ومحيطه ومستقبله. وتؤكد المنظورات النفسية، ولا سيما المعرفية منها، أن التفكير يمثل المحرك الجوهري للانفعالات والسلوك؛ فالأفكار تسبق المشاعر وتُشكل طبيعة الاستجابة للمواقف الحياتية المختلفة. ولكل فرد ملامح نفسية واجتماعية وإدراكية ترتبط بتكوين شخصيته، فكما يختلف الأفراد في كيفية إشباعهم لحاجاتهم ورغباتهم، فهم يختلفون في أفكارهم واتجاهاتهم والأساليب المعرفية الخاصة بهم، وعادةً ما تكون سلوكيات الفرد نتاج ما مر به من خبرات معرفية شكلت أفعاله وانفعالاته واستجاباته (حسن وصادق، 2022).

وإن طريقة تفكير أي فرد وإدراكه للمواقف المختلفة يحددان استجابته وسلوكه بناءً على ما يمتلكه من خبرات معرفية، فإن كان تفكيره منطقيًا تكون استجابته وسلوكياته منطقية، في حين إذا كان تفكيره يشوبه نوع من التشويه المعرفي فإن استجاباته وسلوكياته تكون غير مناسبة (Clark, 2001). وتعد هذه المعرفة المشوهة مدركات وتفسيرات خاطئة للمواقف والأحداث، كما أنها لا تعكس الحقيقة بالإضافة إلى كونها لا تكيفية وتؤدي إلى التوتر الانفعالي والمشكلات السلوكية (Hoffman, 2012).

وقد عرف بيك (Beck, 1999) التشوهات المعرفية Cognitive Distortions بأنها: أنماط مشوهة وغير منطقية من التفكير تؤدي إلى استجابات سلوكية وعاطفية غير صحية، وتحدث هذه التشوهات عندما يفسر الفرد الواقع بطريقة غير دقيقة أو غير واقعية مما يؤدي إلى مشاعر مثل العنف والغضب والعداء. وتعرفها صلاح الدين (2015) بأنها: منظومة من أخطاء التفكير تقود إلى استنتاجات سلبية، تؤثر على طريقة تفاعل الفرد مع متطلبات الحياة المختلفة. في حين عرفها ليهي (Leahy, 2017) بأنها تشوهات في معالجة المعلومات التي تميل إلى التضخيم أو التشويه السلبي للواقع، مما يجعل الأفراد يرون المواقف بطريقة خاطئة تؤدي إلى ردود فعل عاطفية سلبية.

وقد فسرت العديد من النظريات التشوهات المعرفية وتعد نظرية بيك من أكثر نظريات العلاج المعرفي شيوعًا، فيرى بيك أن الأفراد لديهم مجموعة واسعة من الأفكار السلبية التي تظهر لديهم بشكل تلقائي أطلق عليها الأفكار الآلية وتقوم هذه الأفكار على مبدأ معتقدات رئيسية عامة أطلق عليها اسم المخططات التي تكون بشكل دائرة مغلقة تضم معلومات عن الفرد نفسه وعن عالمه ومستقبله وهذه المخططات تحدد الطريقة التي يفسر بها الفرد موقفًا معينًا، ويرى بيك أن الاضطرابات النفسية تحدث نتيجة عدم الاتصال بين النظام المعرفي الخاص بالفرد وبين المثيرات الخارجية التي تواجه الفرد (محمد، 2000).

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

تبلورت فكرة التشوهات المعرفية على يد الطبيب النفسي آرون بيك حيث لاحظ أن مرضاه يعانون من أنماط تفكير خاطئة قد تنتج عنها سلوكيات غير تكيفية ويدركون الأفراد والواقع والعالم بطريقة مشوهة وهذا يؤدي إلى

الاكتئاب بشكل أسرع، وقد ذكر (Beck, 1999; Beck et al., 1979) مجموعة من هذه التشوهات المعرفية وهي:

- التجريد الانتقائي Selective Abstraction: يركز الفرد على التفاصيل السالبة ويتجاهل الجوانب والمعلومات الأخرى.
- القفز إلى الاستنتاج Jumping to Conclusions: يستنتج الفرد تفسيرًا سلبيًا من موقف ما على الرغم من عدم وجود دليل قوي يؤكد ذلك.
- التفكير الثنائي All or Nothing Thinking: يقسم الفرد الحقيقة إلى فئتين مميزتين وينظر إلى كل شيء على أنه إما أسود أو أبيض ولا وجود لأي ظل رمادي.
- التفكير الكارثي Catastrophizing: يتوقع الفرد أسوأ السيناريوهات الممكنة في المواقف التي يواجهها معتقدًا ان النتائج ستكون كارثية دون وجود دليل.
- الاستدلال الانفعالي Emotional Reasoning: يرى الفرد أن إحساسه الداخلي وشعوره هو العامل الأساسي في الحياة وما يشعر به هو الصحيح مع اعتقاده بعدم حدوث العكس.
- التعميم الزائد Overgeneralization: يقوم الفرد بتعميم شامل على كل المواقف من خلال موقف واحد، كما يقوم بتبني بعض الأفكار المتطرفة نتيجة لموقف معين ومن ثم يصبح لديه تعميم شامل لهذه الأفكار على المواقف الأخرى.
- الشخصنة Personalization: يقوم الفرد بإقامة علاقة سببية بينه وبين الأحداث حتى لو لم يكن بينهم أي رابط ويحمل نفسه المسؤولية الكاملة عن أحداث ممكن أن تتجاوز سيطرته ويؤدي إلى شعوره بالذنب والخجل.
- المقارنات المجحفة Unfair Comparison: يقوم الفرد بمقارنة نفسه او إنجازاته مع الآخرين بشكل غير عادل بطريقة تؤدي إلى شعوره بالنقص والفشل.

ويرى آرون بيك أن التفكير الاكتئابي يتبلور من خلال ثلاثة اتجاهات رئيسية تُعرف بالثالوث المعرفي السلبي (The Negative Cognitive Triad)، والذي يعكس نظرة الفرد التشاؤمية والسلبية تجاه ذاته، وعالمه، ومستقبله. وبناءً على هذا المنظور، تتميز البنية المعرفية للأشخاص المكتئبين بخصائص تفرّقهم عن غيرهم؛ وتتمثل أولاً في السلبية (Negativity)، حيث تميل أفكارهم إلى التشويه وتتسم بالتفكير الحدي المتطرف أو ما يُعرف بالكل أو لا شيء (All–or–Nothing Thinking) مع غياب تام لإدراك المواقف الوسطية الرمادية. ثانياً، تتسم هذه الأفكار بالتلقائية (Automaticity)، إذ تقتحم المعتقدات السلبية وعي الفرد بشكل عفوي وسريع، مما يولد لديه شعوراً بالعجز وعدم القدرة على التحكم بها. وأخيراً، يتجلى في تفكيرهم خاصية المنع أو الصد (Exclusivity)، المتمثلة في الانغماس التام والاستسلام للأفكار السلبية، مقابل إقصاء ورفض أي معطيات أو تقييمات إيجابية خارجية قد يتلقونها من الآخرين (Baza, 1996).

وتتعرض المرأة بحكم تكوينها البيولوجي إلى تغيرات فسيولوجية تؤدي إلى اضطرابات تؤثر في حالتها النفسية ومن أهمها: الدورة الشهرية ، فترة الحمل ، فترة ما بعد الولادة ، ومرحلة الرضاعة ، وتكون الأنثى في هذه الفترات أكثر انفعالًا وسرعة استثارة لمشاعرها؛ فقد تدفع بها ظروف معينة إلى مشاعر سلبية وتفكير سلبي والسوداوية والشعور بالحزن وبكاء مستمر، وقد تصاب بعض الأمهات حديثات الولادة بنوبة اكتئاب حادة ولفترة

زمنية طويلة ويعرف باكتئاب ما بعد الولادة، ويطلق عليه أحيانًا اكتئاب الفترة المحيطة بالولادة لأنه يمكن أن يبدأ أثناء الحمل، ويستمر لما بعد الولادة. وما زالت الكثير من المجتمعات لا تعطي أهمية لاكتئاب ما بعد الولادة وبالتالي لا يتم التشخيص بالوقت الصحيح، كما أن الأمهات لا يدركن أنهن مصابات باكتئاب ما بعد الولادة ظنًا منهن أنها مرحلة طبيعية تمر بها جميع الأمهات بعد فترة الولادة، وتعتبر صحة الأم خلال فترة الحمل وما بعدها من أهم الأمور التي علينا رعايتها؛ حيث أن صحة الأم وتقديم الرعاية الصحية لها تؤثر عليها وعلى وليدها وأسرتها والمجتمع بشكل عام.

وتلعب الأسرة دورًا هامًا في النمو النفسي إذ تعد الأمهات اللواتي يعانين من التشوهات المعرفية غالبًا ما يكون سلوكهن مختلفًا وظيفيًا، وغير مستقرًا وتعاني أيضًا من تقلبات مزاجية تشوبها احيانًا نوبات اكتئاب، قلق، خوف، هلع، وبعض الوساوس القهرية مع اهتزاز لصورة الذات وإيذائها واضطراب العلاقات الشخصية وهذا بدوره ينعكس على حياتها والمحيطين بها وبالأخص أبنائها، وبناءً عليه يتأثر النمو النفسي لأبنائها بهذه الضغوط المختلفة وبالتالي سيؤدي إلى أمراض نفسية ومشكلات سلوكية وانفعالية مما يؤثر على تكوين بنائهم النفسي (حسن، 2023).

يعد اكتئاب ما بعد الولادة Postpartum Depression ظاهرة بيو نفسية اجتماعية لعوامل قد تسبب باكتئاب ما بعد الولادة تتعلق بالرضيع ومنها، جنس الرضيع غير مرغوب به، وقد يشعر الأم بالإخفاق وعدم فرح المحيطين بالمولود الجديد، وأيضًا الحمل غير المخطط له، وعمر الأم أثناء الحمل وغياب الاستعداد النفسي للولادة وعدم رغبة الأم بالرضاعة وليدها، وتوتر العلاقة الزوجية، وعدم المساندة الاجتماعية (خطاب، 2024).

عَرّفت الجمعية الأمريكية للأطباء النفسيين (American Psychiatric Association, 2013) اكتئاب ما بعد الولادة حسب الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-5) بأنه شكل من أشكال الاكتئاب الجسيم الذي يظهر في الأسابيع الأربعة التالية للولادة بعد أن يتم التأكد بأن الأعراض ظهرت بسبب الحمل والولادة وليست لأي سبب آخر، وقد يكون اكتئاب ما بعد الولادة هو امتداد لاكتئاب ظهر أثناء فترة الحمل.

وتتشابه أعراض الاكتئاب العام مع اكتئاب ما بعد الولادة، حيث تظهر الأعراض في صورتين: نفسية وجسدية. تتمثل الأعراض النفسية في المزاج المكتئب، إذ يرى الفرد العالم المحيط به بطريقة سلبية وسوداوية، مما يؤدي إلى استنتاجات متشائمة وتجاهل الجوانب الإيجابية، مع الميل إلى التهويل وفقدان المتعة والاهتمام بالأنشطة التي كان يستمتع بها سابقًا. وقد تصل الحالة في بعض الأحيان إلى التفكير بأفكار انتحارية. أما الأعراض الجسدية فتتمثل في اضطرابات النوم، وتغيرات في الشهية والوزن، وانخفاض الرغبة الجنسية، والإرهاق العام، وأعراض جسدية أخرى (Carlson et al., 2024).

إلا أن هناك بعض الأعراض التي تميز اكتئاب ما بعد الولادة عن الاكتئاب، كما أشار إليها مركز السيطرة على الأمراض والوقاية (CDC) والتي تتضمن: الحزن العميق والمستمر بعد الولادة، والشعور بعدم الترابط أو الانفصال عن الطفل، والقلق والخوف المفرط بشأن صحة الطفل ورعايته، وتغيرات في النوم كالأرق أو النوم المفرط.، وصعوبة التركيز: مشاكل في التركيز أو اتخاذ القرارات، والأفكار سلبية كالتفكير في عدم كونك أمًا جيدة أو عدم الجدوى، والشعور بالذنب أو العجز فيما يتعلق بالأمومة (CDC, 2021).

وتختلف الرؤى حول التوقيت الدقيق لتشخيص اكتئاب ما بعد الولادة؛ حيث لم يخصص الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية (DSM-5) فئة تشخيصية مستقلة له، بل اعتبر الفترة المحيطة بالولادة محددة لاضطراب الاكتئاب وتتضمن الأعراض التي تبدأ أثناء الحمل أو خلال الأسابيع الأربعة الأولى بعد الولادة . وتظهر هذه الأعراض على شكل نوبات اكتئابية قد تتطور في حالات نادرة لتصاحبها ملامح ذهانية تشمل أوهاماً وهلاوس تمس الرضيع مثل توهم أنه ممسوس، مما يرفع خطر إيذائه أو قتله .كما ترتفع احتمالية التعرض لهذه النوبات لدى النساء في تجربة الحمل الأول، إضافة إلى اللواتي لديهن تاريخ مرض سابقة من النوبات الاكتئابية أو اضطراب ثنائي القطب (APA, 2013) .

وقد قام العديد من الباحثين بإجراء دراسات تناولت متغيرات الدراسة الحالية، كان من أبرزها دراسة أبو هدروس (2015) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى النظرية المعرفية في تعديل التشوهات المعرفية لدى عينة من النساء المتزوجات. طبق مقياسًا التشوهات المعرفية والتوافق الزواجي على عينة قوامها (26) طالبة متزوجة من طالبات كلية التربية في جامعة أم القرى. أظهرت النتائج مستوى مرتفع من التشوهات المعرفية.

في دراسة أجراها ستيليانديس وآخرون (Stylianides et al., 2016) للتعرف إلى دور الذكاء العاطفي والاكتئاب بعد الولادة في التنبؤ برضا الأمهات عن جودة الحضانة والتعاون مع أطباء والتوليد والقابلات، وتكونت عينة الدراسة من (543) امرأة في قبرص. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم مقياس إدنبرة للاكتئاب ما بعد الولادة ومقياس الذكاء العاطفي وأظهرت النتائج أن نسبة اكتئاب ما بعد الولادة 28% وتعتبر مرتفعة نسبياً.

وفي دراسة قام بها ديكسترا وآخرون (Dijkstra et al., 2017) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التشوهات المعرفية والرضا عن الجسم بين النساء في هولندا وكوراساو. تكونت عينة الدراسة من (152) امرأة هولندية و (160) امرأة من كوراساو. ولتحيق أهداف الدراسة استخدم مقياس التشوهات المعرفية ومقياس الرضا عن الجسم. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة سلبية بين التشوهات المعرفية والرضا عن الجسم.

في دراسة أجرتها حمود (2022) للتعرف إلى اكتئاب ما بعد الولادة وأثره على سلوكيات الأطفال الرضع، تكونت عينة الدراسة (50) امرأة في مصر في منطقة حلوان. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم مقياس اكتئاب ما بعد الولادة، وقد توصلت الدراسة إلى أن أغلب عينة الدراسة لديهن أعراض اكتئابيه خفيفة، كما أظهرت عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير (عمر الأم- جنس المولود).

وفي دراسة أجراها كيليش وسهان (KILIÇ & CİHAN, 2022) هدفت إلى التعرف إلى التشوهات المعرفية وعلاقتها بالإدراك الجسدي لدى النساء الرياضيات. لتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياسًا التشوهات المعرفية والإدراك الجسدي. تكونت عينة الدراسة من (102) تراوحت اعمارهن بين (18-26). أظهرت نتائج الدراسي مستوى متوسط إلى مرتفع من التشوهات المعرفية.

وقام اللبابيدي وشواشرة (2022) بدراسة هدفت إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للتشوهات المعرفية بالاكتئاب المبتسم لدى النساء المتزوجات. لتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس التشوهات المعرفية ومقياس الاكتئاب

المبتسم وقائمة بيك الثانية للإكتئاب. تكونت عينة الدراسة من (153) امرأة من محافظتي اربد وعجلون في الأردن. أظهرت نتائج الدراسة مستوى متوسط من التشوهات المعرفية.

في دراسة أجرتها أبو راشد (2023) هدفت إلى التعرف على سمات الشخصية وعلاقتها باكتئاب ما بعد الولادة عينة من النساء، تكونت عينة الدراسة من (129) من النساء. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقايس إدنبرة للاكتئاب ما بعد الولادة ، ومقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لقياس السمات الشخصية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بأن النسبة الأكبر من عينة الدراسة تظهر لديهن أعراض متوسطة من الاكتئاب ، وكما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الاكتئاب ما بعد الولادة تعزى لمتغير الام والمستوى التعليمي وطريقة الولادة ووجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الاكتئاب ما بعد الولادة تعزى لمتغير جنس المولود لصالح الأمهات اللواتي جنس مولودهن أنثى .

في دراسة أجراها خضور والحلح (2023) هدفت إلى تعرف العلاقة بين اكتئاب ما بعد الولادة والمساندة الاجتماعية، تكونت عينة الدراسة من (36) أم مُوضِع. ولتحقيق هدف البحث استخدم مقياسا اكتئاب ما بعد الولادة والمساندة الاجتماعية. أظهرت النتائج أن مستوى اكتئاب ما بعد الولادة لدى الأمهات المُوضِعات كان متوسط، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأمهات المُوضِعات حول درجة اكتئاب ما بعد الولادة تبعًا لمتغير جنس المولود لصالح الأنثى، ومتغير مكان الإقامة لصالح المدينة، ومتغير العمر لصالح الأمهات 18 سنة وما دون، وعدم جود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير المستوى التعليمي للأم.

وفي دراسة أجرتها حسن (2023) هدفت التعرف إلى التشوهات المعرفية للأمهات وعلاقتها بالسلوك المشكل لأبنائهن. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس التشوهات المعرفية واختبار السلوك المشكل. تكونت عينة الدراسة من (30) أم وأطفالهن. أظهرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي الرباعي الأعلى والأدنى للأطفال من حيث السلوك المشكل لأبناء امهات من أطفال الروضة ذوي التشوهات المعرفية من حيث بعد لوم الذات والمبالغة في الأهداف ومعايير الأداء وتعميم أفكار الفشل.

من خلال استعراض للدراسات السابقة التي تناولت متغيري التشوهات المعرفية واكتئاب ما بعد الولادة، يُمكن استخلاص مسارين رئيسيين للبحث في هذا المجال. ركز المسار الأول على دراسة التشوهات المعرفية وربطها بمتغيرات متنوعة مثل التوافق الزواجي، والرضا عن الجسم، والإدراك الجسدي، والاكتئاب المبتسم، والسلوك المشكل للأبناء، وفي المقابل، استهدف المسار الثاني دراسة اكتئاب ما بعد الولادة وارتباطه بمتغيرات أخرى كالذكاء العاطفي، وسلوكيات الرضع، وسمات الشخصية، والمساندة الاجتماعية

وقد أظهرت نتائج معظم هذه الأبحاث على وجود مستويات تتراوح بين المتوسطة والمرتفعة من التشوهات المعرفية لدى الفئات النسائية المختلفة، مما يؤكد انتشار هذه الظاهرة وأهمية التصدي لها. أما على صعيد اكتئاب ما بعد الولادة، فقد تباينت مستوياته بين الخفيفة والمتوسطة والمرتفعة نسبياً، في حين تضاربت النتائج حول أثر المتغيرات الديموغرافية؛ حيث وجدت بعض الدراسات كدراستي أبو راشد وخضور فروقاً دالة تعزى لجنس المولود لصالح الإناث، بينما نفت دراسات أخرى كدراسة حمود وجود مثل هذه الفروق، مما يبقي الباب مفتوحاً لمزيد من التقصي العلمي.

وتأسيساً على ما سبق، تستمد الدراسة الحالية أهميتها وتفردها من خلال سدها للفجوات المعرفية التي تركتها الدراسات السابقة. فعلى الرغم من الوفرة النسبية للأبحاث التي تناولت كل متغير على حدة، إلا أن الدراسات المُستعرضة لم تتناول العلاقة الارتباطية أو التنبؤية بين التشوهات المعرفية واكتئاب ما بعد الولادة معاً. كما تتميز الدراسة الحالية بخصوصية عينتها المتمثلة في الأمهات في مرحلة ما بعد الولادة، متجاوزة بذلك عينات الطالبات أو الرياضيات أو المتزوجات بشكل عام التي ركزت عليها الدراسات السابقة، لتسلط الضوء على فئة شديدة الحساسية تمر بتغيرات هرمونية ونفسية تجعلها أكثر عُرضة لتبني أنماط تفكير سلبية.

مشكلة الدراسة

تُعد مرحلة الأمومة من أهم المراحل الانتقالية في حياة المرأة، حيث تتطلب منها تكيفاً نفسياً وجسدياً واجتماعياً للتعامل مع متطلبات المولود الجديد والأدوار الحياتية المستجدة. وعلى الرغم من أن هذه المرحلة تُحاط عادةً بمشاعر الفرح والترقب، إلا أنها قد تُشكل ضغطاً نفسياً هائلاً يجعل شريحة واسعة من الأمهات عُرضة للإصابة بالاضطرابات النفسية، ويأتي في مقدمتها اكتئاب ما بعد الولادة، ولا تقتصر تداعيات هذا الاكتئاب على معاناة الأم الذاتية وعجزها عن الاستمتاع بأمومتها، بل يمتد أثره السلبي ليطال التطور النمائي والانفعالي للطفل، واستقرار البناء الأسري ككل.

وفي محاولة لفهم مسببات هذا الاضطراب، تشير الأدبيات النفسية – ولا سيما النظرية المعرفية لآرون بيك – إلى أن الاكتئاب لا ينشأ كنتيجة حتمية للظروف الضاغطة أو التغيرات البيولوجية فحسب، بل يرتبط بشكل جوهري بالبنية المعرفية للفرد وطريقة معالجته للمعلومات. وهنا تبرز التشوهات المعرفية كعامل حاسم يرتبط بنشأة واستمرار الأعراض الاكتئابية؛ إذ إن استسلام الأم لأنماط التفكير السلبية والحدية، وتبنيها لرؤية تشاؤمية تجاه قدراتها كأم وتجاه مستقبل طفلها، يخلق حلقة مفرغة من المشاعر السلبية التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالدخول في نوبة الاكتئاب وزيادة حدتها.

ومن خلال استقراء الأدب النظري ومراجعة الدراسات السابقة، يُلاحظ وجود ندرة في الأبحاث التي تناولت طبيعة العلاقة المباشرة بين أنماط التفكير المشوهة وتفاقم أعراض الاكتئاب تحديداً لدى الأمهات في مرحلة ما بعد الولادة. ولما كانت هذه التشوهات قابلة للتعديل والتقويم من خلال التدخلات الإرشادية المناسبة، بات من الضروري تسليط الضوء على هذه العلاقة لتوجيه الجهود الوقائية والعلاجية نحو الجذور المعرفية للمشكلة بدلاً من الاكتفاء بعلاج الأعراض الظاهرية. ومن هذا المنطلق، تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الكشف عن طبيعة العلاقة بين التشوهات المعرفية وأعراض اكتئاب ما بعد الولادة لدى الأمهات، وتجيب الدراسة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى التشوهات المعرفية لدى الأمهات في الأردن؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التشوهات المعرفية تعزى لمتغيرات الحالة الوظيفية، العمر، المستوى التعليمي، جنس المولود، طريقة الولادة، عدد مرات الولادة؟
3. ما مستوى اعراض اكتئاب ما بعد الولادة لدى الامهات في الأردن؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اعراض اكتئاب ما بعد الولادة تعزى لمتغيرات الحالة الوظيفية، العمر، المستوى التعليمي، جنس المولود، طريقة الولادة، عدد مرات الولادة؟

5. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التشوهات المعرفية وأعراض اكتئاب ما بعد الولادة لدى الأمهات في الأردن؟

أهمية الدراسة

تكمن الأهمية النظرية للدراسة من أهمية الفئة التي تناولتها وأهمية متغيراتها؛ إذ تناولت فئة مهمة في المجتمع وهي فئة الأمهات، كما تسهم الدراسة الحالية في الكشف عن العلاقة بين التشوهات المعرفية وأعراض اكتئاب ما بعد الولادة، وتعد هذه الدراسة إضافة جديدة – في حدود اطلاع الباحثتان– وتمهد لإجراء المزيد من الدراسات المستقبلية. في حين تبرز الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في توجيه اهتمام المعالجين إلى أهمية تطوير وتقديم البرامج العلاجية والإرشادية واتخاذ إجراءات التدخل المبكر لخفض التشوهات المعرفية وأعراض اكتئاب حول الولادة لدى الأمهات.

التعريفات الاصطلاحية والاجرائية

التشوهات المعرفية Cognitive Distortions: بأنها: أنماط مشوهة وغير منطقية من التفكير تؤدي إلى استجابات سلوكية وعاطفية غير صحية، وتحدث هذه التشوهات عندما يفسر الفرد الواقع بطريقة غير دقيقة أو غير واقعية مما يؤدي إلى مشاعر مثل العنف والغضب والعداء(Beck,1999) وتعرف إجرائيًا بأنها: الدرجة الكلية التي حصل عليها المستجيب على مقياس التشوهات المعرفية المستخدم في الدراسة الحالية.

اكتئاب ما بعد الولادة Postpartum Depression: شكل من أشكال الاكتئاب الجسيم الذي يظهر في الأسابيع الأربعة التالية للولادة بعد أن يتم التأكد بأن الأعراض ظهرت بسبب الحمل والولادة وليست لأي سبب آخر، وقد يكون اكتئاب ما بعد الولادة هو امتداد لاكتئاب ظهر أثناء فترة الحمل(APA, 2013). وتعرف إجرائيًا بأنها: الدرجة الكلية التي حصل عليها المستجيب على مقياس إدنبرة المستخدم في الدراسة الحالية.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة متيسرة من الأمهات حديثات الولادة اللاتي مر على ولادتهن من يوم – ستة أشهر في العام 2025/2024م، وتتحدد نتائجها بأداتيها (مقياس التشوهات المعرفية، ومقياس إدنبرة لاكتئاب ما بعد الولادة)، وما تحقق لهما من دلالات صدق وثبات، وموضوعية أفراد عينة الدراسة في الاستجابة لفقراتهما.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي الارتباطي، لملاءمته أهداف الدراسة الحالية.

عينة الدراسة

يتألف عينة الدراسة من (273) امرأة اختيروا بالطريقة المتيسرة من الامهات حديثات الولادة اللاتي مر على ولادتهن من يوم – ستة أشهر، واللواتي يراجعن العيادات النسائية وعيادات الأطفال خلال العام 2025/2024م.

جدول 1

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
عمر الأم	من 20– أقل من 28 عامًا	92	33.7
	من – 28 أقل من 35 عامًا	104	38.1
	35عامًا فأكثر	77	28.2
المستوى التعليمي للأم	ثانوية عامة فأقل	31	11.4
	دبلوم	15	5.5
	بكالوريوس	182	66.7
	دراسات عليا	45	16.5
الحالة الوظيفية للأم	ربة منزل	144	52.7
	موظفة	117	42.9
	طالبة	12	4.4
جنس المولود	ذكر	139	50.9
	أنثى	134	49.1
طريقة الولادة	طبيعي	152	55.7
	قيصري	121	44.3
عدد مرات الولادة	مرة واحدة	95	34.8
	مرتان فأكثر	178	65.2
	المجموع	**273**	**%100**

أدوات الدراسة

أولا: مقياس إدنبرة لاكتئاب ما بعد الولادة

بهدف الكشف عن مستوى اكتئاب ما بعد الولادة استخدم الباحثتان الصورة العربية لمقياس إدنبرة لاكتئاب ما بعد الولادة (EPDS)، وتكون المقياس من (10) فقرات، إعداد خطاب (2024)، وقد تراوحت معاملات صدق البناء في الصورة الأصلية للمقياس بين 0.745–0.898. وبلغت قيمة معامل ثبات الإعادة 0.89، وثبات الاتساق الداخلي 0.92. مما يشير إلى تمتعه بخصائص سيكومترية عالية الكفاءة.

دلالات الصدق والثبات

وللتحقق من دلالات الصدق الظاهري لمقياس إدنبرة لاكتئاب ما بعد الولادة (EPDS)، تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المتخصصين، وطلب إليهم إبداء آرائهم في الصياغة اللغوية وسلامتها، ومدى ملاءمة الفقرات للمجالات، بالإضافة إلى أي آراء يرونها مناسبة، سواء بالحذف أو التعديل أو الإضافة، وقد تم الأخذ بالتوصيات التي اتفق عليها المحكمون واستقر المقياس على (10) فقرات.

كما تم التحقق من صدق البناء للمقياس، من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغ عددها (30) من الأمهات من خارج عينة الدراسة، ومن داخل مجتمعها، وحساب معامل ارتباط بيرسون لإيجاد درجات ارتباط فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع المقياس ككل بين (0.41 – 0.84)، وجميعها قيم مقبولة لأغراض تطبيق الدراسة الحالية.

ثبات المقياس

للتأكد من ثبات المقياس، تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار بتطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على عينة مكوّنة من (30) من الأمهات من خارج عينة الدراسة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين إذ بلغ (0.86). وتم أيضاً حساب معامل الثبات الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذ بلغ (0.80)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

تصحيح المقياس

يتكون القياس من (10) فقرات، كل فقرة لها (4) إجابات، حيث تصحح الفقرات (1، 2، 4) من خلال إعطاء الإجابات من الأعلى إلى الأسفل في سلم إجابة الفقرة الدرجات (0، 1، 2، 3)، وتصحح الفقرات (3، 5، 6، 7، 8، 9، 10) بشكل عكسي بحيث تعطى الإجابات من الأعلى إلى الأسفل في سلم إجابة الفقرة الدرجات (3، 2، 1)، وتكون الدرجة العظمى التي يحصل عليها المبحوث (30). وللحكم على المتوسطات الحسابية تم الاعتماد على المعيار الإحصائي التالي: (0–9) لا يوجد أعراض، (10–12) أعراض خفيفة، (13–16) أعراض متوسطة، (17–30) أعراض شديدة.

ثانيا: مقياس التشوهات المعرفية

بهدف الكشف عن مستوى التشوهات المعرفية لدى الأمهات طورت الباحثتان مقياسًا للتشوهات المعرفية بعد الرجوع إلى الدراسات ذات الصلة ومنها: (الخزاعلة، 2023؛ خشان والمومني، 2024؛ اللبابيدي وشواشرة، 2022)، تكون المقياس من (21) فقرة موزعة على خمسة أبعاد تتضمن التفكير الثنائي، الاستنتاج التعسفي، لوم الذات، التفكير الكارثي، المقارنة بالآخرين.

دلالات الصدق والثبات

وللتحقق من دلالات الصدق الظاهري لمقياس التشوهات المعرفية، تم عرضه بصورته الأولية (21) فقرة، على مجموعة من المتخصصين، وطلب إليهم إبداء آرائهم في الصياغة اللغوية وسلامتها، ومدى ملاءمة الفقرات للمجالات، بالإضافة إلى أي آراء يرونها مناسبة، سواء بالحذف أو التعديل أو الإضافة، وقد أُخذ بملحوظات المحكمين التي تضمنت إضافة فقرة، وتعديلات في الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وأصبح المقياس بصورته النهائية مكونًا من (22) فقرة موزعة إلى خمسة أبعاد: التفكير الثنائي، الاستنتاج التعسفي، لوم الذات، التفكير الكارثي، المقارنة بالآخرين.

كما تم التحقق من صدق البناء للمقياس، من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغ عددها (30) من الأمهات الجدد من خارج عينة الدراسة، ومن داخل مجتمعها، وحساب معامل ارتباط بيرسون لإيجاد درجات ارتباط

فقرات المقياس بالمجال الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.44–0.84)، ومع المجال (0.59–0.92). وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات المقياس

للتأكد من ثبات المقياس، تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار بتطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على عينة مكوّنة من (30) من الأمهات وحساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتراوحت قيم معامل ثبات الإعادة للمجالات بين (0.82 – 0.89) وللمقياس ككل (0.90). وكذلك تم حساب معامل الثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، وتراوحت معاملات ثبات الاتساق الداخلي للمجالات بين (0.77 – 0.84)، وللمقياس ككل (0.86)، وجميعها مقبولة لأغراض تطبيق الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس

تتم الإجابة على فقرات المقياس وفقاً لتدريج خماسي يأخذ الأوزان الآتية: أوافق بدرجة كبيرة (5) درجات، وأوافق (4) درجات، ومحايد (3) درجات، وغير موافق درجتان، وغير موافق بدرجة كبيرة درجة واحدة، وكانت جميع فقرات المقياس ذات اتجاه موجب، وللحكم على المتوسطات الحسابية تم الاعتماد على المعيار الإحصائي التالي: (1–2.33) مستوى متدن، (2.34–3.67) مستوى متوسط، (3.68–5.00) مستوى مرتفع.

إجراءات الدراسة

لتنفيذ الدراسة، اتبعت الإجراءات الآتية:

- إعداد مقياسيّ الدراسة بصورتهما الأولية، والتحقق من دلالات صدقهما وثباتهما.
- تطبيق مقياسا الدراسة على عينة متيسرة من الأمهات في الاردن في العام 2025/2024م، وتوزيع نسخ المقياسين عليهن ورقيًا، وإلكترونيًا عبر نموذج (Google Form).
- أخذ الموافقة المستنيرة من خلال تضمين المقاييس معلومات حول أهداف الدراسة وسرية المعلومات، والتأكيد على حرية قبول أو رفض المشاركة.
- إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، واستخلاص النتائج وتفسيرها، وتقديم التوصيات المناسبة.

النتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول الذي ينص على: "ما مستوى التشوهات المعرفية لدى الأمهات في الاردن؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى التشوهات المعرفية، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول 2

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التشوهات المعرفية لدى الأمهات في الأردن مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	لوم الذات	3.08	0.788	متوسط
2	1	التفكير الثنائي	2.90	0.775	متوسط
3	4	التفكير الكارثي	2.68	0.834	متوسط
4	2	الاستنتاج التعسفي	2.64	0.776	متوسط
5	5	المقارنة بالآخرين	2.22	0.911	منخفض
		مقياس التشوهات المعرفية (ككل)	**2.72**	**0.697**	**متوسط**

يبين الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.08–2.22)، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى التشوهات المعرفية لدى الأمهات في الأردن ككل (2.72) وبمستوى متوسط، وتعزو الباحثتان تلك النتيجة إلى أن الأمهات قد يميلون إلى تبني أفكار مبالغ فيها وبعيدة عن الواقع في تفسير المواقف التي يتعرضن لها وذلك نتيجة التنشئة الاجتماعية التي تشكلت لديهن في السابق، جاء مجال لوم الذات في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.08)، ويمكن تفسير ذلك بأن هذه الأفكار المشوهة التي يحملونها قد تعطيهم رؤية غير واقعية حول نظرتهم إلى ما يمتلكون من مهارات وقدرات شخصية، ونظرتهم لذاتهم المتدنية بعدم قدرتهم على تحمل المسؤولية، بالإضافة إلى مخاوفهم غير المنطقية نتيجة وضعهم لمعايير عالية ورغبتهم في بلوغ الكمال مما يضعهن في صراع داخلي ولوم لذواتهن في المواقف التي يتعرضن لها مع أطفالهن.

بينما جاء مجال المقارنة بالآخرين في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.22)، وتفسر الباحثتان ذلك بأن الأمهات قد يميلون إلى خوض تجربة الأمومة وفقًا لما يفضلونه ويرتاحون إليه دون مقارنات مع الآخرين، ورغبتهن في تأكيد ذواتهن والشعور بالاستقلالية وطرح آرائهم الخاصة واتخاذ القرارات المتعلقة بأطفالهن دون تأثيرات خارجية.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة اللبابيدي وشواشرة (2022)، التي أظهرت مستوى متوسط من التشوهات المعرفية، فيما اختلفت مع دراسة أبو هدروس (2015) التي أظهرت مستوى مرتفع من التشوهات المعرفية لدى النساء المتزوجات، ودراسة كيليش وسهان (KILIÇ& CİHAN, 2022) التي أظهرت مستوى متوسط إلى مرتفع من التشوهات المعرفية لدى النساء الرياضيات.

نتائج السؤال الثاني الذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التشوهات المعرفية تعزى لمتغيرات الحالة الوظيفية، العمر، المستوى التعليمي، جنس المولود، طريقة الولادة، عدد مرات الولادة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التشوهات المعرفية لدى الأمهات في الأردن حسب متغيرات عمر الأم، والمستوى التعليمي للأم، والحالة الوظيفية للأم، وجنس المولود، وطريقة الولادة، وعدد مرات الولادة على مستوى أعراض اكتئاب ما بعد الولادة، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول 3

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التشوهات المعرفية لدى الأمهات في الأردن حسب متغيرات الدراسة

			التفكير الثنائي	الاستنتاج التعسفي	لوم الذات	التفكير الكارثي	المقارنة بالآخرين	مقياس التشوهات المعرفية
عمر الأم	من 20- أقل من 28 عامًا	س	3.12	2.73	3.21	2.77	2.42	2.86
		ع	0.815	0.914	0.838	0.898	1.048	0.796
	من 28 - أقل من 35 عامًا	س	2.89	2.64	3.06	2.73	2.13	2.71
		ع	0.695	0.716	0.711	0.854	0.791	0.621
	35عامًا فأكثر	س	2.66	2.52	2.95	2.51	2.12	2.57
		ع	0.764	0.662	0.809	0.702	0.859	0.639
المستوى التعليمي للأم	ثانوية عامة فأقل	س	3.07	2.83	3.31	2.62	2.33	2.85
		ع	0.794	0.834	0.779	0.959	1.102	0.777
	دبلوم	س	3.05	2.77	3.41	2.78	2.37	2.90
		ع	0.592	0.528	0.657	0.490	0.725	0.445
	بكالوريوس	س	2.88	2.57	3.04	2.66	2.18	2.68
		ع	0.751	0.807	0.789	0.834	0.933	0.708
	دراسات عليا	س	2.82	2.74	2.97	2.77	2.28	2.73
		ع	0.902	0.648	0.795	0.844	0.724	0.659
الحالة الوظيفية للأم	ربة منزل	س	2.87	2.61	3.07	2.60	2.25	2.69
		ع	0.734	0.821	0.803	0.854	0.965	0.727
	موظفة	س	2.93	2.64	3.09	2.75	2.18	2.73
		ع	0.810	0.737	0.790	0.801	0.854	0.662
	طالبة	س	2.96	2.98	3.12	2.94	2.42	2.90
		ع	0.952	0.508	0.618	0.860	0.800	0.679
جنس المولود	ذكر	س	2.95	2.62	3.06	2.67	2.23	2.72
		ع	0.729	0.737	0.751	0.810	0.890	0.647
	انثى	س	2.86	2.66	3.10	2.69	2.22	2.72
		ع	0.820	0.817	0.827	0.861	0.935	0.747
طريقة الولادة	طبيعي	س	2.89	2.66	3.09	2.69	2.33	2.74
		ع	0.772	0.798	0.784	0.852	0.955	0.718
	قيصري	س	2.92	2.61	3.06	2.68	2.10	2.69
		ع	0.781	0.751	0.796	0.814	0.839	0.670
عدد مرات الولادة	مرة واحدة	س	3.08	2.73	3.19	2.83	2.36	2.85
		ع	0.781	0.864	0.813	0.857	0.985	0.744
	مرتان فأكثر	س	2.81	2.59	3.02	2.60	2.15	2.65
		ع	0.756	0.723	0.770	0.813	0.862	0.661

س= المتوسط الحسابي ع=الانحراف المعياري

يبين الجدول (3) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التشوهات المعرفية لدى الأمهات في الأردن بسبب اختلاف فئات متغيرات عمر الأم، والمستوى التعليمي للأم، والحالة الوظيفية للأم، وجنس المولود، وطريقة الولادة، وعدد مرات الولادة.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين السداسي للأداة ككل، والجدول (4) يبين ذلك:

جدول 4

تحليل التباين السداسي للتشوهات المعرفية (ككل) لدى الأمهات في الأردن حسب متغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
عمر الأم	1.812	2	0.906	1.901	0.152
المستوى التعليمي للأم	1.527	3	0.509	1.068	0.363
الحالة الوظيفية للأم	1.166	2	0.583	1.224	0.296
جنس المولود	0.013	1	0.013	0.027	0.870
طريقة الولادة	0.129	1	0.129	0.270	0.604
عدد مرات الولادة	1.134	1	1.134	2.379	0.124
الخطأ	124.883	262	0.477		
الكلي	131.962	272			

يتضح من نتائج تحليل التباين السداسي الواردة في جدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التشوهات المعرفية لدى الأمهات في الأردن تعزى إلى متغيرات عمر الأم، والمستوى التعليمي للأم، والحالة الوظيفية للأم، وجنس المولود، وطريقة الولادة، وعدد مرات الولادة، وذلك على مستوى الأداة ككل، حيث جاءت جميع قيم الدلالة الإحصائية أعلى من مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha = 0.05$). والكشف عما إذا كانت المتغيرات المستقلة قد يكون لها أثر في بعض جوانب التشوهات المعرفية دون غيرها، تم إجراء تحليل التباين السداسي على المجالات الفرعية للمقياس كلٌّ على حدة، وذلك للتحقق من دلالة الفروق في متوسطات استجابات أفراد العينة على كل مجال من مجالات المقياس، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول 5

تحليل التباين السداسي المتعدد للأبعاد الفرعية لمجالات التشوهات المعرفية لدى الأمهات في الأردن تبعًا لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
عمر الأم	التفكير الثنائي	5.312	2	2.656	4.671	0.010
ويلكس=941.	الاستنتاج التعسفي	0.707	2	0.354	0.590	0.555
ح=105.	لوم الذات	1.108	2	0.554	0.906	0.406
	التفكير الكارثي	2.125	2	1.062	1.542	0.216
	المقارنة بالآخرين	2.767	2	1.383	1.686	0.187
المستوى التعليمي	التفكير الثنائي	1.535	3	0.512	0.899	0.442

للأم	الاستنتاج التعسفي	2.907	3	0.969	1.616	0.186
ويلكس=.925	لوم الذات	4.300	3	1.433	2.342	0.074
ح=.164	التفكير الكارثي	0.588	3	0.196	0.285	0.837
	المقارنة بالآخرين	1.078	3	0.359	0.438	0.726
الحالة الوظيفية	التفكير الثنائي	2.944	2	1.472	2.589	0.077
للأم	الاستنتاج التعسفي	1.290	2	0.645	1.076	0.343
ويلكس=.951	لوم الذات	1.080	2	0.540	0.882	0.415
ح=.216	التفكير الكارثي	2.835	2	1.418	2.058	0.130
	المقارنة بالآخرين	0.035	2	0.017	0.021	0.979
جنس المولود	التفكير الثنائي	0.243	1	0.243	0.427	0.514
هوتلنج=.012	الاستنتاج التعسفي	0.133	1	0.133	0.222	0.638
ح=.700	لوم الذات	0.285	1	0.285	0.465	0.496
	التفكير الكارثي	0.034	1	0.034	0.049	0.825
	المقارنة بالآخرين	0.037	1	0.037	0.045	0.832
طريقة الولادة	التفكير الثنائي	0.081	1	0.081	0.142	0.706
هوتلنج=.034	الاستنتاج التعسفي	0.108	1	0.108	0.179	0.672
ح=.123	لوم الذات	0.001	1	0.001	0.001	0.971
	التفكير الكارثي	0.004	1	0.004	0.006	0.939
	المقارنة بالآخرين	3.063	1	3.063	3.734	0.054
عدد مرات الولادة	التفكير الثنائي	1.569	1	1.569	2.760	0.098
هوتلنج=.012	الاستنتاج التعسفي	0.819	1	0.819	1.366	0.244
ح=.683	لوم الذات	1.099	1	1.099	1.796	0.181
	التفكير الكارثي	1.419	1	1.419	2.059	0.152
	المقارنة بالآخرين	0.943	1	0.943	1.150	0.285
الخطأ	التفكير الثنائي	148.994	262	0.569		
	الاستنتاج التعسفي	157.123	262	0.600		
	لوم الذات	160.357	262	0.612		
	التفكير الكارثي	180.509	262	0.689		
	المقارنة بالآخرين	214.924	262	0.820		
الكلي	التفكير الثنائي	163.303	272			
	الاستنتاج التعسفي	163.868	272			
	لوم الذات	168.851	272			
	التفكير الكارثي	189.025	272			
	المقارنة بالآخرين	225.571	272			

يتبين من نتائج الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المجالات الفرعية لمقياس التشوهات المعرفية وفي المقياس ككل، تعزى إلى متغيرات المستوى التعليمي للأم، والحالة الوظيفية

للأم، وجنس المولود، وطريقة الولادة، وعدد مرات الولادة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير عمر الأم في جميع المجالات الفرعية، باستثناء مجال التفكير الثنائي، حيث ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في هذا المجال تعزى إلى عمر الأم.

وللكشف عن اتجاه الفروق وجوهرها بين فئات عمر الأم في مجال التفكير الثنائي، تم إجراء اختبار شفيه (Scheffe)للمقارنات البعدية، وجاءت نتائجه كما هو مبين في الجدول (6).

جدول 6

المقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe) لأثر عمر الأم على التفكير الثنائي

	المتوسط الحسابي	من 20– أقل من 28 عامًا	من 28 – أقل من 35 عامًا
من 20– أقل من 28 عامًا	3.12		
من 28 – أقل من 35 عامًا	2.89	0.23	
35 عامًا فأكثر	2.66	*0.46	0.23

* **دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).**

ويتبين من الجدول وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين الأمهات اللواتي تراوحت أعمارهن بين (20–أقل من 28 عامًا) والأمهات اللواتي بلغت أعمارهن (35 عامًا فأكثر)، حيث بلغ الفرق بين المتوسطين الحسابيين (0.46)، وكانت الفروق لصالح الأمهات في الفئة العمرية (20–أقل من 28 عامًا)، إذ بلغ متوسطهن الحسابي (3.12)، مقارنة بمتوسط حسابي بلغ (2.66) لدى الأمهات في الفئة العمرية (35 عامًا فأكثر).

في المقابل، لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئة العمرية (20–أقل من 28 عامًا) والفئة العمرية (28–أقل من 35 عامًا)، كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئتين (28–أقل من 35 عامًا) و(35 عامًا فأكثر). وبذلك تشير النتائج إلى أن الفروق المرتبطة بعمر الأم في التفكير الثنائي تتركز بين الأمهات الأصغر سنًا (20–أقل من 28 عامًا) والأمهات الأكبر سنًا (35 عامًا فأكثر)، في حين لم تصل الفروق بين الفئات العمرية الأخرى إلى مستوى الدلالة الإحصائية.

وتعزو الباحثتان ذلك إلى أن الأفكار التلقائية المشوهة في هذه الفترة الحرجة والمتوترة في حياة الأمهات من المحتمل أن لها تأثير سلبي كبير على عواطفهن وسلوكهن بغض النظر عن الفروق الاجتماعية والثقافية، إلا أن العمر له أثر واضح وملموس في بعد التفكير الثنائي؛ لأن الأمهات في هذا السن غالبا تكون هذه التجربة الأولى لديهن، ويسعين إلى النجاح فيها لإثبات استقلاليتهن وقدرتهم على تحمل المسؤولية، ويعتبرن أي صعوبة تواجههن إما نجاحًا كبيرًا او فشلًا ذريعًا، على عكس النساء في عمر أكبر التي تؤثر فيهن الخبرات والتجارب، فكلما كانت النساء أصغر عمرًا كانت تجربهن وخبراتهن أقل.

نتائج السؤال الثالث الذي ينص على: "ما مستوى أعراض اكتئاب ما بعد الولادة لدى الأمهات في الاردن؟".

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى اعراض اكتئاب ما بعد الولادة، والجدول (7) يبين ذلك.

جدول 7

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أعراض اكتئاب ما بعد الولادة لدى الأمهات في الأردن مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	7	كنت غير سعيدة إذ واجهتني مشكلات في النوم.	2.22	0.763	متوسط
2	4	كنت قلقا أو منزعجا دون سبب يذكر	1.86	0.776	متوسط
3	3	لمت نفسي دون ضرورة عندما سارت الأمور على غير ما يرام.	1.77	0.875	متوسط
4	5	كنت مذعورًا وخائفا دون سبب قوي	1.73	0.904	متوسط
5	8	عانيت من الحزن والتعاسة.	1.71	0.850	متوسط
6	9	كنت غير سعيدة مما سبب لي البكاء.	1.66	0.851	متوسط
7	6	المشكلات التي واجهتني	1.45	0.839	متوسط
8	1	كنت قادرًا على الابتسام والاستمتاع بالأشياء.	0.95	0.763	منخفض
9	2	كنت أنظر للأشياء بنوع من الاستمتاع.	0.93	0.752	منخفض
10	10	انتابني التفكير في إيذاء نفسي جسديًا.	0.29	0.697	منخفض
		مقياس ادنبرة لاكتئاب ما بعد الولادة	**1.46**	**0.840**	**متوسط**

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (0.29–2.22)، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى أعراض اكتئاب ما بعد الولادة لدى الأمهات ككل (1.46)، وبمستوى متوسط. وتعزو الباحثتان ذلك إلى أن الأمهات من النادر ما تؤخذ الصحة النفسية بعين الاعتبار وغالبا ما يتم الاهتمام بالصحة الجسدية للأم والمولود ، وتنظر الأمهات إلى أن مشاعرهن في فترة النفاس رد فعل طبيعي لما يحدث لهن من تغيرات فلا تلجأ إلى طلب المساعدة من المختصين؛ مما يؤدي إلى تطور الحالات الاكتئابية والتي بدورها تؤثر على الجوانب المعرفية والجسدية والاجتماعية ، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة خضور والحلح (2023)، و دراسة أبو راشد (2023)، واختلفت مع كل من دراسة حمود (2022) التي أظهرت أن مستوى الاعراض الاكتئابية خفيفة، فيما أظهرت دراسة ستيليانداس وآخرون (Stylianides et al., 2016) أن مستوى الاعراض الاكتئابية مرتفعة نسبيًا .

وجاءت الفقرة رقم (7) والتي تنص على "كنت غير سعيدة إذ واجهتني مشكلات في النوم" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.22)، وذلك يعزى للتغيرات الهرمونية، القلق والتوتر المرتبطين بالأمومة، بالإضافة إلى الآلام الجسدية والرضاعة الليلية. كما يمكن أن يؤثر الاكتئاب ما بعد الولادة على نوعية النوم، بينما جاءت الفقرة رقم (10) ونصها "انتابني التفكير في إيذاء نفسي جسديًا" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (0.29)، تفسر الباحثتان وجود التفكير في إيذاء النفس المرتبة الأخيرة على أن المجتمع الأردني يتميز بأنه مجتمع إسلامي فمنه يكون الردع في إيذاء النفس، والمجتمع يرفض هذا التفكير.

نتائج السؤال الرابع الذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اعراض اكتئاب ما بعد الولادة تعزى لمتغيرات الحالة الوظيفية، العمر، المستوى التعليمي، جنس المولود، طريقة الولادة، عدد مرات

الولادة؟". للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أعراض اكتئاب ما بعد الولادة تبعًا لمتغيرات الدراسة، والجدول (8) يبين ذلك.

جدول 8

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أعراض اكتئاب ما بعد الولادة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	فئات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
عمر الأم	من –20 أقل من 28 عامًا	14.79	5.196	92
	من – 28 أقل من 35 عامًا	14.76	5.462	104
	35عامًا فأكثر	14.00	4.227	77
المستوى التعليمي للأم	ثانوية عامة فأقل	13.90	5.890	31
	دبلوم	13.53	4.033	15
	بكالوريوس	14.51	4.855	182
	دراسات عليا	15.53	5.467	45
الحالة الوظيفية للأم	ربة منزل	14.11	5.120	144
	موظفة	15.15	5.030	117
	طالبة	14.17	3.904	12
جنس المولود	ذكر	14.86	4.962	139
	أنثى	14.25	5.129	134
طريقة الولادة	طبيعي	14.43	4.964	152
	قيصري	14.71	5.160	121
عدد مرات الولادة	مرة واحدة	15.57	5.729	95
	مرتان فأكثر	14.02	4.564	178

يبين الجدول (8) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أعراض اكتئاب ما بعد الولادة بسبب اختلاف فئات متغيرات عمر الأم، والمستوى التعليمي للأم، والحالة الوظيفية للأم، وجنس المولود، وطريقة الولادة، وعدد مرات الولادة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين السداسي جدول (9).

جدول 9

تحليل التباين السداسي لأعراض اكتئاب ما بعد الولادة (ككل) لدى الأمهات في الأردن حسب متغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
عمر الأم	17.079	2	8.539	0.341	0.712
المستوى التعليمي للأم	67.647	3	22.549	0.900	0.442
الحالة الوظيفية للأم	100.954	2	50.477	2.014	0.135
جنس المولود	15.171	1	15.171	0.605	0.437
طريقة الولادة	2.451	1	2.451	0.098	0.755

عدد مرات الولادة	112.756	1	112.756	4.499	0.035
الخطأ	6565.93	262	25.061		
الكلي	6921.37	272			

يتبين من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر عمر الأم، حيث فسرت الباحثتان ذلك بأن العدد الأكثر من الأمهات في العينة من عمر 28عامًا فأكثر، وبهذا العمر يكون لدى الأمهات النضج الكافي والاستعداد النفسي، والجسدي، والاجتماعي بأن تكون أمًا ولديها القدرة على التكييف مع التغيرات وتحمل المسؤوليات الأمومة، واتفقت مع دراسة حمود (2022).

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المستوى التعليمي للأم، تعزي الباحثتان أن المجتمع قد ينظر للأمهات بنفس النظرة بغض النظر عن مستواها التعليمي، حيث تشترك الأمهات بأن لديهن مشاعر وردود أفعال وسلوكيات متشابهة في الحياة اليومية. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الخضور والحلح (2023).

كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الحالة الوظيفية للأم؛ وترجح الباحثتان أن الحالة الوظيفية للأم (عاملة او غير عاملة) قد تكون سلبية او ايجابية حسب السياق فبعض الأمهات يجدن الوظيفة فرصة للهروب من ضغط الرعاية المستمر، والأخريات يعانين من ضغط التوفيق بين الأمومة والوظيفة وأيضًا مستوى الرضا الذاتي للأم في كلا الحالتين، وأيضًا التاريخ النفسي لهن بغض النظر عن الحالة الوظيفية.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر جنس المولود، وتعزو الباحثتان لتقارب أعداد الأمهات اللواتي أنجبن ذكورًا وإناثًا؛ وقد يكون متوافقًا لتلبية رغبات ومتطلبات الأسرة لوجود أطفال من الجنس الآخر، كإنجاب أنثى بعد ذكور والعكس. وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة حمود (2022)، واختلفت دراسات (أبو راشد، 2023؛ خضور والحلح، 2023).

كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر طريقة الولادة، تفسر الباحثتان ذلك لصعوبة الولادة بصورة عامة؛ حيث أن الألم وصعوبة الولادة الطبيعية تكون أثناء الولادة وبعدها والولادة القيصرية صعوبتها والأمهات تكون بعدى الولادة فالطريقتان متوازيات من حيث الصعوبة والألم والتجربة الذاتية للولادة كعامل نفسي مهم، ومستوى رضا الأمهات عن الكادر الطبي أثناء عملية الولادة، وتشير النتائج إلى أن طريقة الولادة لا يعد متغيرًا مؤثرًا بشكل مباشر أو مستقل في مستوى أعراض اكتئاب ما بعد الولادة في هذا البحث. واتفقت مع دراسة ابو راشد (2023) واختلفت مع دراسة ستيليانس واخرون (Stylianides et al., 2016).

كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر عدد مرات الولادة، وجاءت الفروق لصالح مرة واحدة. وتعد هذه النتيجة نتيجة منطقية؛ حيث تعزو الباحثتان ذلك إلى أن تجربة الولادة الأولى لها تحديات جديدة ويمكن أن تواجه صعوبات في التكييف مع المسؤوليات الجديدة والظروف التي طرأت نتيجة لولادة مولود جديدة لما له رعاية خاصة ومستوى التوقعات غير الواقعية عن الامومة.

نتائج السؤال الخامس الذي ينص على: "هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التشوهات المعرفية وأعراض اكتئاب ما بعد الولادة لدى الأمهات في الاردن؟". للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت معاملات ارتباط بيرسون بين التشوهات المعرفية وأعراض اكتئاب ما بعد الولادة لدى الأمهات في الأردن، والجدول (10) يبين ذلك.

جدول 10

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين التشوهات المعرفية وأعراض اكتئاب ما بعد الولادة لدى الأمهات في الأردن

المجال	الإحصائيات	مقياس ادنبرة لاكتئاب ما بعد الولادة
التفكير الثنائي	معامل الارتباط	**0.396
	الدلالة الإحصائية	0.000
الاستنتاج التعسفي	معامل الارتباط	**0.508
	الدلالة الإحصائية	0.000
لوم الذات	معامل الارتباط	**0.468
	الدلالة الإحصائية	0.000
التفكير الكارثي	معامل الارتباط	**0.530
	الدلالة الإحصائية	0.000
المقارنة بالآخرين	معامل الارتباط	**0.454
	الدلالة الإحصائية	0.000
مقياس التشوهات المعرفية	معامل الارتباط	**0.553
	الدلالة الإحصائية	0.000

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (10) وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيًا بين مجالات التشوهات المعرفية وأعراض اكتئاب ما بعد الولادة لدى الأمهات في الأردن، حيث يتوقع أنه بزيادة درجات الأمهات على مقياس التشوهات المعرفية تزداد درجاتهم على أعراض اكتئاب ما بعد الولادة، وتعزو الباحثتان ذلك إلى أن الأمهات اللاتي لديهن تشوهات معرفية أكثر عرضة لتطوير نمط تفكير سلبي اتجاه أنفسهن وأدوارهن كأمهات مما يؤدي إلى ظهور أعراض اكتئاب ما بعد الولادة. أما بالنظر إلى مدى ارتباط مجالات مقياس التشوهات المعرفية مع مقياس أعراض اكتئاب ما بعد الولادة، فقد كانت جميعها ذات ارتباط موجب وجميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا؛ حيث كان أعلى ارتباط على مجال التفكير الكارثي بمعامل ارتباط (0.530) يليه مجال الاستنتاج التعسفي بمعامل ارتباط (0.508)؛ وتفسر الباحثتان ذلك إلى أن التفكير الكارثي والاستنتاج التعسفي يسهم في تضخيم المشكلات اليومية وتوليد مشاعر الإحباط واليأس لدى الأم ، كما أن قلق الأمهات وخوفهن على أطفالهن وتفكيرهن بحدوث أسوأ النتائج بشكل مبالغ فيه يلعب دورًا في تطور أعراض اكتئاب ما بعد الولادة؛ كتفكيرهم أن مرض الطفل قد يؤدي إلى وفاته، أو أن الطفل قد يختنق ويتوفى أثناء الرضاعة، أو بأنها قد تسقط الطفل من يديها ويتأذى بسببها، مما يجعلها تشعر بأنها غير كفؤ، وبأنها أم فاشلة ويعزز الشعور بالذنب مما يؤدي إلى أصابتها باكتئاب ما بعد الولادة.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، توصي الباحثتان بالآتية:

- تطوير برامج علاجية قائمة على العلاج المعرفي السلوكي تستهدف التشوهات المعرفية الأكثر انتشارًا لدى الامهات.
- تعزيز الوعي لدى الأمهات من خلال إدراج جلسات توعية ضمن برامج متابعة الحمل في مراكز الأمومة لتغطية التشوهات المعرفية واكتئاب ما بعد الولادة.
- نشر حملات توعوية حول التشوهات المعرفية وأعراض اكتئاب ما بعد الولادة عبر وسائل التواصل الاجتماعي.
- إجراء المزيد من الدراسات لفحص تأثير العوامل النفسية والاجتماعية الأخرى على العلاقة بين التشوهات المعرفية وأعراض اكتئاب ما بعد الولادة.

المراجع

أبو راشد، نور (2023). سمات الشخصية وعلاقتها باكتئاب ما بعد الولادة لدى عينة من النساء في مدينة عمان: دراسة مقارنة. رسالة ماجستير (1481225، دار المنظومة) جامعة عمان الأهلية، الأردن. https://search.mandumah.com/Record/1481225

أبو هدروس، ياسرة (2015). فعالية برنامج إرشادي قائم على النظرية المعرفية لـ "بيك" في تعديل التشوهات المعرفية لدى عينة من النساء المتزوجات وأثره في توافقهن الزواجي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 50، 129-152.

حسن، ريهام (2023). التشوهات المعرفية للأمهات وعلاقتها بالسلوك المشكل لأبنائهن. مجلة الطفولة، 44(1)، 1671-1709. https://doi.org/10.21608/jchild.2023.195505.1160

حسن، زالة وصادق، محمد (2022). التشوهات المعرفية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة. مجلة جامعة رابارين، 9(3)، 167-194.

حمود، منى (2020). اكتئاب ما بعد الولادة وأثره على سلوكيات الأطفال الرضع. مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 32(3)، 277-309. https://doi.org/10.21608/jfhsc.2020.278213

الخزاعلة، طلال (2023). مستوى التشوهات المعرفية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات في الأردن. (رسالة ماجستير (1486577، دار المنظومة) جامعة عمان العربية، الأردن. https://search.mandumah.com/Record/1486577

الخشان، اسلام والمومني، فواز (2024). الفراغ الوجودي وعلاقته بالتشوهات المعرفية لدى النساء غير المنجبات. دراسات معاصرة في العلوم الاجتماعية، 2(1)، 32-45. https://doi.org/10.31559/CSSS2024.2.1.3

خضور، حنين والحلح، سمر (2023). اكتئاب ما بعد الولادة وعلاقته بالمساندة الاجتماعية: دراسة على عينة من الأمهات الموضعات في مدينتي دمشق وريفها. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، 39(3)، 253-274. *https://doi.org/10.71219/0139-039-003-013*

خطاب، محمد (2024). مقياس إدنبرة لاكتئاب ما بعد الولادة: الأسس النظرية والكفاءة والخصائص السيكومترية. مجلة الإرشاد النفسي، 77(2)، 203-93.

صلاح الدين، لمياء (2015). مقياس التشوهات المعرفية للشباب الجامعي. مجلة الإرشاد النفسي، 41، 651-682.

غزال، عبدالفتاح (2016). دراسات في علم النفس السريري والمشكلات السلوكية. دار طيبة للنشر والتوزيع

اللبابيدي، أسماء وشواشرة، عمر (2022). القدرة التنبؤية للتشوهات المعرفية بالاكتئاب المبتسم لدى النساء المتزوجات في محافظتي إربد وعجلون. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 30(6)، 292-311. https://doi.org/10.33976/IUGJEPS.30.6/2022/14

محمد، عادل (2000). العلاج المعرفي السلوكي : أسس وتطبيقات.دار راشد للنشر والتوزيع.

References

Abu Hadrous, Y. (2015). The effectiveness of a counseling program based on Beck's cognitive theory in modifying cognitive distortions among a sample of married women and its impact on their marital adjustment. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 50, 129–152. (in Arabic)

Abu Rashid, N. (2023). *Personality Traits and their Relationship to Postpartum Depression among a Sample of Women in the City of Amman: A Comparative Study* (in Arabic) (Publication No. 1481225) [Master thesis, Amman Private University, Jordan]. AlMandumah Database. https://search.mandumah.com/Record/1481225

Al-Khashan , I. H.& Momani , F. A. (2024). Existential Vacuum and its Relationship to Cognitive Distortions among Infertile Women. Contemporary Studies in Social Sciences, 2 (1), 32-45, https://doi.org/10.31559/CSSS2024.2.1.3

Al-Khazaleh, T. (2023). *Cognitive Distortions Level and its Relationship to Life Satisfaction among University Students in Jordan* (in Arabic) (Publication No. 1486577) [Master thesis, Amman Arab University, Jordan]. AlMandumah Database. https://search.mandumah.com/Record/1486577

Al-Lababidi, A., & Shawashra, O. (2022). Predictive Ability of Cognitive Distortions in Smiling Depression Among Married Women in the governorates of Irbid and Ajloun (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences, 30*(6), 292-311. https://doi.org/10.33976/IUGJEPS.30.6/2022/14

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.).

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

American Psychological Association. (2000). *Publication manual of the American Psychological Association* (5th ed.).

Baza, A. A. S. (1996). Neurotic perfectionism and normal perfectionism. *Psychological Studies*, 6(3), 305–311. (in Arabic)

Beck, A. T. (1999). *Prisoners of hate: The cognitive basis of anger, hostility, and violence*. HarperCollins Publishers.

Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression: A treatment manual*. Guilford Press.

Carlson, K., Mughal, S., Azhar, Y., & Siddiqui, W. (2024). Postpartum depression. In *StatPearls*. StatPearls Publishing. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK519070/

Centers for Disease Control and Prevention. (2021). *Postpartum depression*. https://www.cdc.gov/reproductivehealth/features/postpartum-depression/index.htm

Clark, L. (2001). *SOS help for emotions: Managing anxiety, anger, and depression*. SOS Programs & Parents Press.

Dagher, R. K., Bruckheim, H. E., Colpe, L. J., Edwards, E., & White, D. B. (2021). Perinatal depression: Challenges and opportunities. *Journal of Women's Health*, 30(2), 154–159. https://doi.org/10.1089/jwh.2020.8862

Dijkstra, P., Barelds, D. P., & van Brummen-Girigori, O. (2017). General cognitive distortions and body satisfaction: Findings from the Netherlands and Curaçao.

International Journal of Cognitive Therapy, 10(2), 161–174. https://doi.org/10.1521/ijct.2017.10.2.161

Ghazal. Abdel Fattah .(2016). *Studies in clinical psychology and behavioral problems*. Taiba Publishing and Distribution House. (in Arabic)

Hamoud, M. (2020). Postpartum depression and its impact on infant behaviors (in Arabic). *Journal of the Faculty of Arts and Humanities*, 32(3), 277–309. https://doi.org/10.21608/jfhsc.2020.278213

Hassan, R. (2023). Mothers' cognitive distortions and their relationship to their children's problematic behavior (in Arabic). *Childhood Journal*, 44(1), 1671–1709. https://doi.org/10.21608/jchild.2023.195505.1160

Hassan, Z., & Sadiq, M. (2023). Cognitive Distortions and Its Relation to some Variables of University Students (in Arabic). *Journal of the University of Raparin*, 9(3), 167-194.

Hoffman, S. G. (2012). *Behavioral therapy: Psychological solutions to mental health problems* (M. A. Issa, Trans.). Dar Al-Fajr for Publishing and Distribution.

Khaddour, H., & Halh, S. (2023). Postpartum Depression and its Relationship to Social Support: A Study on a Sample of Mothers Who Gave-Birth to their Children, in the Cities of Damascus and its Countryside (in Arabic). *Damascus University Journal of Educational and Psychological Sciences, 39*(3), 253–274.

Khattab, M. (2024). The Edinburgh Postnatal Depression Scale: Theoretical Foundations, Efficacy and Psychometric Properties (in Arabic). *Journal of Counseling Psychology*, 77(2), 93–203.

Kiliç, B. N., & Cihan, H. (2022). A study on women athletes: The relationship between cognitive distortions and physical self-perception. *Journal of Cognitive Behavioral Psychotherapy and Research*, 11, 106–115.

Leahy, R. L. (2017). *Cognitive therapy techniques: A practitioner's guide* (2nd ed.). Guilford Publications.

Mohamed, A. (2000). *Cognitive behavioral therapy and its applications* (in Arabic). Dar Al Rashid for Publishing and Distribution.

Salah El-Din, L. (2015). Cognitive Distortions Scale for University Youth (in Arabic). *Journal of Psychological Counseling*, 41, 651–682.

Stylianides, C., Midletton, N., Kouta, C., & Raftopoulos, V. (2016). The role of emotional intelligence and postpartum depression in predicting mothers' satisfaction with quality of co-operation with obstetricians and midwives. *International Journal of Caring Sciences*, 9(1), 22–30.

IJOPER Vol 5, No 3, pp 467 -489 ISSN 2957-3890
المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية
International Journal of Psychological and Educational Research
https://doi.org/10.65028/ijoper.v5i3.243

الذكاء الروحي وعلاقته بالاتجاه نحو الزواج لدى طلبة الجامعة.

ريم محمد السبعه
كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية.
rymalenezi1@gmail.com

أحمد محمد غزو
كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية.
Taah83_gazo@hu.edu.jo

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى الذكاء الروحي، والاتجاه نحو الزواج لدى عينة من طلبة الجامعة، بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بينهما، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المتغيرين تعزى لمتغيري الجنس ونوع الكلية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان مقياس الذكاء الروحي ومقياس الاتجاه نحو الزواج. تكونت عينة الدراسة من (435) طالبًا وطالبة من الجامعة الهاشمية في محافظة الزرقاء، اختيروا بالطريقة المتيسرة. أظهرت النتائج أن مستوى الذكاء الروحي مرتفع، والاتجاه نحو الزواج متوسط. كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في كلا المتغيرين تعزى للجنس، ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لنوع الكلية. كذلك، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين الذكاء الروحي والاتجاه نحو الزواج.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الروحي، الاتجاه نحو الزواج، طلبة الجامعة.

Spiritual Intelligence and Its Relationship with Attitudes toward Marriage among University Students.

Reem Mohammad Al-sabah
Faculty of Education Sciences,
The Hashemite University.
rymalenezi1@gmail.com

Ahmad Mohammad Gazo
Faculty of Education Sciences,
The Hashemite University.
ah83_gazo@hu.edu.jo

Abstract:
This study aimed to identify the levels of spiritual intelligence and attitudes toward marriage among university students, examine the correlation between these variables, and determine whether statistically significant differences exist according to gender and college type. The researchers used the Spiritual Intelligence Scale and the Attitudes Toward Marriage Scale. The sample consisted of 435 male and female students from the Hashemite University in Zarqa Governorate, Jordan, selected through convenience sampling. The findings revealed a high level of spiritual intelligence and a moderate level of attitudes toward marriage. Statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) were found in both variables according to gender, favoring males. However, no statistically significant differences were found in either variable according to college type. Furthermore, a positive, statistically significant correlation at ($\alpha = 0.05$) was found between spiritual intelligence and attitudes toward marriage.

Keywords: Spiritual Intelligence, Attitudes toward Marriage, University Students.

تاريخ قبوله للنشر (16-08-2026) تاريخ تسلم البحث (04-01-2026)

المقدمة

يعد الذكاء الروحي أحد العوامل النفسية الداعمة للاستقرار العاطفي وجودة العلاقات الإنسانية، خاصة العلاقات الحميمة فالذكاء الروحي ليس مجرد بُعد إيماني بل قدرة على توظيف القيم والمعتقدات الروحية في مواجهة التحديات، واتخاذ قرارات تتوافق مع الذات، بما يجعله مصدر قوة لبناء علاقات أكثر توازناً ونضجًا وانسجامًا (Raghibi & Gharehchahi, 2013). كما ذكرت نيوستادتر (Neustadter, 2011) أن الأشخاص الذين يدركون العوامل الروحية يكونوا أكثر واعيًا بشأن شريكهم العاطفي، فإما يتوجهون نحو الزواج أو يبتعدون عنه، وأن هذه العوامل لها وزنٌ وتأثيرٌ كافٍ بالنسبة للفرد بحيث تُسهم في عملية اتخاذ قرار الزواج.

يُعتبر الذكاء الروحي من المفاهيم الحديثة التي حظيت باهتمام متزايد في مجالات علم النفس؛ لما له من دور جوهري في توجيه سلوك الإنسان وفهمه لذاته وعلاقته بالعالم الذي حوله. ويشمل هذا النوع من الذكاء: النشاط الشخصي؛ الذي يؤدي إلى فهم المعنى الفردي للحياة، ويُعنى بالحياة الداخلية للعقل والروح وعلاقتهما بالوجود. ويفترض الذكاء الروحي قدرة الفرد على التعمق في الأسئلة الوجودية، والإدراك بمستويات الوعي المتعددة، مع وعيٍ متنامٍ بالروح على اعتبار أنها جوهر الوجود والقوة الخلاقة في تطور الحياة، كما يُمثل الذكاء الروحي دافعاً للإنسان للبحث عن المعنى، والاتصال بالواقع، ويساعد على التمييز بين المبادئ الحقيقية التي تُعد جزءًا من الضمير، ويُرمز للذكاء الروحي غالبًا بالبوصلة؛ لما يمثله من التوجه الدائم والثابت نحو القيم والمبادئ (Safara & Bhatia, 2013).

وقد ذكر كل من زوهار ومارشال (Zohar & Marshall, 2000) مصطلح الذكاء الروحي وطرحا فكرته على أنه الذكاء الذي يجعلنا متكاملين، وأنه ذكاء الذات العميقة الذي يجعلنا نطرح الأسئلة الجوهرية، ومن خلاله نعيد صياغة الإجابات الخاصة بنا. وفقاً إلى إيمونز (Emmons, 2003)أن الذكاء الروحي شكل من أشكال الذكاء يتعلق بمجموعة من القدرات والمهارات التي تمكّن الأشخاص من حل المشكلات وتحقيق الأهداف في حياتهم اليومية.

وقد كان الاعتقاد في بداية القرن العشرين أن الشخص الذي يتمتع بذكاء عقلي (Intelligence Quotient) سيكون ناجحًا في حياته لاحقًا، وفي منتصف التسعينات طُرحت نظرية تقول إن الشخص الذي يتمتع بذكاء عاطفي (Emotional Quotient)، لديه فرص أكبر للنجاح لأنه يمتلك القدرة على إدارة عواطفه وعواطف الآخرين بشكل أفضل. وفي نهاية القرن تم التأكيد على أن الذكاء الروحي (Spiritual Intelligence)، الذي يعرف أيضًا باسم (Spiritual Quotient)، هو الذكاء النهائي والضروري لوظيفة فعالة للذكاء العقلي والذكاء العاطفي، كما يسمح الذكاء الروحي للبشر أن يكونوا مبدعين في وضع قواعدهم وترتيب ظروف حياتهم (Singh & Sinha, 2013).

وقد تعددت التعريفات التي تناولت الذكاء الروحي، فقد عرف ويغلزورث (Wigglesworth, 2006) الذكاء الروحي بأنه القدرة على التصرف بحكمة ورحمة مع الحفاظ على السلام الداخلي والخارجي بغض النظر عن الظروف المحيطة. وعرفه أمرام (Amram, 2007) بأنه القدرة على توظيف وتجسيد الموارد والصفات الروحية بهدف تحسين الأداء اليومي وتعزيز الرفاهية.

تؤكد التعريفات السابقة على دور الذكاء الروحي في حلّ المشكلات الوجودية وإيجاد المعنى والهدف في الحياة، وكذلك في معالجة القضايا والمشكلات المرتبطة بمعنى الحياة والقيم (Miri et al., 2015). ووفقاً إلى

غريفيثس (Griffiths, 2017) فالذكاء الروحي يعتبر بُعد أرقى وأعلى من أبعاد الذكاء لأنه يعمل على تفعيل خصائص قدرات الذات الحقيقة بصورة الحكمة والتعاطف، والفرح، والحب، والإبداع، والسلام. وأن الذكاء الروحي يؤدي إلى إحساس أعمق بالغاية والمعنى، ويعزز مجموعة واسعة من المهارات المهمة.

فالذكاء الروحي يعد الأساس لنمو احترام الذات والالتزام بالقيم الأخلاقية والمعايير بالإضافة إلى أنه يعزز شعور الفرد بالانتماء، وينمي قدرته على أن يكون أكثر إنسانية وتعاطفاً، كما يسهم في تمكين الفرد من ممارسة طقوسه الدينية وعباداته بشكل أعمق، بحيث يمكن تطبيقه في الروتين اليومي مما يساعد على تطوير التفكير العقلاني وهو القدرة الأبرز والأكثر جوهرية لدى الإنسان (Makbul et al., 2021).

وأشار دينجر (Dincer, 2007) أن الذكاء الروحي يساعد الفرد لتطوير وزيادة احترام الذات والشعور بالتكامل، ويسهم في تحقيق الأهداف والطموحات. وفقاً لفونتين (Fontaine, 2018) فللذكاء الروحي العديد من الآثار الإيجابية في الحياة، فهو يساعد في الوفاء والالتزام على المستويين الشخصي والمهني، كما يعزز الصحة النفسية والرفاهية وينمي القدرة على التكيف والانخراط داخل المجتمع. وذكر كل من يانغ و وو (Yang & Wu, 2009) أن الذكاء الروحي يساعد الأفراد على التصرف بشكل حكيم و إنساني مع الآخرين بغض النظر عن الظروف التي يمرون بها، وأن الأشخاص الذين يتمتعون بدرجة عالية من الذكاء الروحي قادرون على التصرف بحيادية، وعادلون أثناء إصدار الأحكام.

وقد ذكر الباحثون (Emmons, 2000; Vaughan, 2002) عدة مكونات للذكاء الروحي، ومنها: القدرة على توظيف القدرات الروحية لحل المشكلات، والقدرة على الدخول في حالات وعي عالية، والقدرة على إعطاء معنى للخبرات اليومية، والقدرة على تجاوز الجوانب المادية، والقدرة على تكوين معنى قائم على معرفة عميقة بالأسئلة الوجودية، والاستجابة في استخدام مستويات متعددة من الوعي بهدف معالجة المشكلات بشكل صحيح، والانتباه للعلاقة المتبادلة بين كل فرد وأفكاره. وأشار بويل (Bowell, 2004) إلى سبع خطوات للحصول على مستوى عال من الذكاء الروحي، تبدأ بوعي الفرد لمكانه الحالي وإدراك ذاته، ثم تنمية شعور قوي بالرغبة في التغيير نحو الأفضل، والتركيز على الدوافع العميقة الداخلية التي توجه الإنسان إلى التعامل مع أي حيرة أو شكوك قد تعيقه، ثم اكتشاف الطرق المختلفة التي يمكن أن يسلكها، ويختار الطريق الذي يناسب أهدافه وقيمه، بالإضافة إلى الوعي بوجود مسارات متعددة يمكن أن تقود إلى النمو الروحي والتحقق الذاتي. ومن هذا المنطلق، فإن الذكاء الروحي يتقاطع مع جودة العلاقات العاطفية من خلال ما يوفره من إدراك عميق للمعنى، والقيمة الكامنة في الارتباط بين الأفراد، إذ ينظر إلى العلاقة العاطفية في ضوء هذا النوع من الذكاء بوصفها رابطة تتجاوز الأبعاد المادية ما يعزز حضور البعد القيمي والأخلاقي فيها. هذا الإدراك قد يرتبط بسلوكيات مثل التسامح، القبول، والتواصل الأخلاقي، التي تُعد مكونات داعمة للاستقرار العاطفي. ومن هذا المنطلق يُمكن النظر إلى الذكاء الروحي كعامل داخلي يسهم في تشكيل طريقة الفرد في خوض العلاقة العاطفية، وفهمه لمتطلباتها، واستعداده للالتزام بعلاقة طويلة الأمد كعلاقة الزواج (Harris, 2019).

ويُعد الاتجاه نحو الزواج من الموضوعات الأساسية التي تحظى باهتمام واسع في ميادين البحوث والدراسات النفسية؛ نظرًا لما له من أهمية في فهم توجهات الأفراد ودوافعهم نحو تكوين علاقات زوجية مستقرة. ويُعتبر قرار الزواج لدى طلبة الجامعة من القرارات المصيرية والهامة في حياتهم، لما له من تأثير مباشر على مستقبلهم. كما أن الزواج يحتل مكانة خاصة في مجتمعنا إذ يُنظر إليه بوصفه مؤسسة أساسية تُسهم في بناء الفرد والأسرة

والمجتمع (عبد الرؤف وآخرون، 2023). وإن مؤسسة الزواج والأسرة كانت ولا تزال من الركائز الأساسية في تكوين المجتمعات البشرية، وإن المفاهيم المتعلقة بالزواج والعلاقات الأسرية ليست ثابتة، بل تتطور باستمرار استجابة للتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وقد باتت هذه التغيرات أكثر وضوحًا بين فئة الشباب، مما أثر على تصوراتهم واتجاهاتهم نحو الزواج والعلاقات الأسرية (Erkinboyeva, 2024).

إن فهم مواقف الشباب تجاه الزواج يقدّم نقاطًا مرجعيةً ملهمة لتفسير بنية الأسرة المعاصرة وربما المستقبلية وعملياتها. فالأسر والمنازل اليوم لم تعد كما كانت قبل عقدين من الزمن إذ إنّ اختيار الشريك والروابط الأسرية، والعلاقات بين الآباء والأبناء والإخوة لم تعد متجانسة أو مستقرة أو موحدة بل أصبحت الآن متينة وهشّة، منفتحة ومنغلقة في آنٍ واحد (Buysse et al., 2018). ويلعب اتجاه الفرد نحو الزواج دورًا حاسمًا في قراره بالدخول في علاقة جدية، فالاتجاهات تؤثر بشكل كبير على مدى استعداد الفرد للزواج والرغبة بالاستقرار تجاه العلاقة الزوجية المستقبلية، وتشمل هذه الاتجاهات، مجموعة من المشاعر والمعتقدات الراسخة حول الزواج بالإضافة إلى المخاوف والآراء المتعلقة به فإن اتجاه الفرد نحو الزواج يعكس أفكاره ومشاعره نحو هذه المؤسسة (Mohammadi, 2016). ووفقاً إلى غوسلين (Goslin, 2014) إن اتجاه الأفراد نحو الزواج تتشكل وفقًا للخبرات، التي مروا بها في حياتهم. وقد ذكر بارك (Park, 2012) أن الخبرات التي تؤثر في الاتجاه نحو الزواج تُكتسب من خلال عدة مصادر، منها: ملاحظة العلاقة بين الوالدين، ومشاهدة واستماع خبرات الآخرين ومناقشاتهم حول موضوع الزواج، وتلقي النصائح بما يخص العلاقات الشخصية والتخطيط لحياتهم الزواجية والأسرية المستقبلية بالإضافة إلى وسائل الإعلام، والخبرات الشخصية، وقد يُكوّن الشخص مواقف وتوقعات حول الحياة الزوجية خلال ملاحظة عملية الخطوبة والزواج لدى الآخرين. يمكن للمواقف الإيجابية المتجذرة تجاه الزواج أن تؤثر على السلوك وتعزز العلاقات من خلال رؤيتها سعيدة وناجحة، بينما يمكن للمواقف السلبية المتجذرة تجاه الزواج أن تؤثر أيضًا على المعتقدات المتعلقة بالعلاقات وتقلل من التوقعات الإيجابية (Riggio & Weiser, 2008).

يرى ديفيس–فاين (Davis–Fine, 2011) أن بعض الشباب مالوا نحو تأجيل الزواج، وأحيانًا تأجيل العلاقات العاطفية بالكامل، مقابل الحرية والاستقلال وإعطاء المزيد من الاهتمام للتعليم والتركيز على مسيرتهم المهنية داخل المجتمع، ولتلبية احتياجاتهم الشخصية كأفراد قبل الدخول في الزواج. كما أشار كل من تشينغ ويانغ (Cheng &Yang, 2021)إلى أن عددًا متزايدًا من أفراد المجتمع لم يعد يرى أن الزواج يضمن بالضرورة مزيدًا من السعادة والرضا في الحياة.

ذكر أيكرز وودي (Akers Woody, 2004) أن الاتجاه نحو الزواج يتأثر بالكثير من العوامل بالمجتمع منها الطلاق والثقافة والدين لذا ليس من الغريب أن يكون الاتجاه نحو الزواج إيجابي أحياناً وسلبي أحياناً أخرى اعتماداً على تجربة الفرد فالأشخاص لديهم آراء مختلفة، وأشار في دراسته أن العديد من الأفراد الذين نشأوا في أسر متزوجة يحققون أداءً أفضل في التعليم وفي جوانب أخرى من حياتهم بشكل عام.

فإنّ مرور الفرد بتجارب سلبية خلال مرحلة الطفولة مثل طلاق الوالدين قد تدفعه إلى التقليل من أهمية الالتزام و النظر إلى مؤسسة الزواج بشكل سلبي كما أن الخبرات الوالدية ترتبط بشكل مباشرة بتشكيّل اتجاهات أكثر سلبية نحو الزواج لدى الأبناء وذلك نتيجة ما يرافق التجربة من اضطرابات نفسية وعاطفية ومشاهدة نماذج أسرية غير صحية تؤثر في اعتقادات الفرد وتصوراته نحو العلاقات الزوجية مستقبلاً (Tasker & Richards, 1994).

وأشار طبخي وآخرون (Tabkhi et al., 2025) أنّه من الممكن أن تسهم الاتجاهات السلبية تجاه الزواج في تأجيله فهذه الاتجاهات تعكس المعتقدات والمشاعر غير الإيجابية تجاه الزواج، في الوقت الحاضر ينظر كثير من الشباب إلى الزواج بريبة وغالبًا ما يرونه بشكل سلبي، مثل هذه التصورات قد تؤدي إلى اتخاذ قرار واعٍ بتأجيل الزواج حتى يشعروا بمزيد من الأمان أو الرضا في حياتهم الشخصية والمهنية.

يرى بهارسالشالي (Bharsalchale, 2013) أنه في ظل التطورات التي يشهدها العالم بات الكثير من الافراد يميلون إلى عدم التفكير في الزواج باعتباره مفهوم تقليدي ولم يعد ملائمًا لتعقيدات الحياة المعاصرة. كما ان الأشخاص الذين يتزوجون اليوم يسعون للزواج فقط من أجل عدم الشعور بالوحدة ومواجهة ضغوط الحياة بمفردهم لذلك وجدوا بالإحصاءات أن المتزوجين يعيشون لفترة أطول من الأفراد غير المتزوجين.

وهناك العديد من التفسيرات المختلفة لمفهوم الاتجاه بشكل عام وتفسير العوامل المحتملة في تكوين الاتجاه نحو الزواج وتشكيله والعوامل التي قد تؤدي إلى تغييره أو تعديله. وفيما يلي عرض لبعض من هذه النظريات:

نظرية الأنظمة الأسرية: توفر نظرية موراي بوين Murray Bowenأساسًا لاستنتاج عدة فروض تتعلق بالاتجاهات والمشاعر نحو الزواج. إن الخبرات التي يمر بها الطفل في الأسرة الأصلية، مثل الانصهار بين الأفراد، والتثليث، والسيطرة في أسرة الفرد الأصلية، تؤثر بشكل مباشر على قدرته على تطوير التفكير المستقل.هذا يعني أن الطفل قد يفقد الفرص للتعبير عن آرائه ومشاعره ومعتقداته، أو تعلم مهارات بناء علاقات عاطفية خارج الأسرة. نتيجة لذلك يميل هؤلاء الأفراد إلى التعامل مع التغيرات الكبيرة في الحياة مثل الزواج بمزيج من الخوف والقلق. وقد تؤدي العلاقات العاطفية السابقة غير المرضية إلى خلق توقعات ومشاعر سلبية تجاه العلاقات المستقبلية، مما يردعهم عن السعي تجاه إقامة علاقات أكثر حميمية مثل الزواج مقارنة بالأشخاص الذين عاشوا في أسر صحية و وظيفية، بالإضافة إلى أنهم يعتبرون الزواج تحديًا، ويشعرون بأنهم أقل استعدادًا له نتيجة المشاعر السلبية التي ترافقهم (Bowen, 1978).

ونظرية التعلم الاجتماعي: يؤكد ألبرت باندورا (1977) Albert Bandaraأن التعلم يحدث ضمن سياق اجتماعي، ووفقًا لهذه النظرية يتأثر كل فرد بسلوكيات الآخرين أي بمعنى سلوك الأطفال يعكس سلوك والديهم. بما يخص الاتجاه نحو الزواج قد يختلف بين طلاب الجامعات الذكور والإناث .إذ تتشكل الاتجاهات نحو الزواج من خلال التعلم بالملاحظة، والمحاكاة او النمذجة. وبسبب ارتباط كل جنس بالنموذج الأبوي الخاص به تميل الإناث إلى تقليد سلوكيات أمهاتهن، بينما يميل الذكور إلى تقليد سلوكيات آبائهم وبالتالي قد يرى كل جنس الزواج بشكل مختلف، فقد يقتدي الذكر بمواقف والده تجاه الزواج أكثر من والدته، بينما قد تقتدي الأنثى بمواقف والدتها تجاه الزواج أكثر من والدها(Servaty & Weber, 2011).

ونظرية التبادل الاجتماعي : تُعدّ نظرية التبادل الاجتماعي من النظريات البارزة في دراسة العلاقات الإنسانية إذ تفسر العلاقات بين الأفراد على أنها عمليات تبادل يقوم فيها الأفراد بتقييم مستمر للتكاليف والمكافآت الناتجة عن تفاعلاتهم، ويتخذون قراراتهم بشأن الاستمرار في العلاقة أو إنهائها بناءً على هذا التقييم وفي هذا الإطار يُنظر إلى الزواج كنظام تبادلي تُؤخذ فيه المكافآت والتكاليف بعين الاعتبار. ولا يقتصر التبادل الاجتماعي على الجوانب الموضوعية للعلاقة بل يشمل أيضًا عوامل مثل الثقة، وعدم تكافؤ القوة، والتوقعات الاجتماعية، التي يمكن أن تؤثر بشكل كبير في اتجاهات الأفراد نحو الزواج (Nakonezny & Denton, 2018).

وعلى الرغم من وجود دراسات هدفت إلى التحقق من العلاقة الارتباطية بين الذكاء الروحي وبعض المتغيرات المرتبطة بالزواج، الا أن من الملاحظ عدم وجود دراسة تناولت العلاقة الارتباطية بين الذكاء الروحي والاتجاه نحو الزواج.

قامت الخفاف وناصر (2012) بدراسة هدفت إلى تعرّف الفروق بين متوسط درجات الذكاء الروحي لدى أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيّر النوع والتخصص الأكاديمي وتمثلت عيّنة الدراسة ب (200) طالبٍ وطالبةٍ من طلبة الجامعة. وأشارت النتائج إلى أن طلبة كلية التربية الأساسية يتمتعون بذكاء روحي بدرجة مرتفعة، وأن هناك فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الروحي ولصالح الإناث وأن هنالك فروق في الذكاء الروحي بين التخصص العلمي والتخصص الإنساني ولصالح التخصص الإنساني.

وقام الربيع (2013) بدراسة هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك، وما إذا كان هذا المستوى يختلف باختلاف جنس الطالب ومستوى تحصيله، ولمعرفة إمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من مكونات الذكاء الروحي. تكونت عينة الدراسة من (256) طالباً وطالبةً من طلبة البكالوريوس في كلية التربية في جامعة اليرموك. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك كان متوسطاً. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الجنس في مستوى الذكاء الروحي أو أي بعد من أبعاده.

وهدفت دراسة إسماعيل (2015) إلى التعرف على اتجاهات كلية الإعلام في جامعة بغداد نحو الزواج والفروق في هذا المتغير باختلاف الجنس والمرحلة الدراسية: تألفت عينة الدراسة من (160) طالباً وطالبةً طبقت عليهم استبانة. أشارت النتائج إلى أن اتجاهات طلبة كلية الإعلام في جامعة بغداد نحو الزواج كانت مترفعة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في الاتجاهات نحو الزواج باختلاف متغير الجنس (ذكور – إناث) كما أشارت النتائج إلى وجود فروق لمتغير المرحلة الدراسية نحو الزواج لصالح المرحلة الدراسية الأولى وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

وقام بيرانفند وآخرون (Beyranvand et al., 2016) بدراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة بين أنماط التعلق والذكاء الروحي والرضا الزواجي لدى المعلمات المتزوجات في المدارس الابتدائية الحكومية في خرم آباد، إيران. تكونت العينة من (260) معلمةً متزوجةً. تم استخدام مقياس التعلق، مقياس الذكاء الروحي، مقياس الرضا الزواج. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الروحي والرضا الزواجي، وكذلك بين التعلق الآمن والرضا الزاوجي.

وقامت رمضان (2017) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الروحي والتوافق الزواجي لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية وتكونت عينة الدراسة من (200) معلم ومعلمة في مصر، تم استخدام مقياس الذكاء الروحي، ومقياس التوافق الزواج .أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين درجات المعلمين (الذكور– الإناث كل على حدة) في الذكاء الروحي بمكوناته الفرعية والتوافق الزواجي بمكوناته الفرعية والدرجة الكلية، بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ بالتوافق الزواجي من خلال الذكاء الروحي والدرجة الكلية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية.

وقامت الرشيدي (2018) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الذكاء الروحي لدى طالبات كلية العلوم والآداب في المملكة العربية السعودية، والكشف عن الفروق فيه تبعاً لنوع التخصص الاكاديمي (إنساني علمي)

والمستوى الدراسي (سنه ثانية / سنة ثالثة / سنة رابعة). اشتملت عينة الدراسة على (120)، طالبةً من طالبات الأقسام الانسانية، و (267) طالبةً من طالبات الأقسام العلمية، حيث طبق عليهن مقياس الذكاء الروحي. وقد أشارت نتائج الدراسة أن أفراد العينة لديهم مستوى مرتفع من الذكاء الروحي.

وهدفت دراسة حسبان والعظامات (2022) إلى التعرف على مستوى الذكاء الروحي في ضوء متغيري الجنس، والتحصيل الأكاديمي. تكوّنت عينة الدّراسة من (318) طالبًا وطالبةً من طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء قصبة المفرق/ الأردن. تّم استخدام مقياس الذكاء الروحي. أظهرت النتائج أن مستوى الذكاء الروحي مرتفعًا. كما اظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الذكاء الروحي تُعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الذكاء الروحي تُعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي ولصالح التقدير المقبول.

وقامت عبدالقادر (2022) بدراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات الشباب نحو الزواج المبكر، والتعرف كذلك على الفروق في الاتجاهات وفقاً لبعض المتغيرات (النوع – العمر – الحالة الاجتماعية – المستوى التعليمي)، أجريت الدراسة على عينة مكونة من (130) شاباً وفتاة بمدينة بنغازي ليبيا، تم تطبيق مقياس الاتجاهات نحو الزواج. توصلت النتائج إلى أن اتجاهات عينة الدراسة نحو الزواج المبكر إيجابية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيرات الدراسة.

وقامت نصفهچي وآخرون (Nesfechi et al., 2024) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الروحي والاتجاه نحو الإنجاب لدى النساء. تكونت عينة الدراسة من (199) إمرأة في إيران. تم استخدام مقياس الذكاء الروحي، ومقياس الاتجاه نحو الإنجاب. أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين الدرجة الكلية للذكاء الروحي والدرجة الكلية للاتجاه نحو الإنجاب.

التعقيب على الدراسات:

تنوعت الدراسات السابقة مابين كونها دراسات ارتباطية ودراسات مسحية. وعلى الرغم من عدم وجود دراسات ارتباطية مباشرة للذكاء الروحي والاتجاه نحو الزواج إلا إنه توجد دراسات قريبة استخدمت المنهج الارتباطي. كالدراسات التي سعت الى التحقق من وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الروحي والرضا الزواجي كدراسة بيرانفند وآخرون (Beyranvand et al., 2016). وتجدر الإشارة إلى أن العينة المستهدفة في أغلب الدراسات تتمحور حول طلبة الجامعات كدراسة (إسماعيل،2015)، ودراسة (الربضي وآخرون، 2018)، ودراسة(الشريدي، 2018). وقد لاحظت الباحثة بعد مراجعة مستفيضة لمراجع الأدب العالمي والعربي وهي: وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الروحي من جهة وعدد من المتغيرات المرتبطة بالزواج من جهة أخرى. أظهرت الدراسات السابقة كدراسة (Nesfechi et al., 2024) وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الذكاء الروحي والاتجاه نحو الإنجاب. بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الروحي والرضا الزواجي كدراسة (Beyranvand et al., 2016)،كما شكلت الدراسات المسحية جزءًا من الدراسات السابقة بحيث تضمنت الذكاء الروحي من جهة والاتجاه نحو الزواج من جهة أخرى. وعليه فإن الدراسة الحالية ركزت على تحديد العلاقة الارتباطية بين الذكاء الروحي والاتجاه نحو الزواج لدى طلبة الجامعة في الجامعة الهاشمية. وبناءاً على ذلك نسعى أن تكون لهذه الدراسة موقعاً بين الدراسات التي تهتم بالطلاب واتجاهاتهم نحو الزواج.

مشكلة الدراسة :

في ظل التطور المتسارع والتغيرات الاجتماعية والثقافية المتلاحقة التي تشهدها المجتمعات الحديثة أصبحت فكرة الزواج لدى العديد من الأفراد مجرد نمط تقليدي، ولا يتماشى مع تعقيدات الحياة المعاصرة، مما أدى هذا التحول في التفكير إلى بروز توجهات رافضة أو سلبية تجاه الزواج حيث أصبح الكثير من الأفراد ينظرون إليها باعتبارها مؤسسة لم تعد تلبي احتياج الفرد الحديث (Shefali & Navya, 2016). كما أصبحت النظرة نحو الزواج تتسم بالتعقيد العاطفي والاجتماعي مما زاد الاهتمام بدراسته، كما أن الاتجاه السلبي والخوف من الزواج بات أكثر وضوحاً بين الشباب خاصة في ظل مايرافقهم من ضغوط مجتمعية، وتغيرات نفسيه كما أن مصادر الخوف متعددة تشمل التنشئة والخبرة الشخصية والقلق من بناء علاقات قائمة على الالتزام والثقة والمحافظة عليها، بالإضافة إلى الضغوطات المالية والتجارب السلبية التي قد عاشها الفرد مع أسرته كالطلاق، وإن الشباب اليوم يسعون فقط لتحقيق الطموحات والتفوق المهني. كل ذلك يساهم في ظهور اتجاهات سلبيه تجاه الزواج عند طلبة الجامعة (Abassi et al., 2024). وكذلك وجود اتجاهات متفاوتة تجاه الزواج تميل في كثير من الأحيان إلى السلبية والتردد أو اللامبالاة، فقد عبر بعض الطلبة أن الزواج لم يعد ضرورياً كالسابق كما ظهرت لديهم تصورات غير منطقية تجاه مؤسسة الزواج، وأبدى آخرون بانهم غير مستعدين نفسياً لخوض تجربة الزواج معتبرين أن هذا يتطلب نضجاً لم يصلوا إليه بعد. وبشكل محدد تسعى الدراسة الحالية لكشف مستوى كل من الذكاء الروحي، والاتجاه نحو الزواج، بالإضافة إلى كشف العلاقة بين الذكاء الروحي والاتجاه نحو الزواج لدى طلبة الجامعة.

أسئلة الدراسة:

بشكل محدد تسعى الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الروحي والاتجاه نحو الزواج لدى طلاب الجامعة وذلك من خلال الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة؟

السؤال الثاني: ما مستوى الاتجاه نحو الزواج لدى طلبة الجامعة؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغيري (الجنس، نوع الكلية) ؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاتجاه نحو الزواج لدى طلبة الجامعة تُعزى لمتغيري (الجنس، نوع الكلية)؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الروحي والاتجاه نحو الزواج لدى طلبة الجامعة؟

أهمية الدراسة:

من الناحية النظرية، تكتسبت الدراسة الحالية أهميتها من أهمية الفئة التي تستهدفها، وهي فئة طلبة الجامعة، حيث تُعد فئة مهمة، ويجب التعرف على مستويات المتغيرات؛ للاستفادة أثناء التعامل معهم. كما تبّين من خلال مراجعة الدراسات ندرة وجود دّراسات عربيّة تناولت متغيريّ الذكاء الروحي والاتجاه نحو الزواج، وعدم وجود دراسات عربية و أجنبية للمتغيرين معاً – ضمن حدود علم الباحثة واطّلاعها – وعليه تمثّل هذه الدّراسة إضافة إلى المكتبة العربيّة في هذا المجال. وتوفر إطاراً نظرياً للتعرف على العلاقة بين الذكاء الروحي والاتجاه نحو الزواج باعتبارهما متغيرات مؤثرة في فئة الدراسة ومن الناحية التطبيقية تساعد الدراسة الحالية المختصيين في مجال الإرشاد الاسري والزواجي على معرفة المتغيرات التي يجب التعامل معها أثناء التعامل مع عينّة الدراسة. تسهم الدراسة الحالية في

توفير مقياسين للذكاء الروحي والاتجاه نحو الزواج يمكِن للمختصين الاستفادة منهما واستخدامهما في إجراء المزيد من الدراسات لدى فئة الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

1- الذكاء الروحي: هو مجموعة من القدرات العقلية التي تسهم في الوعي والتكامل والتوظيف التكيفي للجوانب غير المادية والمتعالية من وجود الفرد، مما يسهم في تعميق التأمل في القضايا الوجودية وتعزيز الإحساس بالمعنى وإدراك الذات العليا وتنمية القدرة على الوصول إلى حالات وعي روحي متقدمة (King, 2008). ويعرف الذكاء الروحي إجرائياً: بأنه الدرجة الكلية التي حصل عليها الطالب على مقياس الذكاء الروحي المستخدم في الدراسة الحالية.

2- الاتجاه نحو الزواج: هو عبارة عن محصلة استجابات وميول الأفراد نحو موضوع ذو صبغة اجتماعية تشعره بالنجاح والطاقة الموجهة نحو الزواج، وتوجه السلوك نحوه أو الابتعاد عنه، وذلك من حيث تأييد الفرد لهذا الموضوع أو معارضته له (إسماعيل، 2015). ويعرف الاتجاه نحو الزواج إجرائياً: بأنه الدرجة الكلية التي حصل عليها الطالب على مقياس الاتجاه نحو الزواج المستخدم في الدراسة الحالية.

حدود ومحددات الدراسة:

حدود الدراسة:

1. **الحدود البشرية:** أجريت الدراسة على عينة مكونة من (435) طالباً من طلبة الجامعة الهاشمية.
2. **الحدود المكانية:** ينحصر نطاق هذه الدراسة مكانياً في الجامعة الهاشمية في المملكة الأردنية الهاشمية.
3. **الحدود الزمانية:** أجريت هذه الدراسة خلال العام الجامعي 2026/2025.
4. **الحدود الموضوعية:** تتناول الدراسة موضوع العلاقة بين الذكاء الروحي والاتجاه نحو الزواج لدى طلبة الجامعة.

محددات الدراسة:

1- تتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة بعوامل منها : مدى الاستجابة الموضوعية لأفراد الدراسة على أدوات الدراسة بطريقة موضوعية.

2- تتحدد إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة على طبيعة العينة وعلى المجتمعات المتماثلة لمجتمع الدراسة فقط.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي للكشف عن متسوى كل من الذكاء الروحي،الاتجاه نحو الزواج لدى طلبة الجامعة. وكشف العلاقة بين الذكاء الروحي والاتجاه نحو الزواج؛ وذلك لملائمته لطبيعة أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من (18,585) طالباً وطالبةً وهم الطلبة المسجلين في الفصل الدراسي الصيفي من العام الجامعي 2025/2024.

عينة الدراسة

بلغ عدد أفراد العينة (435) طالباً وطالبةً من الكليات العلمية والإنسانية في الجامعة الهاشمية في محافظة الزرقاء، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، حيث تمثلت الكليات العلمية من مجموعة من التخصصات منها، العلاج الوظيفي، الفيزياء، الكيمياء، التمريض، والهندسة. كما تمثلت الكليات الإنسانية من حيث التخصصات منها: الإرشاد النفسي، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية وآدابها، معلم صف، التربية الفنية، والتربية الرياضية. والجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيري (الجنس، نوع الكلية).

جدول 1

توزيع افراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس ونوع الكلية

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	130	%29.9
	إناث	305	%70.1
	المجموع	435	%100
نوع الكلية	كلية علمية	220	%50.6
	كلية إنسانية	215	%49.4
	المجموع	435	%100

أدوات الدراسة

تم استخدام أداتان لأغراض التحقق من أهداف الدراسة الحالية، وهما مقياس الذكاء الروحي، ومقياس الاتجاه نحو الزواج، كما تم استخراج دلالات الصدق والثبات للأدوات على النحو التالي.

أولاً : مقياس الذكاء الروحي

قامت الباحثة بالاعتماد على مقياس (The Spiritual Intellligence Self-Report Inventory SISRI-24) الذي طوره كينغ (King, 2008). من خلال ترجمته من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، بواسطة الباحثة ومختص باللغة الإنجليزية. ثم إعادة ترجمته من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية من قبل مترجم آخر (Back translation). ثم إجراء المطابقة بين الترجمتين للتأكد من سلامة الترجمة. يتكون المقياس في صورته الأولية من (24) فقرة موزعة على أربعة أبعاد وهي: التفكير الوجودي الناقد (7) فقرات، إنتاج المعنى الشخصي (5) فقرات، الوعي المتسامي(7) فقرات، توسيع حالة الوعي (5) فقرات.

صدق مقياس الذكاء الروحي في الدراسة الحالية

تم استخراج دلالات الصدق لمقياس الذكاء الروحي بطريقتين وهما: صدق المحتوى، وصدق البناء. وفيما يلي توضيح لإجراءاتهما.

صدق المحتوى Content validity

للتحقق من صدق المحتوى تم عرض المقياس بصورته الأولية على ثمانية محكمين من أساتذة الجامعات الأردنية، وهم أعضاء هيئة التدريس ممن يحملون درجة الدكتوراه المختصين في الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي من الجامعة الهاشمية، الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وذلك للتأكد من سلامة الصياغة اللغوية ووضوح الفقرات ومدى مناسبة المقياس للأهداف التي تسعى الدراسة الحالية لتحقيقها، وإضافة أي تعديلات أو ملاحظات أو

إضافات يرونها مناسبة. تتبعت الباحثة ملاحظات المحكمين على مقياس الذكاء الروحي، تم تعديل بعض الصياغات اللغوية للفقرات واعتماد معيار (80%) لاتفاق المحكمين على تعديل فقرات المقياس. في حين لم يتم حذف أي فقرة من فقرات المقياس. وبذلك أبقي على جميع فقرات المقياس المكون من (24) فقرةً.

صدق البناء Construct validity

تم التحقق من صدق بناء مقياس الذكاء الروحي في هذه الدراسة من خلال تطبيق مقياس الذكاء الروحي على عينة استطلاعية تكونت من (35) طالبا وطالبة من خارج عينة الدراسة النهائية، وتم حساب معامل ارتباط مجالات مقياس الذكاء الروحي مع الدرجة الكلية، وكذلك تم حساب معاملات الارتباط بين مجالات مقياس الذكاء الروحي، كما هو مبين في الجدول (2).

يتبين من الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الذكاء الروحي الاربعة (التفكير الوجودي الناقد، وإنتاج المعنى الشخصي، والوعي المتسامي، وتوسيع حالة الوعي) تراوحت بين (0.78- 0.85) مع الدرجة الكلية للمقياس، في حين تراوحت قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الذكاء الروحي الأربعة (التفكير الوجودي الناقد، وإنتاج المعنى الشخصي، والوعي المتسامي، وتوسيع حالة الوعي) مع بعضها البعض بين (0.46- 0.65)، وجميعها دال احصائياً ومناسب لأغراض الدراسة الحالية وذلك بحسب (عودة، 2007). وكذلك تم حساب قيم معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس الذكاء الروحي مع مجالها من جهة ومع الدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات مجال التفكير الوجودي الناقد تراوحت بين (0.54- 0.69) مع مجالها وتراوحت بين (0.41- 0.55) مع الدرجة الكلية للمقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات مجال إنتاج المعنى الشخصي تراوحت بين (0.64- 0.76) مع مجالها وتراوحت بين (0.53- 0.62) مع الدرجة الكلية للمقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات مجال الوعي المتسامي تراوحت بين (0.37- 0.71) مع مجالها وتراوحت بين (0.22- 0.66) مع الدرجة الكلية للمقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات مجال توسيع حالة الوعي تراوحت بين (0.69- 0.78) مع مجالها وتراوحت بين (0.54- 0.66) مع الدرجة الكلية للمقياس، وجميعها دال احصائيا ومناسب لأغراض الدراسة الحالية.

ثبات مقياس الذكاء الروحي

تم التحقق من ثبات مقياس الذكاء الروحي في هذه الدراسة من خلال تطبيق مقياس الذكاء الروحي على عينة استطلاعية تكونت من (35) طالباً وطالبةً من خارج عينة الدراسة النهائية وتطبيقه مره أخرى على نفس العينة الاستطلاعية بعد مرور ثلاثة اسابيع وحساب معامل الارتباط بين التطبيق الأولي والتطبيق الثاني، وتم كذلك حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وطريقة التجزئة النصفية وبلغت قيمة معامل ثبات الإعادة لمقياس الذكاء الروحي بلغت (0.64)، وبلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي بطريقة معادلة كرونباخ ألفا لمقياس الذكاء الروحي (0.89)، في حين بلغت قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس الذكاء الروحي (0.81). وتراوحت قيمة معامل ثبات الإعادة لأبعاد مقياس الذكاء الروحي الأربعة (التفكير الوجودي الناقد، وإنتاج المعنى الشخصي، والوعي المتسامي، وتوسيع حالة الوعي) تراوحت بين (0.28- 0.70)، وبلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي بطريقة معادلة كرونباخ ألفا لأبعاد مقياس الذكاء الروحي الأربعة (التفكير الوجودي الناقد، وإنتاج المعنى الشخصي، والوعي المتسامي، وتوسيع حالة الوعي) تراوحت بين (0.71- 0.78)، في حين بلغت

قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية لأبعاد مقياس الذكاء الروحي الأربعة (التفكير الوجودي الناقد، وإنتاج المعنى الشخصي، والوعي المتسامي، وتوسيع حالة الوعي) تراوحت (0.70-0.72).

تصحيح مقياس الذكاء الروحي

يتكون المقياس من (24) فقرة موزعة على أربعة أبعاد وهي: التفكير الوجودي الناقد، إنتاج المعنى الشخصي، الوعي المتسامي، توسيع حالة الوعي. وتتم الإجابة عن المقياس باستخدام ليكرت (Likert)الخماسي وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: (تنطبق علي تماماً = (5)، تنطبق علي بدرجة كبيرة =(4)، تنطبق علي إلى حد ما=(3)، لا تنطبق علي=(2)، لا تنطبق علي إطلاقاً =(1)) تم اعتماد المعيار الآتي لتصنيف مستويات الذكاء الروحي من خلال المعادلة الآتية (الحد الأعلى للفئة- الحد الأدنى للفئة/3) (5-1/3= 1.33). وبذلك تكون المستويات: مستوى منخفض من الذكاء الروحي المتوسطات الحسابية (1-2.33منخفض)، مستوى متوسط من الذكاء الروحي المتوسطات الحسابية(2.34-3.67 متوسط)، مستوى مرتفع من الذكاء الروحي المتوسطات الحسابية (3.68- 5 مرتفع).

ثانياً : مقياس الاتجاه نحو الزواج

للكشف عن مستوى الاتجاه نحو الزواج لدى طلبة الجامعة، استخدمت الباحثة مقياس الاتجاه نحو الزواج (Goslin, 2014) المعرب من قبل (صباح، 2021)، وتكون المقياس من (20) فقرة وقد صيغت جميع الفقرات بطريقة إيجابية باستثناء(1، 3، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 19) المصاغة بالاتجاه السلبي.

صدق مقياس الاتجاه نحو الزواج

تم استخراج دلالات الصدق لمقياس الاتجاه نحو الزواج بطريقتين وهما: صدق المحتوى، وصدق البناء.وفيما يلي توضيح لإجراءاتهما.

صدق المحتوى Content validity

للتحقق من صدق المحتوى تم عرض المقياس بصورته الأولية على ثمانية محكمين من أساتذة الجامعات الأردنية، وهم أعضاء هيئة التدريس ممن يحملون درجة الدكتوراه المختصين في الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي من الجامعة الهاشمية، الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وذلك للتأكد من سلامة الصياغة اللغوية ووضوح الفقرات ومدى مناسبة المقياس للأهداف التي تسعى الدراسة الحالية لتحقيقها، وإضافة أي تعديلات أو ملاحظات أو إضافات يرونها مناسبة. تتبعت الباحثة ملاحظات المحكمين على مقياس الاتجاه نحو الزواج، تم تعديل بعض الصياغات اللغوية للفقرات واعتماد معيار (80%) لاتفاق المحكمين على تعديل فقرات المقياس. في حين لم يتم حذف أي فقرة من فقرات المقياس. وبذلك أبقي على جميع فقرات المقياس المكون من (20) فقرة.

صدق البناء Construct validity

تم التحقق من صدق بناء مقياس الاتجاه نحو الزواج في هذه الدراسة من خلال تطبيق مقياس الاتجاه نحو الزواج على عينة استطلاعية تكونت من (35) طالباً وطالبةً من خارج عينة الدراسة النهائية، وتم حساب معامل ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الاتجاه نحو الزواج تراوحت بين (0.20-0.56) مع الدرجة الكلية للمقياس، وجميعها دال احصائياً ومناسب لأغراض الدراسة الحالية. وذلك بحسب (عودة، 2007).

ثبات مقياس الاتجاه نحو الزواج في الدراسة الحالية

تم التحقق من ثبات مقياس الاتجاه نحو الزواج في هذه الدراسة من خلال تطبيق مقياس الاتجاه نحو الزواج على عينة استطلاعية تكونت من (35) طالبا وطالبة من مجتمع الدراسة وتطبيقه مره أخرى على نفس العينة الاستطلاعية بعد ثلاثة اسابيع وحساب معامل الارتباط بين التطبيق الأولي والتطبيق الثاني، وتم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وطريقة التجزئة النصفية وبلغت قيمة معامل ثبات الإعادة لمقياس الاتجاه نحو الزواج بلغت (0.44)، وبلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي بطريقة معادلة كرونباخ ألفا لمقياس الاتجاه نحو الزواج (0.73)، في حين بلغت قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس الاتجاه نحو الزواج (0.70).

تصحيح مقياس التوجة نحو الزواج

تكون مقياس الاتجاه نحو الزواج في صورته النهائية بعد قياس الصدق من (20) فقرة، ويطلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) رباعي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: (موافق بشدة=(4) درجات، موافق = (3) درجات، معارض=(2) درجتان، معارض بشدة = (1) درجة). وتجدر الإشارة إلى أنه قد عكست الأوزان عند تصحيح الفقرات الآتية (1، 3، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 19)، المصاغة بالاتجاه السلبي. وتم اعتماد المعيار الآتي لتصنيف مستويات الاتجاه نحو الزواج من خلال المعادلة الآتية (الحد الأعلى للفئة- الحد الأدنى للفئة /3) (4-1=3/ 1). وبذلك تكون المستويات: مستوى منخفض من الاتجاه نحو الزواج المتوسطات الحسابية (1-2 منخفض)، مستوى متوسط من الاتجاه نحو الزواج المتوسطات الحسابية (2.01- 3 متوسط)، مستوى مرتفع من الاتجاه نجو الزواج المتوسطات الحسابية (3.1-4 مرتفع).

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: ما مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة ؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الروحي، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول 2

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الذكاء الروحي

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
التفكير الوجودي الناقد	3.77	0.65	مرتفع
انتاج المعنى الشخصي	3.94	0.69	مرتفع
الوعي المتسامي	3.16	0.56	متوسط
توسيع حالة الوعي	3.70	0.75	مرتفع
الذكاء الروحي(ككل)	3.75	0.55	مرتفع

يتبين من الجدول (2) أن مستوى الذكاء الروحي ككل جاء بمستوى مرتفع وبمتوسط حسابي مقداره (3.75). وكذلك يتبين من الجدول (2) أن مستوى التفكير الوجودي الناقد، وإنتاج المعنى الشخصي، وتوسيع حالة الوعي جاءت بمستوى مرتفع، في حين جاء مستوى الوعي المتسامي متوسطاً.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على : ما مستوى الاتجاه نحو الزواج لدى طلبة الجامعة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاه نحو الزواج، والجدول (3) يبين ذلك.

جدول 3

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الاتجاه نحو الزواج

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الاتجاه نحو الزواج	2.57	0.32	متوسط

يتبين من الجدول (3) أن مستوى الاتجاه نحو الزواج جاء بمستوى متوسط وبمتوسط حسابي مقداره (2.57).

ثالثا : النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغيري (الجنس، نوع الكلية)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الروحي وأبعاده الفرعية الأربعة (التفكير الوجودي الناقد، وإنتاج المعنى الشخصي، والوعي المتسامي، وتوسيع حالة الوعي)، وفقا لمتغري الجنس، ونوع الكيلة، والجدول (4) يبين ذلك.

جدول 4

المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) ومستوى الذكاء الروحي وفقاً لمتغيري الدراسة

المتغيرات	الجنس				نوع الكلية			
	ذكور		إناث		علمية		إنسانية	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
التفكير الوجودي الناقد	4.01	0.69	3.86	0.68	3.81	0.63	3.72	0.66
إنتاج المعنى الشخصي	4.03	0.71	3.90	0.68	3.83	0.70	3.74	0.62
الوعي المتسامي	3.60	0.59	3.47	0.54	3.20	0.57	3.12	0.54
توسيع حالة الوعي	3.83	0.79	3.66	0.73	3.77	0.73	3.64	0.77
الذكاء الروحي	3.86	0.56	3.72	0.53	3.65	0.59	3.56	0.53

يتبين من الجدول (4) وجود فوق ظاهرية في مستوى الذكاء الروحي ككل وفي أبعاده الفرعية (التفكير الوجودي الناقد، وإنتاج المعنى الشخصي، والوعي المتسامي، وتوسيع حالة الوعي) تعزى لمتغيري الجنس، ونوع الكلية، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام تحليل التباين ثنائي المتغيرات، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول 5

نتائج تحليل التباين ثنائي المتغيرات لأثر الجنس ونوع الكلية على الذكاء الروحي

المتغيرات		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	التفكير الوجودي الناقد	2.915	1	2.915	6.120	*0.01
هوتلنج= 0.032	إنتاج المعنى الشخصي	1.815	1	1.815	3.810	*0.04
ح= 0.00	الوعي المتسامي	2.007	1	2.007	3.022	*0.05

	توسيع حالة الوعي	3.113	1	3.113	5.499	*0.01
	الذكاء الروحي	1.640	1	1.640	5.442	*0.02
نوع الكلية	التفكير الوجودي الناقد	1.121	1	1.121	2.667	0.10
هوتلنج= 0.015	إنتاج المعنى الشخصي	0.909	1	0.909	2.162	0.14
ح=0.16	الوعي المتسامي	0.925	1	0.925	2.952	0.08
	توسيع حالة الوعي	2.012	1	2.012	2.554	0.06
	الذكاء الروحي	0.808	1	0.808	2.680	0.10
الخطأ	التفكير الوجودي الناقد	181.569	432	0.420		
	إنتاج المعنى الشخصي	205.745	432	0.476		
	الوعي المتسامي	135.301	432	0.313		
	توسيع حالة الوعي	244.546	432	0.566		
	الذكاء الروحي	130.155	432	0.301		
الكلي المصحح	التفكير الوجودي الناقد	185.605	434			
	إنتاج المعنى الشخصي	208.469	434			
	الوعي المتسامي	138.233	434			
	توسيع حالة الوعي	249.671	434			
	الذكاء الروحي	132.603	434			

يتبين من الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الذكاء الروحي وأبعاده الفرعية (التفكير الوجودي الناقد، وإنتاج المعنى الشخصي، والوعي المتسامي، وتوسيع حالة الوعي) تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت جميع قيم ف قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α= 0.05). وبالرجوع إلى الجدول (16) يتبين أن المتوسط الحسابي لدى الذكور(3.86) أعلى منه لدى الإناث (3.72). ويتبين من الجدول (5) عدم وجود فروق دالة احصائيا في مستوى الذكاء الروحي وأبعاده الفرعية (التفكير الوجودي الناقد، وإنتاج المعنى الشخصي، والوعي المتسامي، وتوسيع حالة الوعي) تعزى لمتغير نوع الكلية حيث كانت جميع قيمة ف غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.05).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاتجاه نحو الزواج لدى طلبة الجامعة تُعزى لمتغيري (الجنس، نوع الكلية)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاه نحو الزواج وفقا لمتغيري الجنس، ونوع الكيلة، والجدول (6) يبين ذلك.

جدول 6

المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) ومستوى الاتجاه نحو الزواج وفقا لمتغيري الدراسة

المتغيرات	الجنس				نوع الكلية			
	ذكور		إناث		علمية		إنسانية	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
الاتجاه نحو الزواج	2.64	0.35	2.54	0.30	2.57	0.37	2.57	0.26

يتبين من الجدول (6) وجود فوق ظاهرية في مستوى الاتجاه نحو الزواج تعزى لمتغيري الجنس، ونوع الكلية، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام تحليل التباين الثنائي، كما هو مبين في الجدول (7).

جدول 7

نتائج تحليل التباين الثنائي لأثّر الجنس ونوع الكلية على الاتجاه نحو الزواج

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	0.911	1	0.911	8.913	*0.00
نوع الكلية	0.030	1	0.030	0.295	0.58
الخطأ	44.163	432	0.102		
الكلي المصحح	45.082	434			

يتبين من الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الاتجاه نحو الزواج تعزى لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة ف (8.913) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α= 0.05)، وبالرجوع إلى الجدول (18) يتبين أن المتوسط الحسابي لدى الذكور (2.64) أعلى منه لدى الإناث (2.54). كما يتبين من الجدول (19) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الاتجاه نحو الزواج تعزى لمتغير نوع الكلية حيث كانت قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α= 0.05).

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والذي ينص على: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الروحي والاتجاه نحو الزواج لدى طلبة الجامعة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معامل ارتباط بيرسون لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الروحي وأبعاده الفرعية الأربعة (التفكير الوجودي الناقد، وإنتاج المعنى الشخصي، والوعي المتسامي، وتوسيع حالة الوعي) ومقياس الاتجاه نحو الزواج، والجدول (8) يبين ذلك.

جدول (8): مصفوفة معاملات الارتباط بين الذكاء الروحي ومقياس الاتجاه نحو الزواج:

المتغيرات	الاتجاه نحو الزواج
التفكير الوجودي الناقد	*0.13
إنتاج المعنى الشخصي	*0.21
الوعي المتسامي	*0.15
توسيع حالة الوعي	*0.16
الذكاء الروحي	*0.31

يتبين من الجدول (8) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الروحي والاتجاه نحو الزواج لدى أفراد عينة الدراسة وبلغت قيمة معامل الارتباط (0.31)، كما يتبين من الجدول (20) وجود وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين أبعاد الذكاء الروحي الأربعة (التفكير الوجودي الناقد، وإنتاج المعنى الشخصي، والوعي المتسامي، وتوسيع حالة الوعي) والاتجاه نحو الزواج لدى افراد عينة الدراسة وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.13- 0.21).

مناقشة النتائج

أشارت نتائج السؤال الأول إلى أن مستوى الذكاء الروحي ككل لدى أفراد العينة جاء بمستوى مرتفع. وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى الخلفية الثقافية والاجتماعية والدينية لأن الإنسان بطبيعته يمتلك استعداداً فطرياً للذكاء الروحي ثم يتطور تدريجياً عبر المواقف والخبرات التي يمر بها. وهذا ما أشار عليه نوبل (Noble, 2000). فالأسرة والمجتمع والدين يعززون القيم الروحية منذ المراحل الأولى للتنشئة ابتداءاً من المنزل والمدرسة امتداداً إلى التجارب الحياتية والسياقات الاجتماعية، مما ينعكس على مستوى الذكاء الروحي لدى الطلبة. وفقاً إلى بيفرز (Beavers, 1981)فإن العائلات الصحية المتوازنة يكون لدى أبنائهم القدرة على إدارة حياتهم، لانهم اكتسبوا المهارات التطورية المناسبة من والديهم. كما قد يرجح السبب إلى طبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها طلبة الجامعة والتي تتميز بزيادة الوعي بالذات فالطلبة لديهم جانب لاكتشاف معنى الحياة والهدف منها لأنهم يعيشون تجارب جديدة لم يسبق لهم خوضها، ويسعون لبناء العلاقات الاجتماعية خارج نطاق الأسرة.

كما أن المرحلة الجامعية تختلف عن المرحلة المدرسية إذ تمثل تحول في حياة الطلبة. ينتقل فيها الفرد من بيئة أكثر انضباط وتوجيه (Noviani & Azkar, 2024). إلى بيئة تتسم بقدر عالٍ من الاستقلالية وتحمل المسؤولية(Ren et al., 2023). كما تصاحب هذه المرحلة شعور متزايد بالاستقلال النفسي والفكري عن الأسرة فالطلبة لهم كيانهم الذاتي المستقل.

وتتفق نتائج هذه الدراسة نسبياً مع دراسة (الرشيدي، 2018) ودراسة (الخفاف وناصر، 2012) والتي أشارت نتائجها إلى وجود مستوى مرتفع من الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة، في حين تختلف نتائج هذه الدراسة عن دراسة (الربيع، 2013) ودراسة (الربضي وآخرون، 2018)، والتي أشارت نتائجهم أن طلبة الجامعات يتمتعون بالذكاء الروحي بدرجة متوسطة.

كما أظهرت نتائج السؤال الثاني أن مستوى الاتجاه نحو الزواج لدى أفراد العينة جاء بمستوى متوسط. وتعزو الباحثة سبب حصول نسبة الاتجاه نحو الزواج لدى الطلبة على درجة متوسطة إلى المرحلة العمرية التي يمر بها الطلبة فالمرحلة الجامعية تمثل فترة انتقالية مهمة بين الاعتماد على الأسرة والاستقلالية النسبية، حيث يسعى طلبة الجامعة إلى بناء هويتهم الشخصية والمهنية واكتساب الخبرات التي تؤهلهم لتحمل المسؤوليات المستقبلية. وإنّ التخطيط للمستقبل يُعد من الأولويات لدى طلبة الجامعة الذين يسعون لتحقيق التوازن النفسي والاجتماعي، والذي يُهيئهم لبناء حياة أسرية والانخراط بسوق العمل. إن الوعي بالمستقبل أمر حيوي لمواجهة التحديات التي تتطلب وضع خطط هادفة(Khazali & Moumni, 2017). ومن المتوقع أن يكون تخطيط طلبة الجامعة لحياتهم المستقبلية محدودًا بما يفرضه تصورهم الحالي عن الذات والصورة المتوقعة لقدراتهم المالية، وبالتالي استقلالهم (Zerouali, 2011).

تختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة (إسماعيل، 2015) ودراسة (عبدالقادر، 2022) بحيث كانت نتائج دراستهم مرتفعه، في حين لم تتفق نتيجة هذه الدراسة مع أي من نتائج الدراسات السابقة.

واظهرت نتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الذكاء الروحي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور. في حين اظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الذكاء الروحي تعزى لمتغير نوع الكلية.

وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى طبيعة الأدوار الاجتماعية والخبرات الحياتية التي يمرون بها الذكور، والتي تتطلب قدراً أكبر من الاستقلالية واتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية، مما قد يسهم في تنمية قدرتهم على البحث عن المعنى والتأمل في القضايا الوجودية والتعامل مع الخبرات الحياتية بوعي أعمق. كما قد تتيح لهم هذه الخبرات فرصاً أوسع لإعادة تفسير المواقف والتأمل بها. وتعزو الباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الذكاء الروحي تعزى لمتغير نوع الكلية بأن الذكاء الروحي بطبيعته يعد بناء داخلي عميق يتجاوز حدود التخصص الأكاديمي والمعرفة المرتبطة بالمجال الدراسي. فالذكاء الروحي لا يتطور من خلال المحتوى العلمي أو نوع المعرفة التي يتلقاها الطالب بقدر ما ينبع من التجربة الشخصية المتفردة والقدرة على التأمل في الخبرات التي يكتسبونها وفهم المعنى الكامن خلفها. كما أن التنشئة الوالدية والخلفية الثقافية والدينية، ترتبط بالذكاء الروحي أكثر من ارتباطها بالمحتوى المعرفي للتخصص الدراسي.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة مع كل من دراسة (الربضي وآخرون، 2018) ودراسة (الخفاف وناصر، 2017) بحيث جاءت نتيجة دراستهما بوجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الذكاء الروحي تعزى لمتغير نوع الكلية.

واظهرت نتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الاتجاه نحو الزواج تعزى لمتغير الجنس و لصالح الذكور، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الاتجاه نحو الزواج تعزى لمتغير نوع الكلية. وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى العديد من العوامل الاجتماعية والنفسية والثقافية المتشابكة، إذ ينشأ الذكور في المجتمع الأردني بشكل خاص والعالم العربي بشكل عام ضمن منظومة ثقافية تعزز لديهم صورة الزواج بوصفه محطة أساسية في بناء الاستقرار الشخصي والاجتماعي، ووسيلة لإثبات الرجولة وتحقيق المكانة الاجتماعية وتحمل المسؤولية، الأمر الذي يسهم في تكوين اتجاهات أكثر إيجابية وثباتًا نحو الزواج. كما أن الزواج بالنسبة للذكور هو خطوة تمنحهم دور القيادة والسلطة والمكانة الاجتماعية، وهو ما يتوافق مع الأدوار والنظرة الاجتماعية التقليدية التي لا تزال سائدة إلى حد كبير في المجتمعات العربية(Alhuzail, 2023) . أشار هيبين (Hippen, 2016) أن اتجاهات الشباب نحو الزواج تشهد تطورًا ملحوظًا، حيث إن الإناث على وجه الخصوص ينظرن إلى أنفسهن بوصفهن متكافئات مع الرجال ضمن الأدوار التي يحددها المجتمع.

تختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة (إسماعيل، 2015) ودراسة (عبدالقادر، 2022) التي جاءت نتائجهما بعدم وجود فروق في اتجاهات الطلبة نحو الزواج تعزى لمتغير الجنس. وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى إلى تشابه السياق الاجتماعي والثقافي، الذي ينتمي إليه الطلبة داخل البيئة الجامعية بغض النظر عن اختلاف تخصصاتهم الأكاديمية، إذ يخضع الطلبة لمنظومة قيمية وعُرفية واحدة تحكم تصوراتهم حول الزواج وتتأثر بمحددات اجتماعية واقتصادية مشتركة تتجاوز طبيعة التخصص أو نوع المعرفة الأكاديمية المكتسبة. كما ترجح الباحثة أن الاتجاه نحو الزواج يتشكل بالدرجة الأولى من خلال أسرة المنشأ والخبرات الحياتية والواقع الاقتصادي والاجتماعي أكثر من تأثره بالمحتوى الأكاديمي للتخصصات الجامعية. وعلى الرغم من اختلاف طبيعة الكليات العلمية والإنسانية من حيث الأساليب والمواد، إلا أن هذه الفروق لا تنعكس بالضرورة على المواقف والاتجاهات المرتبطة بقضايا اجتماعية أساسية مثل الزواج.

كما أظهرت نتائج السؤال الخامس وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الروحي والاتجاه نحو الزواج لدى أفراد عينة الدراسة. وقد يرجع الباحثان هذه النتيجة في ضوء الواقع النفسي والاجتماعي الذي

يعيشه طلبة الجامعة، إذ تمثل هذه المرحلة فترة انتقالية، تتبلور فيها الهوية الشخصية وتزداد فيها تساؤلات الطلبة حول المستقبل، وخطط مابعد التخرج ومن ضمنها الاستقرار وتكوين عائلة. فمع اقتراب الطلبة من سوق العمل وتحمل المسؤوليات، يصبح الزواج حاضراً في وعيهم بوصفه خياراً مصيرياً لا مجرد فكرة بعيدة الحدوث، مما يجعل اتجاهاتهم نحوه أكثر ارتباطًا بمستوى وعيهم الذاتي ونضجهم النفسي. وفي هذا السياق يبرز دور الذكاء الروحي بكونه لا يقتصر على المجال المعرفي أو الوجداني فقط، بل يمثل منظومة داخلية متكاملة، تسهم في تشكيل رؤية الفرد للحياة وللعلاقات الإنسانية وفي مقدمتها مؤسسة الزواج. فالافراد ذوي الذكاء الروحي المرتفع لا يتعاملون مع الزواج بوصفه التزام اجتماعي مفروض أو انتقال شكلي محتوم بين مراحل العمر، بل ينظرون إليه كعلاقة انسانية واعية تقوم على الشراكة النفسية والتبادل العاطفي، والانسجام القيمي، وتحمل المسؤولية المشتركة. وهذا الفهم العميق يسهم في بناء اتجاهات إيجابية نحو الزواج قائمة على القناعة الداخلية الذاتية وليس على الإكراه الخارجي. كما أشار(العتيبي، 2020) أن الشباب يفضلون اختيار شريك حياتهم بناءً على مشاعرهم الشخصية بدلاً من الضغوط الاجتماعية.

وفقاً الى هاريس (Harris, 2019) فإن الذكاء الروحي يساعد بشكل فعال في العلاقات العاطفية سواء قبل الدخول في العلاقات او خلال مسارها فهو يعزيز القدرة على اتخاذ قرارات واعية وسليمة في اختيار الشريك وبناء علاقة صحية. كما يسهم في تحسين القدرة على فهم الذات والتحكم بالعواطف وإدارتها بطريقة متزنة، ويعزز أساليب التكيف الإيجابي وحل المشكلات واتخاذ القرارات بشكل عقلاني وحكيم، هذه العوامل تسهم في تعزيز نوعية العلاقات الشخصية، وفي الوقت نفسه تُحدث تأثيرًا اجتماعيًا إيجابيًا واسع المدى من خلال نشر ثقافة التفاهم داخل المجتمع.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Nesfechi et al., 2024)، ودراسة (رمضان، 2017)، ودراسة (Beyranvand et al., 2016).

التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة الحالية والمشاهدات الميدانية، وتحليل الدراسات السابقة يمكن طرح التوصيات التالية:

1- إجراء دراسات مماثلة على عينات أكبر وأكثر تنوعًا من حيث الجامعات والمراحل الدراسية، بهدف التحقق من إمكانية تعميم نتائج الدراسة الحالية ومقارنتها بنتائج دراسات أخرى.

2- إجراء دراسات مقارنة بين طلبة الجامعات الحكومية والخاصة، أو بين المراحل الجامعية المختلفة ليشمل طلبة الدراسات العليا، ومقارنة نتائجهم بطلبة البكالوريوس ومعرفة أثر النضج الأكاديمي والخبرة الحياتية للكشف عن الفروق المحتملة في مستوى الذكاء الروحي والاتجاه نحو الزواج تبعًا لهذه المتغيرات.

3- إجراء دراسات نوعية (Qualitative) تعتمد على المقابلات المتعمقة لفهم الخبرات الذاتية للطلبة وتصوراتهم العميقة حول الزواج.

4- دراسة أثر بعض المتغيرات الثقافية والإعلامية المعاصرة، مثل وسائل التواصل الاجتماعي والخطاب الإعلامي حول الزواج، في تشكيل اتجاهات الشباب نحو الزواج.

5- إعداد مساقات جامعية عامة تُدرّس على مستوى الجامعات في الأردن، تتناول موضوعات الأسرة والزواج من منظور نفسي واجتماعي، وعدم حصر هذه المساقات في الكليات التربوية فقط.

قائمة المراجع:

إسماعيل، ريا إبراهيم. (2015). اتجاهات طلبة كلية الإعلام في جامعة بغداد نحو الزواج. *مجلة كلية التربية للبنات*، 26, 1, 227–239.

حسبان، تمارا والعظامات، عمر (2022). الشَّغَف الْأَكاديمي وَعِلاقَتَهُ بِالذَّكاء الرّوحي لَدى طَلَّبة الصف العاشر الاساسي. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث التربوية والنفسية، 13(38)، 97–110.

الخفاف، إيمان وناصر، أشواق. (2012). الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية الأساسية*، 75، 377–455.

الربضي، وائل والمومني، فخري وفريحات، أيمن. (2018). الذكاء الروحي لدى طلبة كلية عجلون الجامعية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة الطفولة والتربية*، *10*(35)، 15–56.

الربيع، فيصل خليل صالح. (2013). الذكاء الروحي وعلاقته بالجنس ومستوى التحصيل لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك بالأردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *9*(4)، 364–353.

الرشيدي، فاطمة. (2018). مستوى الذكاء الروحي لدى طالبات كلية العلوم والآداب في المملكة العربية السعودية، *مجلة دراسات وأبحاث*، 30، 47 – 63.

رمضان، رحاب. (2017). الذكاء الروحي وعلاقته بالتوافق الزواجي لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، 6, 197–231.

صباح، رنين أحمد. (2021). *التشوهات المعرفية وعلاقتها بالاتجاهات نحو الزواج والرفاهية النفسية وفقًا للحالات الزواجية في محافظات شمال الضفة الغربية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

عبد الرؤف، عزه، وحسين، محمود، وعبدالسلام، سارة. (2023). خصائص السيكومترية مقياس اتجاهات طلبة الجامعة نحو الزواج. *مجلة القراءة والمعرفة*، 260, 165–184.

عبدالقادر، غادة. (2017). اتجاهات الشباب نحو الزواج المبكر في ضوء بعض المتغيرات الاجتماعية. *مجلة كلية التربية العلمية*، 12، 107–127.

العتيبي، عبدالله، الاختيار للزواج والتغير الاجتماعي. *مجلة الخدمة الاجتماعية*، ع63, ج3 131–155(2020).

عودة، أحمد. (2007). القياس والتقويم في العملية التدريسية. ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

References:

Abassi, S., Ali, A. P., Aghdasi, A., & Vafa, M. A. (2024). The relationship of self-esteem and spiritual intelligence with fear of marriage in college students; The mediating role of psychological hardiness. *Journal of Pizhūhish dar dīn va salāmat*, 10 (3), 65-80

Akers-Woody. (2004). Understanding the Attitudes Toward marriage of never-married Female Young Adult Children of Divorce Using Bowen Theory. ProQuest Dissertations and Theses, 7-18.

Alhuzail, N. (2023). The meaning of masculinity for educated young Bedouins. *British Journal of Psychology, 114*(4), 854–870. https://doi.org/10.1111/bjop.12670

Amram, Y. (2007). The Seven Dimensions of Spiritual Intelligence: An Ecumenical Grounded Theory. Paper Presented at the 115th Annual (August 2007) Conference of the American Psychological Association, San Francisco, CA. Summary available on http://www.yosiamram.net/papers/.

Beavers, W. R. (1981). A systems model of family for family therapists. *Journal of Marital and Family Therapy*, 7, 299-307.

Beyranvand, H., Azizi, A., & Dehghan Manshadi, S. M. (2016). Relationship between attachment styles and spiritual intelligence and marital satisfaction in married female teachers. *Journal of Mazandaran University of Medical Sciences.* Retrieved from https://jmums.mazums.ac.ir

Bharsalchale. R. L. (2013). A study of marriage and adjustment among arts and science faculty students. Golden Research Thoughts, (2), 231-506.

Bowell, R.A. (2004). Yedi Adımda Ruhsal Zeka. (M. Gün and Y. Aşıkoğlu by translated). İstanbul: Hayat Yayınları.

Bowen, M. (1978). Family structure and family processes. New York: Lexington Books.

Buysse, I., Mertens, N., & Matthijs, K. (2018). *Divers gezin(d): Omgaan met het nieuwe gezin op school*. Kalmthout, Belgium: Pelckmans Pro.

Cheng, Y.-A., & Yang, C.-W. (2021). Continuity and changes in attitudes toward marriage in contemporary Taiwan. Journal of Population Research, 38(2), 139–167

Davis- Fine, M. (2011). Attitudes to family formation in Ireland: Findings from the nationwide study. Social Attitude and policy research group.4-9.

Dincer, M. K. (2007). Educators Role as Spiritually Intelligent Leaders in Educational Institutions. *International Journal of Human Sciences*, 4 (1). Accessed on August 23, 2009 from www.insanBilimleri.com/en.

Emmons, R. A. (2000). Spirituality and intelligence: Problems and prospects. *International Journal for the Psychology of Religion, 10*(1), 57–64.

Emmons, R. A. (2003). *The psychology of ultimate concerns: Motivation and spirituality in personality*. New York, NY: Guilford Press.

Erkinboyeva, X. S. Q. (2024). *Social factors of the formation of worldviews in relation to marriage and family relations in young people*. Global Book Publishing Services.

Fontaine, R. (2018). Developing spiritual intelligence: Some new evidence. *International Journal of Islamic Management and Business,* 7(1), 95-107.

Goslin, O. (2014). *Gender Differences in Attitudes Towards Marriage among Young Adults*. B.A., Social Science, Dublin Business School of Arts.

Griffiths, R. (2017). Internet web page*: https ://sqi.co/defin ition -of-spiri tual-intel ligen ce/.*

Harris, W. R. (2019). *The influence of spiritual and emotional intelligence on romantic relationships of African Americans* (Doctoral dissertation, Walden University). ProQuest Dissertations & Theses Global.

Hippen, K. A. (2016). *Attitudes toward marriage and long-term relationships across emerging adulthood* [PDF]. University of Maryland. Retrieved from https://cls.umd.edu

Khazali, Q., & Moumni, A. (2017). The effect of the level of academic ambition and the type of study program on the future perceptions of female students at Irbid University College in Jordan. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 18(1), 517-548.

King, D. B. (2008). *Rethinking claims of spiritual intelligence: A definition, model, and measure* (Unpublished master's thesis). Trent University, Peterborough, Ontario, Canada.

Makbul, M., Ismail, I., Ismail, W., & Ahmad, L. O. I. (2021). *The Effect of Emotional Intelligence and Spiritual Intelligence on Learning Outcomes of Islamic Religion and Characteristics of Students at SMA Negeri 5 Makassar. International Journal of Social Science and Human Research*, 4(4), 588–595. https://doi.org/10.47191/ijsshr/v4-i4-05

Miri, K., Keshavarz, A., Shirdelzadeh, S., Parsa, P.(2015). The relationship between nurses' spiritual intelligence and quality of nursing care based on nurses'& patients' viewpoints. J. Urmia Nurs. *Midwifery Fac. 13*(6), 518–524.

Mohammadi, A. (2016). Married students' attitude to marriage: A qualitative study. *Iranian Journal of Psychiatric Nursing*, *4*(2), 19-28.

Nakonezny, P. A., & Denton, W. H. (2008). Marital relationships: A social exchange theory perspective. *The American journal of family therapy*, *36*(5), 402-412.

Nesfechi, E. F., Pouralizadeh, M., & Khalesi, Z. B. (2024). *Relationship between spiritual intelligence and attitude toward fertility and childbearing in women*. Archives of Health Science and Research.

Neustadter, S. (2011). Transpersonal mate selection: An investigation of spiritual and extraordinary factors that influence the decision to marry one's partner (Doctoral dissertation, Institute of Transpersonal Psychology). ProQuest Dissertations & Theses Global. (3444228).

Noble, K. D. (2000), "Spiritual intelligence: A new frame of mind", *Advanced Development Journal*, 9,1-28

Noviani, D., & Azkar, M. (2024). Student disciplinary practices in a boarding school environment: A sociological review. *Tafkir: Interdisciplinary Journal of Islamic Education*, *5*(3), 391-399.

Park, S. (2012). *The Development of the Marital Attitudes and Expectations Scale*. Ph.D., Colorado State University, Libraries.

Raghibi, M., & Gharehchahi, M. (2013). *An investigation of the relation between emotional and spiritual intelligence among well-adjusted and discordant couples*. *Journal of Woman and Society*, *4*(1), 123–140.

Ren, Y., Wu, J., & Qin, H. (2023). Development and validation of a personal responsibility scale for Chinese college students. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1231462. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.123146

Riggio, R, W., & Weiser, A, D. (2008). Attitudes Towards Marriage: Embeddeness and Outcomes in Personal Relationships. Personal Relationships. 15 (1). 123-140.

Safara, M., & Bhatia, M. S. (2013). Spiritual intelligence. *Delhi Psychiatry Journal*, 16(2), 412–423

Servaty, L., & Weber, K. (2011). *The Relationship between Gender and Attitudes toward Marriage. Journal of Student Research, University of Wisconsin-Stout*.

Shefali, S. K., & Navya Shree, G. C. (2016). Attitude towards marriage and life satisfaction among mid adults. The International *Journal of Indian Psychology*, 3(3), Article No. 11. https://doi.org/18.01.203/20160303

Singh, M. P., & Sinha, J. (2013). Impact of spiritual intelligence on quality of life. *International Journal of Scientific and Research Publications, 3*(5). ISSN 2250-3153.

Tabkhi, F., Dehghan Manshadi, M., & Rezapour-Mirsaleh, Y. (2025). Phenomenological investigation of negative attitudes towards marriage in female students. *BMC Psychology, 13*(654).

Tasker, F.L., & Richards, M.P.M. (1994). Adolescents' attitudes toward marriage and marital prospects after parental divorce: a review. *Journal of Adolescent Research*, 9, 340-362

Vaughan, F. (2002), "What is spiritual intelligence?", *Journal of Humanistic Psychology*, 42(2), 16-33.

Wigglesworth, C. (2006), "Why spiritual intelligence is essential to mature leadership", *Integral Leadership Review, 6* (3), 2006-2008.

Yang, K. & Wu, X., (2009), 'Spiritual intelligence of nurses in two Chinese social systems: A cross-sectional comparison study', *Journal of Nursing Research* 17(3), 189–198. https://doi.org/10.1097/JNR.0b013e3181b2556c

Zerouali, L. (2011). school-going adolescents' Future perceptions. *Journal of Psychological and Educational Studies*, 7, 156-185.

Zohar, D., & Marshall, I. (2000). *Spiritual Intelligence: The Ultimate Intelligence*. Bloomsbury Publishing.

IJOPER Vol 5, No 3, pp 490 -511 ISSN 2957-3890
المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية
International Journal of Psychological and Educational Research
https://doi.org/10.65028/ijoper.v5i3.244

القدرة التنبؤية للاستقرار الانفعالي والتدفق النفسي بالقلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة

نور علي عبابنه
كلية العلوم التربوية، جامعة اليرموك.
NourAbabneh1996@gmail.com

أسل "محمد طالب" النقرش
كلية العلوم التربوية، جامعة اليرموك
asal.mohammad@yahoo.com

نايف فدعوس الحمد
كلية اربد الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية.
naayef.alhamad@bau.edu.jo

الملخص:

استهدفت الدراسة الحالية الكشف عن القدرة التنبؤية للاستقرار الانفعالي والتدفق النفسي بالقلق الأكاديمي، وعن مستوى كل من الاستقرار الانفعالي والتدفق النفسي والقلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. تم الاستناد في هذه الدراسة إلى المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي. واستخدم مقياس الاستقرار الانفعالي ومقياس التدفق النفسي ومقياس القلق الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (450) طالباً وطالبةً من طلبة جامعة البلقاء التطبيقية تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة. أظهرت النتائج وجود مستويات متوسطة من الاستقرار الانفعالي والتدفق النفسي والقلق الأكاديمي، وتبين وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى القلق الأكاديمي تعزى لمتغيري الجنس والمستوى التعليمي وأثر التفاعل بينهما، كما وأظهرت وجود قدرة تنبؤية للاستقرار الانفعالي والتدفق النفسي في القلق الأكاديمي. توصي الدراسة بتفعيل البرامج الإرشادية والأنشطة اللامنهجية التي تسهم في تعزيز الاستقرار الانفعالي والتدفق النفسي لدى الطلبة بما يعزز مقدرتهم على التعامل مع القلق الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: الاستقرار الانفعالي، التدفق النفسي، القلق الأكاديمي، طلبة الجامعة.

Predictive Ability of Emotional Stability and Psychological Flow on Academic Anxiety among University Students.

Nour A. Ababneh
Faculty of Educational Sciences, Yarmouk University.
NourAbabneh1996@gmail.com

Asal M. Alnaqrish
Faculty of Educational Sciences, Yarmouk University.
asal.mohammad@yahoo.com

Nayef F. Alhamad
Irbid University College, Al-Balqa Applied University.
naayef.alhamad@bau.edu.jo

Abstract:
This study aimed to examine how well emotional stability and psychological flow predict academic anxiety and to determine the levels of these variables among university students. The study employed a descriptive correlational-predictive design. The Emotional Stability Scale, the Psychological Flow Scale, and the Academic Anxiety Scale were administered. The study sample consisted of 450 male and female students from Al-Balqa Applied University, selected through convenience sampling. The findings revealed moderate levels of emotional stability and psychological flow, as well as a moderate level of academic anxiety. Statistically significant differences in academic anxiety were found by gender and academic level, as well as a significant interaction between gender and academic level. The results also indicated that emotional stability and psychological flow significantly predicted academic anxiety. The study recommends implementing counseling programs and extracurricular activities that promote emotional stability and psychological flow among students, thereby enhancing their ability to cope with academic anxiety.

Keywords: Emotional Stability, Psychological Flow, Academic Anxiety, University Students.

تاريخ قبوله للنشر (18-08-2026) تاريخ تسلم البحث (18-12-2025)

المقدمة

يُعدّ القلق الأكاديمي من الموضوعات المهمة في مجال الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة، نظرًا إلى ما قد يرتبط به من ضغوط وتحديات يواجهها الطلبة في سياق حياتهم الجامعية. وفي ظل ما يشهده العصر الحالي من تسارع الأحداث وتنوع الضغوط في مختلف مجالات الحياة، تزداد أهمية الاهتمام بالعوامل النفسية التي قد تسهم في تفسير القلق الأكاديمي والتنبؤ به، بما يساعد على فهم طبيعة هذه الظاهرة وتحديد العوامل المرتبطة بها. ومن بين هذه العوامل، يبرز كلٌّ من الاستقرار الانفعالي والتدفق النفسي بوصفهما متغيرين نفسيين يستحقان الدراسة في علاقتهما بالقلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

ويُعدّ الاستقرار الانفعالي أحد أبعاد الشخصية المرتبطة بقدرة الفرد على التعامل مع الضغوط والمواقف المثيرة للقلق؛ إذ يُنظر إليه بوصفه الطرف المقابل للعصابية، بحيث يقابل ارتفاع العصابية انخفاض الاستقرار الانفعالي، ويرتبط كلاهما بالتنبؤ بظهور اضطرابات متنوعة لدى الفرد (Basabas & Sibley, 2021). وقد عرف بهجت وزملاؤه (Bhagat et al., 2015) الاستقرار الانفعالي بأنه أحد أبعاد الشخصية المحددة لقدرة الفرد في الحفاظ على هدوئه عند التعرض للضغط والإجهاد. ويمكن تعريفه بأنه قدرة الفرد على البقاء متوازناً بجودة عالية والتعامل مع الأحداث المتنوعة بطريقة مريحة خالية من الهموم (Joaquim et al., 2022). ويعرف أيضاً بأنه قدرة الشخص على التعبير عن آرائه ومشاعره وسلوكه بطريقة متوازنة عقلانية مضبوطة (Mahmoud et al., 2025).

ويفسر الاستقرار الانفعالي من وجهة نظر المدرسة السلوكية بأن سمات الشخصية ما هي إلا نتاج لعملية التعلم، حيث يكتسب الفرد عاداته من خلال التعزيز؛ فالفرد الذي يتمتع بالاستقرار الانفعالي قد اكتسب سلوكاً مقبولاً ساعده على التكيف مع نفسه ومع الآخرين وبالتالي امتلك القدرة على مواجهة المواقف التي تحفز لديه التردد والقلق، في حين أن المدرسة التحليلية ترى أن قوة الأنا هي المحدد لشخصية الفرد؛ فهي تضبط أفكاره ومشاعره وتعمل على إشباع غرائزه بطرق تتوافق مع البيئة المحيطة والأنا الأعلى، أما المدرسة المعرفية فقد ربطت الاستقرار الانفعالي بالعمليات المعرفية؛ إذ إن وعي الفرد وتفكيره في الموقف هما ما يتحكمان في انفعالاته (Al-Rawwad et al., 2023).

وتشير الدراسات إلى أن الاستقرار الانفعالي يرتبط بالنظرة الإيجابية نحو الذات والآخرين وبالقدرة على التكيف والتأقلم مع المواقف المختلفة وإدارة الوقت واتخاذ القرارات وتحمل المسؤوليات والشعور بالسعادة، إذ يمتاز الفرد المستقر انفعالياً بالثقة بالنفس والتفاؤل والانفتاح والمرونة في تعامله مع الآخرين، بحيث يندمج معهم بطريقة لا تلغي فرديته وإنما تضمن له تحقيق ذاته وتشعره بالرضا عنها (عبابنه، 2023). ويتصف الشخص المستقر انفعالياً بقدرته على تحمل تأجيل إشباع الحاجات وتحمل قدر معقول من الإحباط ومراجعة التوقعات في ضوء المستجدات والإيمان بالتخطيط بعيد المدى (القرعان والدحادحة، 2022).

تبرز أهمية الاستقرار الانفعالي في تهيئة الفرد لخبرات الأداء الإيجابي؛ انطلاقاً من أن القدرة على ضبط الانفعالات والتقليل من القلق تمثل شرطاً نفسياً داعماً للانخراط في الأنشطة اليومية بدرجة أعلى من التركيز والاندماج، بما ييسر الدخول في خبرات التدفق النفسي ودعم الانخراط الإيجابي العميق في النشاط (Ştefan et al., 2023).

يعود ظهور مفهوم التدفق النفسي تاريخياً إلى أعمال عالم النفس ميهالي تشيكسينتميهاي (Mihaly Csikszentmihalyi) في سبعينيات القرن الماضي، حيث وصف بأنه خبرة نفسية مثلى تتمثل في حالة من الاستغراق والانغماس التام في النشاط، والسلاسة في الأداء، والشعور بقلة الجهد والمكافأة الذاتية أثناء ممارسة الفعل (Norsworthy et al., 2023).

ويُعد التدفق أحد الركائز الجوهرية في ميدان علم النفس الإيجابي، حيث تصفه دراسة الشربيني والعطية (2019) بأنه حالة وجودية متعددة الجوانب تتسم بالاندماج الكلي للفرد؛ وتؤكد ذات الدراسة أن الوصول لهذه الحالة يتطلب شروطاً أساسية هي: وضوح الأهداف، التوازن بين المهارات والتحديات، وتلقي التغذية الراجعة الفورية.

ومنذ الطرح الكلاسيكي لمفهوم التدفق النفسي، تطورت البحوث لتؤكد أن هذه الحالة لا تمثل مجرد خبرة وجدانية عابرة، بل نمطاً معرفياً– انفعالياً متكاملاً يرتبط بتحسين الأداء وخفض الانشغال الذاتي السلبي. وقد أظهرت الدراسات الطولية والتجريبية أن الأفراد الذين يدخلون في حالة تدفق أثناء أداء المهام يظهرون مستويات أدنى من القلق، وارتفاعاً في تقدير الذات والكفاءة الذاتية الأكاديمية (Alazzam et al., 2021).

كما دعمت المراجعات العلمية الحديثة وجود علاقة بين التدفق النفسي وبعض المؤشرات النفسية الإيجابية وانخفاض القلق في سياقات الأداء المختلفة؛ فقد أظهرت مراجعة نطاقية حديثة وجود علاقة سلبية في الغالب بين التدفق النفسي وقلق الأداء الموسيقي، مع الإشارة إلى أن طبيعة هذه العلاقة قد تتأثر بعوامل مثل التنظيم الانفعالي والكفاءة الذاتية (Borges et al., 2026). كما أظهرت مراجعة تحليلية تجميعية وجود علاقة إيجابية بين التدفق النفسي والرفاه النفسي (Sweeny et al., 2026). وتشير هذه النتائج إلى أهمية دراسة التدفق النفسي بوصفه متغيرًا قد يرتبط بالقلق الأكاديمي، مع ضرورة عدم افتراض أن نتائج الدراسات في سياقات الأداء المختلفة تنطبق بالضرورة على طلبة الجامعة أو تثبت وجود علاقة سببية، إلا أن بعض الدراسات أشارت إلى أن العلاقة بين التدفق والقلق الأكاديمي قد تتأثر بمتغيرات وسيطة مثل الدعم الاجتماعي أو سمات الشخصية، مما يفتح المجال لفحص نماذج أكثر تعقيداً تتضمن أدواراً مباشرة وغير مباشرة.

ويعرف التدفق النفسي أيضاً بوصفه حالة من الانخراط العميق في النشاط تتسم بسلاسة الأداء والشعور بالتحكّم والتركيز المرتفع، ويُقاس من خلال بُعدين أساسيين هما: طلاقة الأداء التي تعبّر عن انسياب الأفكار والأفعال وسهولة التنفيذ، والاستغراق الذي يشير إلى الاندماج الكامل في المهمة وضعف الإحساس بمرور الوقت (Wojtasiński et al., 2026).

وفي هذا الإطار، تؤكد المراجعات العلمية الحديثة لـ ليو وفولباتو (Liu & Volpato, 2023) أن التصور الأصلي القائم على التوازن بين تحديات المهمة ومهارات الفرد لا يزال يشكل الركيزة النظرية للأبحاث المعاصرة، مع تطوره ليشمل تفسيرات عصبية ومعرفية تفسر حالة الانغماس العميق؛ حيث يشير فان دير ليندن وزملاؤه (Linden et al., 2021) من منظور علم الأعصاب الإدراكي إلى أن التدفق هو حالة من الاندماج الكامل تتسم بانخفاض مستويات التفكير المرجعي الذاتي؛ أي ما يُعرف سيكولوجياً بـ "الوعي المفرط بالذات"، مما يؤدي إلى توقف الاجترار الذهني والقلق، ويسمح للعقل بتوجيه كامل طاقته نحو الأداء التلقائي، وذلك عبر تنظيم نظام النورأدرينالين في الدماغ الذي يوازن بين مهارات الفرد وتحديات المهمة لتحقيق أقصى درجات التركيز.

ولا تقتصر أهمية التدفق النفسي على كونه حالة وجدانية إيجابية، بل تمتد إلى تأثيراته المباشرة في الأداء والإنتاجية في البيئات المعاصرة المليئة بالمشتتات؛ حيث تشير المراجعات العلمية إلى أن الدخول في حالات التدفق يرتبط بارتفاعات ملحوظة في كفاءة الأداء والإنتاجية مقارنة بحالات الأداء الاعتيادي (Gold & Ciorciari, 2020). فالتدفق لا يمثل خبرة إيجابية عابرة فحسب، بل يؤدي وظيفة نفسية وقائية في بيئات العمل الضاغطة؛ حيث تبين أن بلوغ حالة التدفق كان ممكناً لدى فئات مهنية مختلفة خلال جائحة كوفيد-19، وأسهم في التخفيف من مظاهر الاحتراق النفسي ودعم القدرة على التكيّف مع ضغوط العمل (Nash, 2025).

وعلى غرار البيئات المهنية، وفي إطار السياق الأكاديمي، يشير الباحثون إلى أن التدفق النفسي يعمل بوصفه قوة داخلية محفزة للأداء لما يمتلكه من قدرة على تقليل المدخلات المشتتة للانتباه، وما يوفره ذلك من حماية نفسية ضد الأفكار الاقتحامية والحساسية للتقييم الخارجي، إذ إن أي اختلال في التوازن ما بين التحديات والمهارات يقود إلى ظهور مشاعر القلق والتوتر وعدم الارتياح، مما يجعل تعزيز خبرات التدفق وسيلة فعالة لامتلاك القدرة على التحكم في متطلبات التعلم ودعم التكيف النفسي وتعزيز معتقدات الكفاءة الذاتية وتحسين جودة الحياة والرفاهية النفسية (Jia et al., 2025; Mazid et al., 2026).

مع التطور السريع واشتداد المنافسة الاجتماعية يواجه الطلبة ضغوطاً أكاديمية متزايدة، إذ أصبح القلق الأكاديمي مشكلة شائعة على نطاق واسع، ويشير إلى مشاعر القلق والتوتر والانزعاج التي تنشأ أثناء عملية التعلم والتي عادة ما تحفز بصراعات داخلية. وبالإضافة إلى التأثير السلبي للقلق الأكاديمي على الأداء الأكاديمي فإنه يرتبط بشكل وثيق بالصحة النفسية، وإذا لم يتم التعامل معه بفعالية قد يؤدي إلى سلسلة من مشكلات الصحة النفسية لدى الفرد، وبالتالي يعد تحديد العوامل الرئيسية المساهمة في القلق الأكاديمي ووضع مناهج علمية عملية للحد منه أمراً بالغ الأهمية (Gao & Liu, 2025).

يُعدّ القلق الأكاديمي بناءً نفسيًا متعدد الأبعاد، إذ قد يتضمن مكونات معرفية، مثل الانشغال العقلي وتوقع الفشل، ومكونات فسيولوجية، مثل الاستثارة الجسدية، ومكونات سلوكية، مثل التجنب والتسويف.، وتشير الدراسات إلى أن ارتفاعه يرتبط بانخفاض الأداء، وتراجع المرونة النفسية، وزيادة احتمالية المشكلات الانفعالية المصاحبة (Ali, 2023).

ويعرف القلق الأكاديمي بأنه الشعور بالانزعاج وعدم الارتياح الذي يعانيه الفرد فيما يتعلق بأموره الأكاديمية من المهام والأداء والإنجاز (Sunil & Arun, 2025). كما يُنظر إليه بوصفه بناءً نفسيًا مركبًا ينشأ عن إدراك متطلبات الدراسة والتقييم الأكاديمي بوصفها مصدرًا للتهديد، الأمر الذي قد يستنزف الموارد المعرفية ويعيق معالجة المعلومات بكفاءة (Rabadi & Rabadi, 2022). وعلى الرغم من أن القلق المعتدل قد يسهم في تحفيز الأداء الأكاديمي، فإن ارتفاع مستوياته قد يعيق التركيز ويشتت الانتباه ويؤثر سلبًا في المعالجة المعرفية والأداء، فضلًا عن ارتباطه بانخفاض المرونة النفسية وزيادة احتمالية ظهور مشكلات نفسية مصاحبة (بني سلامة وجرادات، 2022؛ Bülbül & Odacı, 2023). ولا يقتصر القلق الأكاديمي على القلق في المواقف الدراسية بوجه عام، بل قد يظهر في سياقات محددة، مثل الاختبارات والتحدث أمام الآخرين والتقييم الأكاديمي. كما قد تتشكل علاقة متبادلة بين القلق والأداء؛ إذ يمكن أن يؤدي الانشغال بالفشل والأفكار الاقتحامية إلى تشتت الانتباه وضعف الأداء، بما يعزز القلق في المواقف اللاحقة (Idoiaga-Mondragon et al., 2025).

وقد حددت خمسة مكونات أساسية يتشكل من خلالها القلق الأكاديمي لدى الطلبة (Hooda & Saini, 2017)، وهي: الانشغال العقلي، ويتمثل في الانشغال المستمر والمفرط بالأفكار السلبية والتوقعات غير الواقعية حول الفشل ونتائج الأداء السيئة؛ الاستثارة الانفعالية، وتشير إلى الأعراض الفسيولوجية والانفعالية المصاحبة للقلق، مثل تسارع ضربات القلب وتوتر العضلات واضطراب التنفس؛ تداخل المهام، ويقصد به السلوك المعرفي غير المنتج الذي يشتت الانتباه أثناء أداء المهمة، مثل مراقبة الوقت بشكل مفرط أو الانشغال بأسئلة يصعب حلها على حساب متابعة بقية أجزاء المهمة؛ عجز مهارات الاستذكار، ويرتبط بالقلق الناتج عن ضعف تنظيم الوقت وسوء التخطيط للمذاكرة والاعتماد على أساليب غير فعالة، مثل المذاكرة المكثفة في اللحظات الأخيرة؛ التسويف الأكاديمي، ويتمثل في تأجيل أداء المهام الدراسية بصورة متكررة، مما يؤدي إلى تراكم الأعباء وزيادة مستويات التوتر النفسي وانخفاض الإنتاجية الأكاديمية.

ولعل من أبرز السمات المرتبطة بالسلوك الأكاديمي سمة الاستقرار الانفعالي؛ حيث تشير الدراسات إلى أن الشخص الذي يتمتع بمستوى منخفض من الاستقرار الانفعالي يكون أكثر عرضة لمستوى مرتفع من القلق الأكاديمي والعكس صحيح؛ إذ يسهم الاستقرار الانفعالي في الحفاظ على الصحة الجسدية والنفسية والاجتماعية (الحمد، 2021)، فهو يوفر الشعور بالراحة النفسية ويساعد الفرد على التحكم بأفكاره وردود فعله وضبط مشاعره، وبدونه يكون الفرد عرضة لمشاعر الفوضى الداخلية والعزلة واليأس مما يشتت انتباهه عن المهام الأكاديمية، الأمر الذي يؤثر سلباً على أدائه الدراسي (Pant, 2015). ومن جهة أخرى فإن زيادة خبرات التدفق النفسي تؤدي بصورة مباشرة إلى خفض مستويات القلق لدى الطلبة، من خلال تعزيز الانغماس والتركيز وتقوية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وتقدير الذات، بما يمنح الطالب شعوراً أعلى بالسيطرة ويحد من أثر المشاعر المقلقة (Mao et al., 2020). وبناءً عليه، يعد التدفق النفسي حالة نفسية إيجابية ذات وظيفة وقائية تسهم في تعزيز المرونة النفسية والتخفيف من حدة التوتر في البيئة الجامعية.

وفي ضوء ما سبق، تبرز أهمية دراسة القلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء ارتباطه المحتمل بعوامل نفسية متعددة، من بينها الاستقرار الانفعالي والتدفق النفسي. فالاستقرار الانفعالي يرتبط بقدرة الفرد على التعامل مع الضغوط وتنظيم استجاباته الانفعالية، في حين يرتبط التدفق النفسي بالتركيز والانغماس في النشاط والتوازن بين مهارات الفرد ومتطلبات المهمة. ومن ثم، فإن فحص القدرة التنبؤية لهذين المتغيرين بالقلق الأكاديمي قد يسهم في تعميق فهم العوامل النفسية المرتبطة به، وتحديد مدى إسهام كل منهما في تفسير الاختلاف في مستوياته لدى طلبة الجامعة، بما يوفر أساسًا معرفيًا يمكن الإفادة منه في تطوير التوجهات الإرشادية والوقائية المناسبة. وانطلاقًا من ذلك، تتجه الدراسة الحالية إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للاستقرار الانفعالي والتدفق النفسي بالقلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

تشير الأدبيات الحديثة إلى أن الاستقرار الانفعالي يمثل أحد أكثر سمات الشخصية ارتباطاً بمؤشرات الصحة النفسية الإيجابية وانخفاض الاضطرابات الداخلية، فقد أظهرت الدراسات التجريبية والتحليلية أن الأفراد ذوي المستويات المرتفعة من الاستقرار الانفعالي يميلون إلى امتلاك أنماط مواجهة أكثر تكيفاً، ومستويات أدنى من الاجترار المعرفي، وقدرة أعلى على تنظيم الانفعال في المواقف الضاغطة (بركات والزعبي، 2024)، كما بينت نتائج التحليلات البعدية أن هذا المتغير يرتبط سلباً بمؤشرات القلق العام والاحتراق النفسي، ويرتبط إيجاباً بالرضا عن الحياة والكفاءة الذاتية (غزو وزملاؤه، 2024).

غير أن معظم هذه الدراسات عالجت الاستقرار الانفعالي بوصفه سمة مستقلة، دون فحص دوره ضمن منظومة تفاعلية تشمل حالات الأداء المثلى، مثل التدفق النفسي. كما أن نسبة معتبرة من البحوث ركزت على عينات مهنية أو مجتمعية عامة، في حين ظل السياق الجامعي أقل تمثيلاً (عباره وزملاؤه، 2019).

وأجرى ماو وزملاؤه (Mao et al., 2020) دراسة هدفت إلى استقصاء العلاقة بين التدفق النفسي والقلق، مع فحص الأدوار الوسيطة لكل من تقدير الذات والكفاءة الذاتية الأكاديمية. تكونت عينة الدراسة من (590) طالباً وطالبةً جامعيين في الصين. أظهرت النتائج أن تجربة التدفق النفسي تتنبأ سلباً وبشكل دال بمستوى القلق لدى الطلبة ووجود وساطة كاملة لكل من تقدير الذات والكفاءة الذاتية الأكاديمية في العلاقة بين التدفق النفسي والقلق.

وقام باجابر (2021) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الاستقرار الانفعالي والتدفق النفسي لدى عينة من طلبة جامعة أم القرى في السعودية. تكونت عينة الدراسة من (128) طالباً من كليتي التربية والعلوم الاجتماعية. أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الاستقرار الانفعالي والتدفق النفسي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستويات الاستقرار والتدفق تعزى لمتغيري التخصص أو المستوى الدراسي.

وفي دراسة أجرتها ستيفان وزميلاتها (Ştefan et al., 2023) هدفت إلى استقصاء أثر تبني سلوكيات محددة في تعزيز حالة التدفق النفسي والسعادة الذاتية. تكونت عينة الدراسة من (101) مشاركاً رومانياً، تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية (56) وضابطة (45)، حيث طلب من أفراد المجموعة التجريبية تبني سلوكيات تعكس الاستقرار الانفعالي واليقظة والانبساط في أنشطتهم اليومية لمدة عشرة أيام. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستويات التدفق النفسي والسعادة الذاتية لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى أكاش وسوجانيا (Akash & Suganya, 2024) دراسة استكشافية هدفت إلى الكشف عن المحددات المؤثرة في الاستقرار الانفعالي والرفاه النفسي لدى طلبة الجامعات. استندت الدراسة إلى مراجعة شاملة للأدبيات العلمية والأدلة الأمبيريقية. أظهرت النتائج أن الاستقرار الانفعالي يمثل حجر الزاوية في الصحة النفسية الإيجابية، وأن الطلبة الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من الاستقرار الانفعالي يظهرون مستويات أقل من القلق وأداءً أكاديمياً أفضل.

وسعت دراسة توفيق وزملاؤه (Tewfik et al., 2024) إلى استكشاف أثر التذبذب في الاندماج الوظيفي على الأداء، مع فحص الدور المعدل للاستقرار الانفعالي والدور الوسيط للتدفق. أُجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، وشملت ثلاث دراسات ميدانية وتجريبية: دراسة على (160) متدرباً عسكرياً، ودراسة تجريبية على (600) موظف بدوام كامل، ودراسة يومية بأسلوب أخذ العينات الخبراتية على (152) موظفاً مع مشرفيهم. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين تذبذب الاندماج ومستوى الأداء، وكشفت عن دور معدل دال للاستقرار الانفعالي، أما فيما يتعلق بالتدفق النفسي بوصفه متغيراً وسيطاً مشروطاً يفسر أثر التفاعل بين تذبذب الاندماج والاستقرار الانفعالي في الأداء، فقد كان دوره جزئياً ومقيداً بتصميم الدراسة.

وأجرى بوسين وزملاؤه (Buseyne et al., 2025) دراسة تحليل بعدي استهدفت استكشاف العلاقة بين سمات الشخصية الخمس الكبرى وخبرة التدفق النفسي. شمل التحليل (24) دراسة تم استخراجها من قواعد بيانات عالمية مثل: قاعدة بيانات سكوبس (Scopus) وغيرها. أظهرت النتائج وجود ارتباط عكسي دال إحصائياً بين التدفق والعصابية، ووجود هذه الارتباطات بشكل أقوى في السياقات الثقافية الشرقية.

وفي دراسة قام بها جاو وليو (Gao & Liu, 2025) هدفت إلى فحص العلاقة بين فاعلية الأسرة والقلق الأكاديمي لدى المراهقين، مع اختبار الدور الوسيط للاستقرار الانفعالي. تكونت عينة الدراسة من (348) طالباً وطالبةً من المرحلة الثانوية في الصين. أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الاستقرار الانفعالي والقلق الأكاديمي، وأن الاستقرار الانفعالي يؤدي دوراً وسيطاً جزئياً دالاً في العلاقة بين فاعلية الأسرة والقلق الأكاديمي.

وهدفت دراسة الرسمي وزملاؤه (2025) إلى تقصي مستوى التدفق النفسي وعلاقته بسمات الشخصية الانفعالية السلبية لدى طلبة الجامعة المتفوقين دراسياً في اليمن. تكونت عينة الدراسة من (169) طالباً وطالبةً من جامعتي تعز وإب. أسفرت النتائج عن وجود مستوى مرتفع من التدفق لدى الطلبة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستواه تعزى لمتغير الجنس، ووجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين التدفق النفسي والسمات الانفعالية السلبية.

يتضح من الاستعراض السابق للدراسات المتعلقة بمتغيرات الدراسة الحالية وجود تباين بينها في الأهداف والمنهجيات والعينات؛ إذ ركزت بعض الدراسات على العلاقة بين التدفق النفسي والقلق، كما في دراسة ماو وزملاؤه (Mao et al., 2020)، في حين تناولت دراسات أخرى العلاقة بين الاستقرار الانفعالي والقلق الأكاديمي ودوره الوسيط، كما في دراسة جاو وليو (Gao & Liu, 2025)، بينما اهتمت دراسات أخرى بفحص العلاقة بين الاستقرار الانفعالي والتدفق النفسي، مثل دراسة باجابر (2021)، أو بحثت الأدوار المعدلة والوسيطة لهذه المتغيرات في سياقات أدائية ومهنية كما في دراسة توفيق وزملاؤه (Tewfik et al., 2024). كما تناولت بعض الدراسات خبرة التدفق النفسي وعلاقتها بسمات الشخصية بصورة تحليل بعدي، كما في دراسة بوسين وزملاؤه (Buseyne et al., 2025)، أو بحثت تأثير الاستقرار الانفعالي في الصحة النفسية والرفاه كما في دراسة أكاش وسوجانيا (Akash & Suganya, 2024).

وعلى الرغم من هذا التنوع، إلا أن هذه الدراسات اتفقت بصورة ضمنية أو مباشرة على أن الاستقرار الانفعالي والتدفق النفسي يمثلان متغيرات نفسية محورية في تفسير جودة التكيف النفسي لدى الطلبة، ويتجلى ذلك بوضوح في النتائج التي ربطته مباشرة أو ضمنياً بالقلق الأكاديمي وبالمؤشرات الإيجابية للأداء النفسي. وفي ضوء ذلك، تتميز الدراسة الحالية بأنها تسعى إلى اختبار القدرة التنبؤية المشتركة للاستقرار الانفعالي والتدفق النفسي في تفسير القلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، في ضوء متغيري الجنس والمستوى التعليمي، بما يسهم في تقديم نموذج تفسيري تكاملي يوضح الأدوار المباشرة لهذين المتغيرين في خفض القلق الأكاديمي، وذلك في سياق جامعي عربي ما تزال نتائجه البحثية محدودة في هذا المجال.

مشكلة الدراسة

تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في ضوء الملاحظات الميدانية للباحثين في البيئة الجامعية واحتكاكهم المباشر بطلبة الجامعة؛ حيث لوحظ تزايد مظاهر القلق المرتبط بالمتطلبات الأكاديمية، والمتمثلة في الخوف والتردد، وصعوبات التركيز، وضعف التحفيز الذاتي أثناء المحاضرات وفترات الاختبارات. ولا تقتصر آثار هذا القلق على تعثر التحصيل الدراسي فحسب، بل تمتد لتؤثر في الاستقرار النفسي العام للطلبة ودافعيتهم الأكاديمية، وقد تنعكس على مساراتهم المهنية مستقبلاً.

وتتسق هذه الملاحظة مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات والتقارير الحديثة التي تشير إلى تزايد مؤشرات الضغوط النفسية في التعليم العالي؛ إذ أظهرت دراسة (Idoiaga-Mondragon et al., 2025) أن القلق الأكاديمي يعد من أكثر أشكال القلق انتشاراً بين طلبة الجامعات ويرتبط بانخفاض التكيف الأكاديمي، كما بينت دراسة (Rahmawati et al., 2024) وجود مستويات متوسطة إلى مرتفعة من القلق الأكاديمي تبعاً لمتغيرات ديموغرافية وأكاديمية، في حين أكدت دراسة (Saccardi & Mastho, 2025) أن الطلبة يبلغون عن مستويات مرتفعة من التوتر في ظل ضغوط الإنجاز والتخطيط لما بعد التخرج، وكذلك أشارت دراسة (Ştefan et al., 2023) إلى أن تعزيز الاستقرار الانفعالي يسهم في رفع مستويات التدفق النفسي، مما يبرز الطبيعة التفاعلية بين هذه المتغيرات.

ورغم تناول الأدبيات السابقة لهذه المتغيرات في علاقات ثنائية أو في سياقات ثقافية مختلفة، فإن الدراسات التي جمعت بين الاستقرار الانفعالي والتدفق النفسي في نموذج تنبؤي مباشر لتفسير القلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الأردنية ما تزال محدودة —في حدود اطلاع الباحثين— الأمر الذي يبرز الحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية. وبشكل أكثر تحديداً تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول، الذي ينص على: هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى القلق الأكاديمي لدى الطلبة تعزى إلى الجنس والمستوى التعليمي والتفاعل بينهما؟

السؤال الثاني، الذي ينص على: ما القدرة التنبؤية للاستقرار الانفعالي والتدفق النفسي بالقلق الأكاديمي لطلبة الجامعة.

أهمية الدراسة

تتمثل **الأهمية النظرية** لهذه الدراسة في إلقاء الضوء على متغيرات تعتبر من أهم المتغيرات في مجال الصحة النفسية وهي (الاستقرار الانفعالي والتدفق النفسي والقلق الأكاديمي) وإعطائها مزيداً من البحث والدراسة، حتى يتضحوا بشكل أكثر دقة باعتبارها متغيرات حيوية في مجال الصحة النفسية. وكذلك تعد إثراءً للبحوث التي درست هذه المتغيرات من حيث إلقاء الضوء على العلاقة بينهم إذ لا توجد –في حدود علم الباحثين– دراسات عربية أو أجنبية جمعت بين جميع هذه المتغيرات، وبالتالي يمكن الاستناد إليها كإطار مرجعي لدراسات قادمة وعلى فئات ومراحل عمرية مختلفة.

وتأتي الأهمية التطبيقية من خلال الدور الوقائي الذي تلعبه هذه الدراسة من حيث الإسهام في التعرف على احتياجات هذه الفئة (طلبة الجامعة) لتقييم الخدمات النفسية اللازمة، عن طريق تسليط الضوء على مشكلة تعتبر مقدمة لمشكلات أخرى وتوعية المربين والأخصائيين بالمتغيرات المطروحة وأهمية التدخل المبكر والمتخصص، وما يترتب على ذلك من تطوير برامج لتنمية الاستقرار الانفعالي وتعزيز التدفق النفسي وخفض القلق الأكاديمي.

التعريفات الاصطلاحية والاجرائية

1. الاستقرار الانفعالي: يعرف بأنه قدرة الشخص على التعبير عن آرائه ومشاعره وسلوكه بطريقة متوازنة عقلانية مضبوطة (Mahmoud et al., 2025). ويعرف إجرائياً في ضوء الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

2. التدفق النفسي: يعرف بأنه حالة من الاستغراق والانغماس التام في النشاط، والسلاسة في الأداء، والشعور بقلة الجهد والمكافأة الذاتية أثناء ممارسة الفعل (Norsworthy et al., 2023) ويعرف إجرائياً في ضوء الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على المقياس المستخدم في هذه الدراسة.
3. القلق الأكاديمي: يعرف بأنه الشعور بالانزعاج وعدم الارتياح الذي يعانيه الفرد فيما يتعلق بأموره الأكاديمية من المهام والأداء والإنجازات (Sunil & Arun, 2025). ويعرف إجرائياً في ضوء الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

محددات الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية، باقتصار عينتها على طلبة مرحلتي الدبلوم المتوسط والبكالوريوس في كلية إربد الجامعية–جامعة البلقاء التطبيقية المسجلين في الفصل الثاني من العام الدراسي 2026/2025، وعليه فإن تعميم النتائج يقتصر على مجتمع الدراسة والمجتمعات المشابهة، كما تتحدد نتائجها في ضوء المقاييس المستخدمة فيها وخصائصها السيكومترية، بالإضافة إلى أن اختيار العينة بالطريقة المتيسرة بدلاً من العشوائية قد يحد من إمكانية تعميم النتائج.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية إربد الجامعية–جامعة البلقاء التطبيقية لمرحلتي الدبلوم المتوسط والبكالوريوس، المسجلين في الفصل الثاني من العام الدراسي 2026/2025، والبالغ عددهم بحدود (3600) طالباً وطالبةً، وذلك حسب إحصاءات دائرة القبول والتسجيل. تم اختيار عينة متيسرة بلغ عددها (450)، وقد تم تطبيق أدوات الدراسة عليها. الجدول أدناه يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيري الجنس والمستوى التعليمي.

جدول 1

توزيع أفراد العينة حسب الجنس والمستوى التعليمي

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	200	%44.44
	أنثى	250	%55.55
المستوى التعليمي	دبلوم متوسط	165	%36.67
	بكالوريوس	285	%63.33

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، طور الباحثون مقاييس الدراسة بالاستناد إلى مجموعة من الدراسات: (باجابر، 2021؛ الربضي، 2018؛ القرعان والدحادحة، 2022). وفيما يتعلق بمقياس الاستقرار الانفعالي، تم الاستفادة من دراسات (حميد الدين، 2025؛ الرسمي وزملاؤه، 2025؛ الزغول والقرالة، 2024). فيما يتعلق بمقياس التدفق النفسي، تم الاستفادة من (شبيب، 2017؛ الطايفي، 2017؛ Bamber & Morpeth, 2019). فيما يتعلق بمقياس القلق الأكاديمي. تكونت المقاييس من جزأين: الأول ويمثل المعلومات الأولية وهما الجنس والمستوى التعليمي، والثاني ويمثل مجموعة من الفقرات تتم الاستجابة لها وفق طريقة ليكرت خماسية التدرج. وقد بلغ عدد

فقرات مقياس الاستقرار الانفعالي (30) فقرة، في حين بلغ عدد فقرات مقياس التدفق النفسي (36) فقرة، أما مقياس القلق الأكاديمي فقد بلغ (20) فقرة.

وللتحقق من **الصدق الظاهري** للمقاييس، تم عرضها على (8) من المحكمين المختصين في الإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم، وطلب منهم إبداء آرائهم ببنية المقاييس ومدى مناسبة فقراتهم ووضوحها وسلامتها، وقد أجمع المحكمون على أنها مناسبة للاستخدام في هذه الدراسة. وللتحقق من مؤشرات **صدق البناء** للمقاييس، تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (35) طالباً وطالبةً من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وتم حساب معامل الارتباط المصحح (Corrected Item–Total Correlation) لارتباط كل فقرة من فقرات كل مقياس بالمقياس ذاته ككل، وقد تراوحت القيم بين (0.20 – 0.38) لمقياس الاستقرار الانفعالي وبين (0.20 – 0.37) لمقياس التدفق النفسي وبين (0.20 – 0.39) لمقياس القلق الأكاديمي، وجميعها كانت أكبر من (0.20).

وللتحقق من **ثبات المقاييس**، تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي، الذي بلغت قيمته (0.861) لمقياس الاستقرار الانفعالي و(0.893) لمقياس التدفق النفسي و(0.844) لمقياس القلق الأكاديمي، كما تم إعادة تطبيق المقاييس على نفس العينة بعد مرور أسبوعين، وقد بلغ معامل بيرسون لثبات الإعادة (0.857) لمقياس الاستقرار الانفعالي و(0.887) لمقياس التدفق النفسي و(0.817) لمقياس القلق الأكاديمي، وهي جميعها قيم مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

وفيما يتعلق بتصحيح المقاييس، فقد اشتمل مقياس الاستقرار الانفعالي على (30 فقرة) ومقياس التدفق النفسي على (36 فقرة) ومقياس القلق الأكاديمي على (20 فقرة)، جميعها تتم الاستجابة لها وفق تدريج خماسي: (1=ابداً)، (2=نادراً)، (3=أحياناً)، (4=غالباً)، (5=دائماً)، وللوصول إلى حكم موضوعي على متوسطات استجابات أفراد العينة، حُسِب مدى فئات الاستجابة على فقرات المقياس، من خلال طرح الحد الأدنى من الحد الأعلى (1–5=4)، ثم تم تقسيمه على عدد الفئات المطلوبة (4 ÷ 3 = 1.33)، وبناءً على ذلك تم تصنيف المتوسطات إلى ثلاث فئات، من (1.00 – 2.33) منخفض، ومن (2.34 – 3.67) متوسط، ومن (3.68 – 5.00) مرتفع.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، تم الحصول على الموافقات الرسمية المتعلقة بالدراسة الحالية، ثم إعداد أدوات الدراسة وتجهيزها وفق الخطوات العلمية المتبعة، وبعد ذلك تطبيق أدوات الدراسة على العينة المستهدفة وجمع البيانات ومعالجتها إحصائياً، وفي النهاية استخلاص النتائج ومناقشتها في ضوء أسئلة الدراسة والخروج بالتوصيات.

المنهجية والمعالجة الإحصائية

في هذه الدراسة وبما يتناسب مع طبيعتها وأهدافها، فقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي؛ للكشف عن القدرة التنبؤية للاستقرار الانفعالي والتدفق النفسي بالقلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. وللإجابة عن أسئلتها فقد تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. للإجابة على السؤال الأول؛ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على أدواتها بشكل مستقل، وكذلك على مقياس القلق الأكاديمي تبعاً للمتغيرات التصنيفية (الجنس والمستوى

التعليمي)، وقد تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة؛ للتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية، وتحليل التباين الثنائي؛ لتحديد أثر التفاعل بين المتغيرات التصنيفية في القلق الأكاديمي.

2. للإجابة عن السؤال الثاني؛ تم إجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد، للكشف عن القدرة التنبؤية للاستقرار الانفعالي والتدفق النفسي بالقلق الأكاديمي.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، الذي ينص على: هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى القلق الأكاديمي لدى الطلبة تعزى إلى الجنس والمستوى التعليمي والتفاعل بينهما؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على أدواتها، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول أدناه.

جدول 2

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على أدواتها

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستقرار الانفعالي	3.58	0.52
التدفق النفسي	3.46	0.55
القلق الأكاديمي	2.97	0.61

يتضح من الجدول (2) أن مستوى كل من الاستقرار الانفعالي والتدفق النفسي والقلق الأكاديمي لدى الطلبة قد جاء بدرجة متوسطة، كما تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس القلق الأكاديمي تبعاً لكل من متغيري الجنس والمستوى التعليمي، كما تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent- Samples t-test)؛ للتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول أدناه.

جدول 3

نتائج اختبار "ت" لأثر المتغيرات التصنيفية على القلق الأكاديمي

المتغير التصنيفي	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
الجنس	ذكر	2.82	0.58	-4.26	0.000
	أنثى	3.09	0.62		
المستوى التعليمي	دبلوم متوسط	3.12	0.60	3.98	0.000
	بكالوريوس	2.88	0.61		

يتضح من الجدول (3) وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى القلق الأكاديمي تعزي لمتغير الجنس لصالح الإناث، حيث سجلن مستوى أعلى من القلق الأكاديمي مقارنة بالذكور. ووجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المستوى التعليمي لصالح الدبلوم المتوسط، حيث كان مستوى القلق الأكاديمي أعلى لدى طلبة الدبلوم المتوسط مقارنة بطلبة البكالوريوس. ولتحديد أثر تفاعل الجنس والمستوى التعليمي في القلق الأكاديمي، تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA)، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول أدناه.

جدول 4

نتائج تحليل التباين الثنائي على الدرجة الكلية للقلق الأكاديمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
الجنس	12.84	1	12.84	34.62	0.000
المستوى التعليمي	9.27	1	9.27	25.01	0.000
الجنس*المستوى التعليمي	1.96	1	1.96	5.29	0.022
الخطأ	165.31	446	0.37		
المجموع الكلي	189.38	449			

يتضح من الجدول (4) **وجود أثر دال إحصائياً لمتغير الجنس** في القلق الأكاديمي، حيث بلغت قيمة (F=34.62) عند مستوى دلالة (α≤0.05)، مما يدل على أن مستوى القلق الأكاديمي يختلف باختلاف الجنس. و**وجود أثر دال إحصائياً لمتغير المستوى التعليمي** في القلق الأكاديمي، حيث بلغت قيمة (F=25.01) عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يشير إلى أن مستوى القلق الأكاديمي يختلف باختلاف المستوى الدراسي. و**وجود أثر دال إحصائياً للتفاعل بين الجنس والمستوى التعليمي** في القلق الأكاديمي، حيث بلغت قيمة (F=5.29) عند مستوى دلالة (α≤0.05)، وهذا يدل على أن تأثير الجنس في القلق الأكاديمي يختلف تبعاً للمستوى الدراسي. وللكشف عن اتجاه الفروق فقد تم إجراء تحليلات المتابعة (Simple Effects)، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول أدناه.

جدول 5

نتائج تحليل آثار للتفاعل بين الجنس والمستوى التعليمي في القلق الأكاديمي

الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
ذكور – دبلوم متوسط	72.3	11.33	4.92	0.000
ذكور – بكالوريوس	68.11	10.81		
إناث – دبلوم متوسط	78.51	12.11	7.45	0.000
إناث – بكالوريوس	71.78	11.21		

يتضح من الجدول (5) أن نتائج تحليل المتابعة تشير إلى أن الفروق في القلق الأكاديمي بين الذكور والإناث ليست متساوية لدى طلبة الدبلوم المتوسط وطلبة البكالوريوس، حيث يلاحظ أن الإناث في مرحلة الدبلوم المتوسط سجلن أعلى مستويات القلق الأكاديمي، في حين تقل الفروق بين الذكور والإناث لدى طلبة البكالوريوس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، الذي ينص على: ما القدرة التنبؤية للاستقرار الانفعالي والتدفق النفسي بالقلق الأكاديمي لطلبة الجامعة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرات الرئيسية للدراسة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول أدناه.

جدول 6

قيم معاملات الارتباط بين المتغيرات الرئيسية للدراسة

المتغير	القلق الأكاديمي	الاستقرار الانفعالي
الاستقرار الانفعالي	−0.56**	
التدفق النفسي	−0.49**	0.44**

يتضح من الجدول (6) وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الاستقرار الانفعالي والتدفق النفسي، وكذلك وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين القلق الأكاديمي وكل من الاستقرار الانفعالي والتدفق النفسي. ولمعرفة القدرة التنبؤية للاستقرار الانفعالي والتدفق النفسي بالقلق الأكاديمي، تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول أدناه.

جدول 7

الأوزان المعيارية واللامعيارية للمتغيرات المتنبئة بالقلق الأكاديمي لدى عينة الدراسة

المتنبئات	الأوزان اللامعيارية	الأوزان المعيارية	T	الدلالة الإحصائية
	B	β		
الاستقرار الانفعالي	−0.38	−0.36	−8.92	0.000
التدفق النفسي	−0.31	−0.29	−7.41	0.000

يظهر في الجدول (7)، إن قيمة معامل الارتباط المتعدد قد بلغت ($R = 0.64$)، وبلغت قيمة معامل التحديد ($R^2 = 0.41$)، كما بلغت قيمة ف ($F = 154.70$)، وكانت دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$). وتشير هذه النتائج إلى أن الاستقرار الانفعالي والتدفق النفسي يفسران معًا ما نسبته (41%) من التباين في القلق الأكاديمي. ووفقًا لمعاملات الانحدار المعيارية الواردة في الجدول، يُعدّ الاستقرار الانفعالي الأقوى إسهامًا نسبيًا في التنبؤ بالقلق الأكاديمي ($\beta = -0.36$)، يليه التدفق النفسي ($\beta = -0.29$)، مع ثبات المتغير الآخر في النموذج.

مناقشة النتائج

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أن مستوى كلٍّ من الاستقرار الانفعالي والتدفق النفسي لدى الطلبة جاء متوسطًا، وكذلك مستوى القلق الأكاديمي. ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء أن طلبة الجامعة يواجهون متطلبات أكاديمية وتحديات مرتبطة بمرحلتهم العمرية وتطلعاتهم المستقبلية، الأمر الذي قد يتطلب منهم الموازنة بين متطلبات الدراسة وإدارة انفعالاتهم والمحافظة على التركيز أثناء أداء المهام. وقد يعكس المستوى المتوسط للاستقرار الانفعالي والتدفق النفسي امتلاك الطلبة قدرًا من الموارد النفسية التي تساعدهم على التعامل مع تلك المتطلبات، دون أن يعني ذلك امتلاكهم مستوى مرتفعًا من هذه الموارد أو قدرتهم على مواجهة جميع المواقف الضاغطة بالكفاءة نفسها. كما قد تسهم الخبرات الجامعية والاجتماعية والثقافية التي يمر بها الطلبة في تشكيل أساليب تعاملهم مع المواقف المختلفة، إلا أن تحديد إسهام كل من هذه العوامل يتطلب دراسات تتناولها بصورة مباشرة.

وفيما يتعلق بالاستقرار الانفعالي، يمكن فهم مستواه المتوسط في ضوء أهميته في تنظيم الانفعالات والتعامل مع الضغوط الأكاديمية. ويتفق هذا التفسير مع ما أشارت إليه دراسة أكاش وسوجانيا (Akash & Suganya, 2024) من أهمية الاستقرار الانفعالي للصحة النفسية والتكيف لدى طلبة الجامعات، كما يتسق مع ما أوردته دراسة تشين (Chen, 2023) بشأن دوره في التعامل مع متطلبات الدراسة وإدارة الانفعالات. ومع ذلك، فإن ما

تشير إليه هذه الدراسات بشأن أهمية الاستقرار الانفعالي لا يفسر بصورة مباشرة ظهور مستواه بدرجة متوسطة في الدراسة الحالية، بل يساعد على فهم أهميته في السياق الجامعي.

أما فيما يتعلق بالتدفق النفسي، فقد يعكس مستواه المتوسط تفاوت قدرة الطلبة على تحقيق التوازن بين مهاراتهم والتحديات الأكاديمية، والمحافظة على التركيز والاستغراق في أثناء أداء المهام. ويتفق ذلك مع التصور النظري للتدفق النفسي بوصفه خبرة ترتبط بطبيعة النشاط وظروف أدائه، وليس مجرد سمة ثابتة لدى الفرد. كما تتسق أهمية هذا التفسير مع دراسة ستيفان وزميلاتها(Ştefan et al., 2023) ، التي أظهرت أن تبني سلوكيات محددة ارتبط بارتفاع مستويات التدفق النفسي والسعادة الذاتية لدى أفراد المجموعة التجريبية. وفي المقابل، أظهرت دراسة الرسمي وزملائه (2025) مستوى مرتفعًا من التدفق النفسي لدى الطلبة الجامعيين المتفوقين دراسيًا في اليمن، وهو ما يختلف عن المستوى المتوسط الذي أظهرته الدراسة الحالية. وقد يرتبط هذا الاختلاف بتباين خصائص العينات، ولا سيما مستوى التفوق الأكاديمي، أو اختلاف أدوات القياس والظروف التي جُمعت فيها البيانات، وهي احتمالات تحتاج إلى فحص مباشر قبل الجزم بأسباب التباين. كما تشير نتائج دراسة جيا وزملائه (Jia et al., 2025) إلى أهمية التدفق النفسي في سياق التعلم والأداء، بما يعزز مبررات الاهتمام به لدى طلبة الجامعة.

وبالنسبة إلى القلق الأكاديمي، فإن ظهور مستواه بدرجة متوسطة قد يشير إلى أن المتطلبات الأكاديمية تمثل مصدرًا للضغط لدى الطلبة، دون أن تبلغ هذه الضغوط مستوى مرتفعًا لدى العينة ككل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة رحماواتي وزملائه(Rahmawati et al., 2024) ، التي أظهرت أن الميل العام إلى القلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة جاء ضمن المستوى المتوسط. كما تتسق مع ما أشارت إليه دراسة بيسانتيز–أفيليس وزملائه (Pesántez–Avilés et al., 2024)بشأن ارتباط القلق في السياق الجامعي بضغوط التقييم والإنجاز. ويمكن أن يُفهم المستوى المتوسط للقلق في ضوء تفاعل المتطلبات الدراسية مع الموارد النفسية المتاحة للطلبة، إلا أن هذه النتيجة الوصفية وحدها لا تكشف عن الآليات التي أدت إلى ظهور هذا المستوى.

وتتفق نتيجة المستوى المتوسط للاستقرار الانفعالي مع ما توصلت إليه دراستا (بركات والزعبي، 2024؛ الربضي، 2018)، كما تتفق نتيجة المستوى المتوسط للتدفق النفسي مع دراستي (الزغول والقرالة، 2024؛ عز الدين، 2022). ويعزز هذا الاتفاق إمكانية ظهور مستويات متوسطة لهذه المتغيرات لدى بعض عينات طلبة الجامعات. وفي المقابل، فإن اختلاف نتيجة التدفق النفسي عن دراسة الرسمي وزملائه (2025) يوضح أن هذه المستويات قد تتباين باختلاف خصائص الطلبة والسياقات التعليمية. وبناءً على ذلك، لا ينبغي تفسير النتائج الحالية بمعزل عن طبيعة العينة وظروفها، كما لا يمكن تعميمها على جميع طلبة الجامعات دون مراعاة الاختلافات بينهم.

وفي ضوء هذه النتائج، يمكن أن تمثل المستويات المتوسطة للمتغيرات الثلاثة أساسًا للاهتمام بالبرامج والأنشطة الجامعية التي تستهدف دعم الاستقرار الانفعالي وتعزيز خبرات التدفق النفسي ومساعدة الطلبة على التعامل مع مصادر القلق الأكاديمي. غير أن فاعلية هذه البرامج تظل بحاجة إلى تقييم تجريبي، ولا يمكن افتراض أنها ستؤدي بالضرورة إلى رفع الاستقرار الانفعالي والتدفق النفسي أو خفض القلق الأكاديمي ما لم تدعم ذلك نتائج دراسات تدخلية.

كما أظهرت النتائج المتعلقة بالفروق أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا في القلق الأكاديمي تُعزى إلى الجنس، وكانت لصالح الإناث، وفروقًا تُعزى إلى المستوى التعليمي، وكانت لصالح طلبة الدبلوم المتوسط، فضلًا عن وجود

أثر تفاعلي دال إحصائيًا بين الجنس والمستوى التعليمي. وفيما يتعلق بالفروق المرتبطة بالجنس، فقد تشير النتيجة إلى اختلاف مستوى القلق الأكاديمي بين الطلبة والطالبات في العينة الحالية، وهو ما يتفق مع ما أشار إليه بيلش (Pelch, 2018) بشأن ارتفاع مستويات القلق الأكاديمي التي تُبلّغ عنها الإناث، كما يتفق مع نتيجة رحماواتي وزملائه (Rahmawati et al., 2024)، التي أظهرت ارتفاع القلق الأكاديمي لدى الطالبات مقارنة بالطلاب. ويعزز هذا الاتفاق أهمية مراعاة الفروق المرتبطة بالجنس عند دراسة القلق الأكاديمي، مع الانتباه إلى أن حجم هذه الفروق وطبيعتها قد يختلفان باختلاف السياق التعليمي وخصائص العينات.

ويمكن تفسير ارتفاع القلق الأكاديمي لدى الإناث في الدراسة الحالية في ضوء احتمالات تتعلق باختلاف إدراك الضغوط الأكاديمية، والتوقعات المرتبطة بالإنجاز، وطريقة التعامل مع التقييم والخوف من الفشل. كما قد تتداخل التوقعات الاجتماعية والتصورات المتعلقة بالمستقبل مع إدراك بعض الطالبات لمتطلبات النجاح الأكاديمي. وفي هذا السياق، أشار عساف (2023) إلى ارتباط القلق بالتفكير في المستقبل والخوف من الفشل في تحقيق الذات. ومع ذلك، تبقى هذه التفسيرات احتمالات نظرية؛ إذ لم تختبر الدراسة الحالية بصورة مباشرة دور التنشئة الاجتماعية أو الكمالية الأكاديمية أو قلق المستقبل في تفسير الفروق بين الجنسين، ولذلك ينبغي عدم التعامل معها بوصفها أسبابًا مؤكدة لهذه النتيجة.

أما فيما يتعلق بارتفاع القلق الأكاديمي لدى طلبة الدبلوم المتوسط مقارنة بطلبة البكالوريوس، فيمكن تفسير هذه النتيجة بصورة محتملة في ضوء اختلاف طبيعة الخطط الدراسية ومتطلبات الإنجاز والانتقال إلى سوق العمل، إلى جانب ما قد يواجهه الطلبة من تساؤلات بشأن استكمال الدراسة والتجسير والفرص المهنية. وقد تتباين هذه الضغوط تبعًا لخصائص البرامج التعليمية وظروف الطلبة، إلا أن الدراسة الحالية لا تثبت أن قصر مدة الدراسة أو الغموض المهني هو السبب المباشر لارتفاع القلق لديهم. وتتقاطع هذه النتيجة مع ما ناقشه بلبل وأوداتشي (Bülbül & Odacı, 2023) بشأن تعدد المتغيرات التي تناولتها البحوث المتعلقة بالقلق الأكاديمي، كما تتفق مع ما أشار إليه أبياسي وأجيي (Abeasi & Agyei, 2021) بشأن ارتفاع القلق الأكاديمي لدى طلبة الدبلوم مقارنة بطلبة البكالوريوس. ويُستحسن، مع ذلك، مراعاة اختلاف السياقات التعليمية وخصائص العينات عند مقارنة هذه النتائج، وعدم افتراض تطابق الظروف التي قد تسهم في ارتفاع القلق بين الدراسات.

وفيما يتعلق بالأثر التفاعلي بين الجنس والمستوى التعليمي، فإن دلالة هذا الأثر تشير إلى أن العلاقة بين الجنس والقلق الأكاديمي تختلف باختلاف المستوى التعليمي، أو أن الفروق المرتبطة بالمستوى التعليمي تختلف تبعًا للجنس. وإذا أظهرت المقارنات البعدية أو تحليلات الآثار البسيطة أن إناث الدبلوم المتوسط سجلن أعلى مستويات القلق، فيمكن تفسير ذلك باحتمال اجتماع ضغوط أكاديمية ومهنية مختلفة لدى هذه الفئة. إلا أن تفسير هذا التفاعل يتطلب الاستناد إلى نتائج المقارنات بين المجموعات، ولا يكفي الاستناد إلى دلالة الأثر التفاعلي وحدها لتحديد المجموعات التي تختلف بعضها عن بعض. كما لا يمكن عزو هذا التفاعل إلى انخفاض التدفق النفسي أو ضعف الاستقرار الانفعالي ما لم تُختبر هذه الآليات بصورة مباشرة. وتؤكد هذه النتيجة أهمية دراسة أثر التفاعل بين المتغيرات الديموغرافية عند تفسير القلق الأكاديمي، بدل الاكتفاء بتفسير أثر كل متغير بصورة منفصلة.

وأظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الاستقرار الانفعالي والتدفق النفسي، وعلاقات ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين القلق الأكاديمي وكل من الاستقرار الانفعالي والتدفق النفسي. كما أظهرت نتائج الانحدار الخطي المتعدد أن المتغيرين يسهمان في التنبؤ بالقلق الأكاديمي. ويمكن

تفسير العلاقة الموجبة بين الاستقرار الانفعالي والتدفق النفسي في ضوء أن القدرة على تنظيم الانفعالات والتعامل مع الضغوط قد تساعد الفرد على توجيه انتباهه نحو المهمة والانخراط فيها. ويتفق ذلك مع دراسة باجابر (2021)، التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الاستقرار الانفعالي والتدفق النفسي لدى طلبة جامعة أم القرى. كما تتسق هذه النتيجة مع نتائج التحليل البعدي الذي أجراه بوسين وزملاؤه (Buseyne et al., 2025)، إذ أظهر ارتباطًا عكسيًا بين التدفق النفسي والعصابية، وهي السمة التي تمثل الطرف المقابل للاستقرار الانفعالي. وعلى الرغم من اختلاف البناءين النفسيين، فإن هذه النتيجة تقدم دعمًا نظريًا للعلاقة بين خصائص الشخصية الانفعالية وخبرة التدفق النفسي.

أما العلاقة السالبة بين الاستقرار الانفعالي والقلق الأكاديمي، فتشير إلى أن ارتفاع الاستقرار الانفعالي يرتبط بانخفاض القلق الأكاديمي لدى الطلبة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جاو وليو (Gao & Liu, 2025)، التي أظهرت وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين الاستقرار الانفعالي والقلق الأكاديمي، كما وجدت أن الاستقرار الانفعالي يسهم في تفسير العلاقة بين فاعلية الأسرة والقلق الأكاديمي ضمن نموذج وساطة. ويعزز هذا الاتفاق أهمية الاستقرار الانفعالي بوصفه متغيرًا مرتبطًا بالقلق الأكاديمي، وإن كانت الدراسة الحالية لا تختبر الدور الوسيط الذي تناولته دراسة جاو وليو. كذلك تتفق النتيجة في اتجاهها مع ما أوردته دراسة أكاش وسوجانيا (Akash & Suganya, 2024)بشأن ارتباط الاستقرار الانفعالي بمؤشرات الصحة النفسية الإيجابية وانخفاض القلق.

وفيما يتعلق بالعلاقة السالبة بين التدفق النفسي والقلق الأكاديمي، تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصل إليه ماو وزملاؤه(Mao et al., 2020) ، إذ أظهرت دراستهم التي شملت 590 طالبًا وطالبة جامعيين أن التدفق النفسي يتنبأ سلبًا بالقلق، وأن تقدير الذات والكفاءة الذاتية الأكاديمية يؤديان أدوارًا وسيطة في هذه العلاقة. وتوفر هذه النتيجة نقطة مقارنة مباشرة مع الدراسة الحالية من حيث اتجاه العلاقة بين التدفق والقلق لدى طلبة الجامعة، مع اختلاف النموذج الإحصائي الذي اختبرته كل دراسة. كما تتسق النتيجة مع دراسة جاستون وزملائه (Gaston et al., 2024)، التي بحثت في العلاقة بين الميل إلى التدفق ومؤشرات الصحة النفسية باستخدام تصميم مستقبلي يتضمن معلومات وراثية، وأشارت إلى إمكانية ارتباط الميل إلى التدفق بمخاطر أقل لبعض المشكلات النفسية. ومع ذلك، ينبغي التمييز بين القلق الأكاديمي الذي تناولته الدراسة الحالية، والقلق أو مؤشرات الصحة النفسية العامة التي تناولتها بعض الدراسات السابقة؛ إذ لا تمثل هذه المتغيرات بناءً واحدًا بالضرورة.

ويمكن تفسير العلاقة السالبة بين التدفق والقلق الأكاديمي في ضوء أن الانغماس في المهمة والتركيز على متطلباتها قد يرتبطان بانخفاض الانشغال بالأفكار السلبية المتعلقة بالأداء والتقييم. وتنسجم هذه القراءة مع ما ناقشته دراسة ماو وزملائه (Mao et al., 2020) بشأن دور تقدير الذات والكفاءة الذاتية الأكاديمية في العلاقة بين التدفق والقلق، كما تتسق مع دراسة ستيفان وزميلاتها (Ştefan et al., 2023) التي أظهرت إمكانية تعزيز خبرات التدفق من خلال تبني سلوكيات محددة. وفي سياق مختلف، أظهرت دراسة توفيق وزملائه (Tewfik et al., 2024)أهمية مراعاة التفاعل بين الاستقرار الانفعالي والتدفق النفسي عند دراسة الأداء في البيئات المهنية. وتوفر هذه الدراسة دعمًا غير مباشر لأهمية دراسة المتغيرين معًا في سياقات الأداء، لكن اختلاف السياق المهني عن السياق الجامعي يعني أنه لا يمكن عدّ نتائجها دليلًا مباشرًا على تفسير القلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

وفيما يتعلق بالقدرة التنبؤية، فإن دلالة معاملات الانحدار السالبة، إذا تأكدت القيم الواردة في الجدول (7)، تشير إلى أن ارتفاع الاستقرار الانفعالي والتدفق النفسي يرتبط بانخفاض القلق الأكاديمي عند تثبيت المتغير الآخر

في النموذج. ووفقًا لقيم بيتا المعيارية الواردة، يبدو أن الاستقرار الانفعالي يمتلك إسهامًا نسبيًا أكبر في التنبؤ بالقلق الأكاديمي مقارنة بالتدفق النفسي. وتنسجم هذه النتيجة مع الدراسات السابقة التي أظهرت ارتباط الاستقرار الانفعالي والتدفق بمؤشرات القلق أو الصحة النفسية، ومنها دراستا (Gao & Liu, 2025; Mao et al., 2020). ومع ذلك، فإن اختلاف أهداف هذه الدراسات ونماذجها التحليلية لا يسمح بالمفاضلة المباشرة بين قوة المتغيرين في التنبؤ استنادًا إلى نتائجها وحدها.

كما تشير قيمة معامل التحديد الواردة في الدراسة الحالية إلى أن الاستقرار الانفعالي والتدفق النفسي يفسران معًا جزءًا من التباين في القلق الأكاديمي. وينبغي تفسير هذه النتيجة باعتبارها مقدار التباين الذي يفسره النموذج الإحصائي المستخدم، لا دليلًا على أن المتغيرين يسببان انخفاض القلق الأكاديمي أو أن تأثيرهما مستقل تمامًا عن العوامل الأخرى. وقد تظل هناك عوامل أخرى مرتبطة بالقلق الأكاديمي لم يتناولها النموذج الحالي، مثل الكفاءة الذاتية الأكاديمية أو تقدير الذات أو الدعم الاجتماعي، وهي متغيرات تناولتها بعض الدراسات السابقة، ومنها دراسة (Gao & Liu, 2025; Mao et al., 2020) وبناءً على ذلك، تسهم النتائج الحالية في توضيح العلاقة التنبؤية المشتركة للاستقرار الانفعالي والتدفق النفسي بالقلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، مع الحاجة إلى دراسات لاحقة تختبر نماذج أكثر تفصيلًا لتحديد الآليات التي تربط هذه المتغيرات.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يوصي الباحثون بما يلي:

- تصميم وتنفيذ برامج إرشادية تستهدف تعزيز الاستقرار الانفعالي وتنمية التدفق النفسي لدى الطلبة، مع تقييم فاعليتها في خفض القلق الأكاديمي.
- تنفيذ ورش عمل توعوية في الجامعات والكليات لتعريف الطلبة بالقلق الأكاديمي ومظاهره، وتزويدهم باستراتيجيات مناسبة للتعامل معه ومواجهة الضغوط الأكاديمية.
- إجراء دراسات لاحقة للتحقق من نتائج الدراسة الحالية باستخدام عينات عشوائية أو أساليب معاينة احتمالية، بما يعزز إمكانية تعميم النتائج.
- تكرار الدراسة الحالية على عينات من جامعات وتخصصات ومراحل عمرية مختلفة، مع تضمين متغيرات إضافية قد تسهم في تفسير القلق الأكاديمي والتنبؤ به.

المراجع

باجابر، عادل بن عبد الله بن علي. (2021). الاتزان الانفعالي وعلاقته بالتدفق النفسي لدي عينة من طلاب جامعة ام القرى. *مجلة كلية التربية بالإسماعلية*، *51*(3)، 162-192. https://search.emarefa.net/detail/BIM-1311665

بركات، رندة والزعبي، إسلام. (2024). مستوى الاتزان الانفعالي وعلاقته بتقبل صورة الجسد والإجهاد الفكري لدى طالبات جامعة العلوم الإسلامية العالمية. *مجلة البلقاء للبحوث والدراسات*، *27*(2)، 147-170. https://doi.org/10.35875/meepdh30

بني سلامة، مرام وجرادات، عبد الكريم (2022). استراتيجيات التعامل مع قلق الاختبار كمتنبئات بالتفاؤل والدافعية الداخلية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *18*(3)، 585-596. https://doi.org/10.47015/18.3.12

الحمد، نايف (2021). فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى العلاج الوجود في خفض قلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات، العلوم التربوية*، *48*(1)، 317-330. https://dsr.ju.edu.jo/djournals/index.php/Edu/article/view/2599

حميد الدين، رضية. (2025). العلاقة بين الحيوية الذاتية والرضا عن الحياة والتدفق النفسي لدى طلبة الجامعات السعودية. *المجلة السعودية للإرشاد النفسي*، *3*(5)، 115-138. https://doi.org/10.60159/2467-003-005-005

الربضي، وائل. (2018). مفهوم الذات وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدرسة الملك عبد الله الثاني لتميز في محافظة عجلون. *دراسات، العلوم التربوية*، 45(4)، 141-155. https://search.emarefa.net/detail/BIM-909164

الرسمي، ياسمين والعريقي، افتكار والنخلاني، جميل. (2025). التدفق النفسي وعلاقته بسمات الشخصية الانفعالية السلبية لدى طلبة الجامعة المتفوقين دراسياً. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (50)، 487-518. https://doi.org/10.55074/hesj.vi50.1610

الزغول، إسراء والقرالة، عبد الناصر (2024). مستوى التدفق النفسي وعلاقته بالطموح المهني لدى طلبة الكليات العلمية المتوقع تخرجهم في الجامعات الأردنية الرسمية. *المجلة التربوية الأردنية*، *9*(2)، 1-26. https://doi.org/10.46515/jaes.v9i2.691

شبيب، أحمد محمد. (2017). الفروق في القلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة من الجنسين في ضوء تخصصاتهم العلمية. *مجلة العلوم التربوية، جامعة جنوب الوادي – كلية التربية بقنا*، (30)، 14-40. https://doi.org/10.21608/MAEQ.2017.141945

الشربيني، عاطف والعطية، أسماء (2019). القيمة التنبؤية للتفاؤل في التدفق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس (دول الخليج ومصر): دراسة مقارنة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 15(3)، 359-376. https://jjes.yu.edu.jo/index.php/jjes/article/view/765

الطايفي، عبده كامل سلامة. (2017). فاعلية منظور القوى في خدمة الفرد للتخفيف من القلق الأكاديمي لدى الطلاب المستجدين بالجامعة. *مجلة الخدمة الإجتماعية، الجمعية المصرية للأخصائيين الإجتماعيين*، *8*(57)، 15-78. https://search.mandumah.com/Record/864503

عبابنه، نور علي. (2023). *فعالية العلاج الآدلري في خفض اضطراب تشوه شكل الجسم وتنمية الاتزان الانفعالي والسعادة لدى عينة من اللاجئات السوريات المراهقات*. أطروحة دكتوراة، جامعة اليرموك، الأردن.

عبارة، هاني ورحال، ماريو وموسى، أحمد (2019). الاتزان الانفعالي وعلاقته بالمشكلات الدراسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة حمص في سوريا. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، *10*(27)، 108-127. https://doi.org/10.5281/zenodo.2654274

عز الدين، رزان (2022). التدفق النفسي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى عينة من طلاب جامعة البعث. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، *19*(4)، 60-96. https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aaru_jep/vol19/iss4/2

عساف، محمود (2023). متطلبات التنمية المستدامة من وجهة نظر عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بمظاهر قلق المستقبل لديهم. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *19*(2)، 467-449. https://doi.org/10.47015/19.2.11

غزو، أحمد ومحاسنة، أحمد والجبور، فراس والعظامات، عمر (2024). القلق الاجتماعي وعلاقته بالخوف من التقييم الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة. *دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *51*(6)، 19-1. https://doi.org/10.35516/hum.v51i6.5091

القرعان، علاء والدحادحة، باسم. (2022). القدرة التنبؤية لليقظة العقلية بالاتزان الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة جرش. *المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية*، *1*(4)، 520-542. https://doi.org/10.65028/ijoper.v1i4.64

References

Abeasi, D. A., & Agyei, F. B. (2021). Analysis of licensure examination anxiety and its influencing factors among undergraduate nursing students. *Journal of Integrative Nursing*, *3*(3), 110-116. https://doi.org/10.4103/jin.jin_33_21

Akash, R., & Suganya, V. (2024). Emotional stability: Unravelling the antecedents of university students' mental well-being. *Review of Professional Management, 22*(2). https://doi.org/10.1177/09728686241260539

Alazzam, A. A., Alhamad, N. F., Alhassan, A. H., & Rababah, M. A. (2021). Psychological flow and academic self-efficacy in coping with online learning during COVID-19 pandemic. *Journal of Hunan University Natural Sciences, 48*(11), 93-103. https://jonuns.com/index.php/journal/article/view/847

Ali, J. K. M. (2023). An exploration of online test anxiety during COVID-19: EFL learners' perspectives. *Dirasat: Human and Social Sciences, 50*(2), 342–353. https://doi.org/10.35516/hum.v50i2.4942

Al-Rawwad, T. M., Al-Adamat, O. A., & Rbabah, K. Z. (2023). The predictive ability of emotional stability for mental fatigue among first-year university students. *Dirasat: Human and Social Sciences*, *50*(4), 227–287. https://doi.org/10.35516/hum.v50i4.154

Bamber, M. D., & Morpeth, E. (2019). Effects of mindfulness meditation on college student anxiety: a meta-analysis. *Mindfulness*, *10*, 203-214. https://doi.org/10.1007/s12671-018-0965-5

Basabas, M. C., & Sibley, C. G. (2021). Emotional stability buffers the link between habitual gaming and negative psychological outcomes. *New Zealand Journal of Psychology*, *50*(3), 4-16. https://www.psychology.org.nz/application/files/8616/4021/0944/Basabas_4-16.pdf

Bhagat, V., Simbak, N. B., & Haque, M. (2015). Impact of emotional stability of working men in their social adjustment of Mangalore, Karnataka, India. *National Journal of Physiology, Pharmacy and Pharmacology, 5*(5), 407-410. https://doi.org/10.5455/njppp.2015.5.0107201565

Bülbül, K., & Odacı, H. (2023). Analysis of studies about academic anxiety: A thematic review. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, *15*(2), 370–384. https://doi.org/10.18863/pgy.1124868

Buseyne, S., Said-Metwaly, S., Noortgate, W. V. D., Depaepe, F., & Raes, A. (2025). The relationship between personality and flow: A meta-analysis. *Journal of Personality*, 1-18. https://doi.org/10.1111/jopy.70004

Chen, Y. N. (2023). The relationship between personality traits, emotional stability and mental health in art vocational and technical college students during epidemic prevention and control. *Psychology Research and Behavior Management*, 2857-2867. https://doi.org/10.2147/PRBM.S417243

Gao, M., & Liu, W. (2025). Exploring family functioning and adolescent academic anxiety: Emotional stability and social support as mediators. *Psychology Research and Behavior Management, 18*, 1111-1124. https://doi.org/10.2147/PRBM.S508537

Gaston, E., Ullén, F., Wesseldijk, L. W., & Mosing, M. A. (2024). Can flow proneness be protective against mental and cardiovascular health problems? A genetically informed prospective cohort study. *Translational Psychiatry*, 1-8. https://doi.org/10.1038/s41398-024-02855-6

Gold, J., & Ciorciari, J. (2020). A review on the role of the neuroscience of flow states in the modern world. *Behavioral Sciences, 10*(9), 1-18. https://doi.org/10.3390/bs10090137

Hooda, M., & Saini, A. (2017). Academic anxiety: An overview. *Educational Quest: An Int. J. of Education and Applied Social Science, 8*(3), 807–810. https://ndpublisher.in/admin/issues/EQv8no3s.pdf

Idoiaga-Mondragon, N., Gaztañaga, M., Yarritu, I., & Pascual-Sagastizabal, E. (2025). Academic anxiety in Spanish higher education: A systematic review. *Behavioral Sciences, 15*(2), 1-18. https://doi.org/10.3390/bs15020192

Jia, F., Wang, X., Ding, C., Wang, S., Wang, X., & Mao, Y. (2025). The Impact of Flow on University EFL Learners' Psychological Capital: Insights from Positive Psychology. *Behavioral Sciences, 15*(12), 1-18. https://doi.org/10.3390/bs15121703

Joaquim, R. M., Pinto, A. L., Miranda, D. M., Guatimosim, R. F., De Paula, J. J., Costa, D. S., Diaz, A.P., Da Silva, A. G., & Malloy-Diniz, L. F. (2022). Emotional stability and anxiety symptoms differentiates people leaving the home usually during the Covid-19 pandemic. *Clinical Neuropsychiatry, 19*(2), 114-120. https://doi.org/10.36131/cnfioritieditore20220205

Linden, D. V. D., Tops, M., & Bakker, A. B. (2021). The neuroscience of the flow state: Involvement of the locus coeruleus norepinephrine system. *Frontiers in Psychology, 12*, 1-6. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.645498

Liu, Y., & Volpato, R. (2023). Flow state in psychology and neuroscience: Current research and issues. *PsyArXiv*. https://doi.org/10.31234/osf.io/7enhx_v1

Mahmoud, F., Mahmoud, A., & Almehdar, A. S. (2025). Experience as a mediator in the relationship between depression, compassion fatigue, and emotional stability among psychological counsellors. *Pakistan Journal of Life and Social Sciences, 23*(1), 4502-4512. https://doi.org/10.57239/PJLSS-2025-23.1.00356

Mao, Y., Yang, R., Bonaiuto, M., Ma, J., & Harmat, L. (2020). Can flow alleviate anxiety? The roles of academic self-efficacy and self-esteem in building psychological sustainability and resilience. *Sustainability, 12*(7), 1-17. https://doi.org/10.3390/su12072987

Mazid, A., Samantaray, N. N., & Chaudhury, S. (2026). Theoretical underpinnings of flow and its relation with academic engagement: A narrative review. *Industrial Psychiatry Journal*, *35*(1), 25-36. https://doi.org/10.4103/ipj.ipj_26_24

Nash, C. (2025). A scoping review of burnout avoidance by employees during the COVID-19 pandemic: The role of psychological flow. *Encyclopedia*, *5*(2), 1-14. https://doi.org/10.3390/encyclopedia5020056

Norsworthy, C., Dimmock, J. A., Miller, D. J., Krause, A. & Jackson, B. (2023). Psychological flow scale (PFS): Development and preliminary validation of a new flow instrument that measures the core experience of flow to reflect recent conceptual advancements. *International Journal of Applied Positive Psychology*, *8*, 309-337. https://doi.org/10.1007/s41042-023-00092-8

Pant, G. (2015). Comparison of emotional stability and academic anxiety between athletes and non-athletes. *International Journal of Physical Education and Applied Exercise Sciences, 1*(2), 44-46.

Pelch M. (2018). Gendered differences in academic emotions and their implications for student success in STEM. *International journal of STEM education*, *5*(1), 1-15. https://doi.org/10.1186/s40594-018-0130-7

Pesántez-Avilés, F., Cárdenas-Tapia, J., Torres-Toukoumidis, A., & Vintimilla, S. (2024). Understanding academic anxiety in the digital age: An exploratory analysis among university students and the influence of new technologies. 2024. Lecture Notes in Networks and Systems, Information Technology and Systems. vol 933. 279–289. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-54256-5_26

Rabadi, R. I., & Rabadi, A. D. (2022). Anxiety in learning German as a foreign language: Its association with learners variables. *Dirasat: Human and Social Sciences*, *49*(4), 410-424. https://doi.org/10.35516/hum.v49i4.2091

Rahmawati, E. M., Ahman, Setiawati, Rukman, Z. H., & Rahayu, D. D. (2024). Academic anxiety among college students reviewed from gender, age, and academic year perspective. *G-Couns: Jurnal Bimbingan Dan Konseling*, *9*(1), 603-618. https://doi.org/10.31316/gcouns.v9i1.6124

Saccardi, I., & Mastho, J. (2025). Adapting emotional support in teams: productivity, emotional stability, and conscientiousness. *Frontiers in Artificial Intelligence*, *8*, 1-18. https://doi.org/10.3389/frai.2025.1449176

Sarwer, S., Abid, M. N., Chao, H., Siming, L., & Dukhaykh, S. (2025). Examining the impact of positive psychological attributes on emotional stability and academic burnout among undergraduate students: a cross-sectional study. *BMC Psychol*, 1-15. https://doi.org/10.1186/s40359-025-02880-0

Ștefan, A. D., Vîrgă, D., & Moza, D. (2023). Crafting flow: The role of acting extraverted, conscientious, and emotionally stable. *Psihologia Resurselor Umane*, *21*(2), 110-124. https://doi.org/10.24837/pru.v21i2.541

Sunil, S. M., & Arun, V. M. (2025). Academic anxiety and self-efficacy among college students in Bangalore. *International Journal for Multidisciplinary Research*, *7*(2), 1-10. https://doi.org/10.36948/ijfmr.2025.v07i02.41010

Tewfik, B. A., Kim, D., & Patil, S. V. (2024). The ebb and flow of job engagement: Engagement variability and emotional stability as interactive predictors of job performance. *Journal of Applied Psychology*, *109*(2), 257–282. https://doi.org/10.1037/apl0001129

Wojtasiński, M., Leoni, S., Tużnik, P., & Tomaka, K. (2026). Coping strategies as a predictors of flow state dimensions – network analysis perspective. *Journal of Happiness Studies*, *27*(18), 1-25. https://doi.org/10.1007/s10902-026-01007-5

Borges, N. B., Marinho, H., Araújo, M., Pereira, A., & Serra, S. (2026). Mapping the relationship between flow experience and music performance anxiety: A scoping review. Frontiers in Psychology, 17, Article 1746749. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1746749

Sweeny, K., Medina Huerta, J., Hawes, J., & Susoeff, S. (2026). Just keep flowing: A meta-analysis on the relationship between flow and well-being. Emotion, 26(6), 1323–1335. https://doi.org/10.1037/emo0001657

IJOPER Vol 5, No 3, pp 512 -526 ISSN 2957-3890
المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية
International Journal of Psychological and Educational Research
https://doi.org/10.65028/ijoper.v5i3.245

العلاقة بين الإدمان الرقمي والتواصل الأسري: دراسة وصفية تحليلية للأدبيات العلمية.

مصطفى امجد المساعده
اداره حمايه الاسره والاحداث - الأردن
baniyaseenmustafa8@gmail.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل العلاقة بين الإدمان الرقمي والتواصل الأسري من خلال مراجعة وصفية تحليلية للأدبيات العلمية العربية والأجنبية ذات الصلة. وتناولت الدراسة مصادر علمية بحثت استخدام التكنولوجيا الرقمية والتفاعل الأسري. أظهرت النتائج تباين الأدلة المتعلقة بهذه العلاقة؛ إذ ربطت بعض الدراسات الاستخدام المكثف لوسائل التواصل الاجتماعي والمقاطعات التكنولوجية أثناء التفاعلات الأسرية بتراجع الحوار الأسري، وضعف التقارب العاطفي، وانخفاض الرضا عن العلاقات. في المقابل، لم تجد دراسات أخرى علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي والعلاقات الأسرية، فيما أشارت مراجعة منهجية إلى اختلاف النتائج تبعًا لأنماط استخدام التكنولوجيا وأبعاد الترابط الأسري. وتشير هذه النتائج إلى أن العلاقة بين الإدمان الرقمي والتواصل الأسري ليست سلبية بالضرورة أو تبادلية بصورة مؤكدة. كما تبرز أهمية التمييز بين الإدمان الرقمي والاستخدام المفرط أو الإشكالي للتكنولوجيا والمقاطعات التكنولوجية أثناء التفاعل المباشر. وأوصت الدراسة بتعزيز الاستخدام المتوازن والمسؤول للتكنولوجيا، وتشجيع الحوار المباشر والأنشطة الأسرية المشتركة، وإجراء دراسات ميدانية إضافية في البيئات العربية لفحص هذه العلاقة ضمن سياقات اجتماعية وثقافية متنوعة.

الكلمات المفتاحية: الإدمان الرقمي، التواصل الأسري، الأسرة، وسائل التواصل الاجتماعي، التكنولوجيا الرقمية، العلاقات الأسري.

The Relationship Between Digital Addiction and Family Communication: A Descriptive-Analytical Review of the Literature.

Mustafa Amjad Al-Musa'ada
Family Protection and Juvenile Department -Jordan
baniyaseenmustafa8@gmail.com

Abstract:
This study aimed to examine the relationship between digital addiction and family communication through a descriptive-analytical review of relevant Arabic and international literature. It reviewed selected publications addressing digital technology use and family interaction. The findings revealed mixed evidence regarding this relationship. Some studies associated intensive social media use and technology-related interruptions during family interactions with reduced family dialogue, diminished emotional closeness, and lower relationship satisfaction. In contrast, other studies found no statistically significant association between social media use and family relationships, while a systematic review indicated that findings varied according to technology-use patterns and dimensions of family connectedness. These findings suggest that the relationship between digital addiction and family communication is not necessarily negative or reciprocal. They also highlight the importance of distinguishing digital addiction from excessive or problematic technology use and from technological interruptions during face-to-face interactions. The study recommends promoting balanced and responsible technology use, encouraging direct family dialogue and shared activities, and conducting further empirical research in Arab contexts to investigate this relationship across diverse social and cultural settings.

Keywords: Digital Addiction, Family Communication, Family Relations, Social Media, Digital Technology, Family Interaction.

تاريخ قبوله للنشر (02-08-2026) تاريخ تسلم البحث (29-12-2025)

المقدمة

تُعدّ الأسرة النواة الأساسية للمجتمع، وهي المؤسسة الأولى المسؤولة عن التنشئة الاجتماعية وبناء العلاقات الإنسانية السليمة. ويُعدّ التواصل الأسري أحد أهم العوامل التي تسهم في تعزيز التماسك والاستقرار داخل الأسرة، حيث يقوم على الحوار والتفاعل الوجاهي والدعم العاطفي بين أفرادها .وتكتسب أهمية التواصل الأسري بُعدًا إضافيًا في ظل التطورات المتسارعة التي يشهدها العالم المعاصر في تقنيات الاتصال والمعلومات، والتي أدت إلى تغير أنماط الحياة الاجتماعية والأسرية، وأصبحت معها الأجهزة الذكية والإنترنت ومنصات التواصل الاجتماعي جزءًا أساسيًا من الحياة اليومية للأفراد، مما أسهم في إعادة تشكيل طبيعة العلاقات الاجتماعية والتواصل بين الناس داخل الأسرة وخارجها (Kuss & Griffiths, 2017).

وفي هذا السياق، أصبحت الأجهزة الرقمية ومواقع التواصل الاجتماعي من أبرز الوسائل التي يستخدمها الأفراد في تفاعلاتهم الاجتماعية، حتى غدت جزءًا لا يتجزأ من الحياة اليومية. وتنبع أهمية هذه المواقع من دورها في تسهيل التواصل، وتبادل المعرفة، والتقريب بين الثقافات، إلى جانب ما تقدمه من فرص في مجالات التعليم والعمل والتسويق الرقمي. ورغم هذه الأهمية، فإن الاستخدام المفرط وغير المنضبط لمواقع التواصل الاجتماعي قد ينعكس سلبًا على الأفراد في جوانب عدة، لا سيما النفسية والاجتماعية والسلوكية؛ فمن أبرز الآثار السلبية التي تم رصدها التأثير في الصحة النفسية للمستخدمين، إذ إن الإفراط في استخدامها قد يجعلهم أكثر عرضة للإصابة بالاكتئاب أو القلق أو التوتر، نتيجة المقارنات المستمرة مع الآخرين أو الانغماس في عالم افتراضي بعيد عن الواقع. كما تؤثر هذه المواقع في طبيعة العلاقات الاجتماعية، حيث تُستخدم أحيانًا وسيلةً للإساءة إلى الآخرين أو لنشر الأكاذيب والشائعات، بالإضافة إلى انتشار المعلومات غير موثوقة المصدر. وعلى الصعيد الأسري، يمكن أن يؤدي الاستخدام الخاطئ أو المفرط إلى إضعاف الروابط الأسرية، بل قد يصل الأمر إلى شكل من أشكال التفكك الأسري، نتيجة انشغال الأفراد عن التفاعل الحقيقي داخل المنزل (بوقلوف، 2018).

وتتجلى إحدى صور تأثير التكنولوجيا الرقمية في البيئة الأسرية في التحديات التي تواجه التواصل المباشر بين أفراد الأسرة؛ إذ إن الاعتماد المتزايد على الوسائط الرقمية داخل هذه البيئة قد يؤدي إلى تراجع جودة التواصل الأسري المباشر وانخفاض التفاعل بين أفراد الأسرة، نتيجة انشغال كل فرد بعالمه الرقمي الخاص، الأمر الذي قد يفضي إلى ضعف الروابط الأسرية وارتفاع مستوى العزلة الاجتماعية داخل المنزل (Dixon et al., 2023). وفي السياق ذاته، أشارت العديد من الدراسات إلى أن الاستخدام المفرط للتكنولوجيا الرقمية يرتبط بانخفاض جودة العلاقات الأسرية وزيادة الصراعات داخل الأسرة، كما أن ضعف التواصل الأسري قد يسهم في زيادة احتمالية الاستخدام الإشكالي للأجهزة الرقمية، مما يشير إلى احتمال وجود علاقة تبادلية بين المتغيرين (Livingstone & Blum-Ross, 2020).

وفي ظل هذا الانتشار الواسع للتكنولوجيا الرقمية، ظهرت أنماط جديدة من الاستخدام المفرط وغير المنضبط، يُشار إليها بالإدمان الرقمي، الذي يتمثل في الاستخدام القهري للأجهزة والتطبيقات الرقمية بما يؤدي إلى ضعف السيطرة على وقت الاستخدام وتأثيره السلبي في الأداء الاجتماعي والنفسي للفرد (Andreassen, 2015). ويُعدّ استخدام شبكات الاتصال الرقمية لفترات طويلة من العوامل المرتبطة بالإدمان الرقمي، حيث قد يقضي الفرد وقتًا طويلًا على الأجهزة الرقمية دون وجود متطلبات مهنية أو تعليمية، مما قد يسبب له أضرارًا في علاقاته الاجتماعية أو الأسرية. علاوة على ذلك، قد يشعر بالتوتر والانزعاج والقلق، وخاصة عندما لا يتمكن من

الوصول إليها، الأمر الذي قد يؤثر سلبًا في حياته النفسية والاجتماعية والتعليمية والأسرية (BinKhliwi, 2017). وقد تترك هذه الآثار الأفراد في حالة من الاغتراب النفسي والانفصال عن واقعهم الاجتماعي (حامدي، 2015).

وعلى الرغم من أن استخدام وسائل التواصل الرقمي في العصر الحالي أصبح من الضروريات الأساسية، نظرًا لما تقدمه من فوائد كبيرة في إشباع بعض الحاجات والرغبات، فإن آثارها السلبية قد تشكل تهديدًا لأمن بعض المجتمعات واستقرارها .وقد أسهم انتشار هذه الوسائل وظهور بعض المشكلات المرتبطة بها في بروز ظاهرة الإدمان الرقمي، الأمر الذي دفع العديد من الباحثين إلى التحذير من مخاطرها ودراستها بوصفها مشكلة سلوكية قد تهدد الأمن والسلم الاجتماعي (Boufera & Elmagroud, 2019). وفي هذا الإطار، أظهرت دراسة الكوت ورفاقه (Allcott et al., 2022) التي تناولت مظاهر الإدمان الرقمي، أن نسبة كبيرة من الأفراد يعانون من علامات واضحة للإدمان الرقمي، حيث يقضي معظمهم أكثر من ثلاث ساعات يوميًا على الأجهزة الرقمية لأغراض غير متعلقة بالعمل أو الدراسة.

كما تناولت بعض الدراسات مظاهر الاستخدام الرقمي المكثف لدى فئات اجتماعية ومهنية محددة؛ ففي ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها العالم الرقمي، أصبحت التكنولوجيا جزءًا لا يتجزأ من الحياة اليومية، مما غيّر أنماط التفاعل الإنساني وطرق العمل والتعلّم والتواصل. وقد انعكس هذا التحول بشكل واضح على مختلف الفئات الاجتماعية، ومنها فئة المعلمين التي تُعدّ من أكبر شرائح المجتمع، إذ باتوا يستخدمون الوسائط الرقمية بشكل مكثف في أداء مهامهم التربوية والتعليمية. وبينما يسهم هذا الاستخدام في تحسين جودة التعليم، فإنه قد يؤدي في بعض الحالات إلى الإفراط في التفاعل مع الوسائط الرقمية، مما يفتح المجال أمام ظاهرة الإدمان الرقمي (القرني والغامدي، 2023).

ومن الجوانب الأخرى المرتبطة بهذه الظاهرة، ما يتعلق بالعوامل النفسية المصاحبة للاستخدام المفرط للأجهزة الرقمية؛ إذ يُنظر إلى الإدمان الرقمي بوصفه مزيجًا من العوامل النفسية والاجتماعية المرتبطة بقضاء وقت طويل أمام الأجهزة الرقمية .ووفقًا لما أورده تروي (Troy, 2000) فإن هذا السلوك يحفّز الدماغ على إفراز مادة كيميائية تُسمّى (الدوبامين)، وقد شبّهها المصدر بالأدرينالين، موضحًا أنها ترتبط بالشعور بالهدوء والاسترخاء وتحسّن الحالة المزاجية. وفي المقابل، قد يشعر الفرد بالغضب والاكتئاب عندما يبتعد عن استخدام الأجهزة الرقمية، وينتظر بفارغ الصبر اللحظة التي يجلس فيها مجددًا أمام هذه الأجهزة.

وبناءً على ما سبق، تبرز الحاجة إلى دراسة العلاقة بين الإدمان الرقمي والتواصل الأسري بصورة علمية ومنهجية، في ضوء ما قد يصاحب الاستخدام المفرط للأجهزة الرقمية من تحديات تمسّ التفاعل المباشر والروابط الأسرية، وما تشير إليه الدراسات من ارتباطات بين الاستخدام الإشكالي للتكنولوجيا وبعض جوانب العلاقات والتواصل داخل الأسرة. ومن ثم، تسعى الدراسة الحالية إلى بحث العلاقة بين الإدمان الرقمي والتواصل الأسري، بما يسهم في فهم طبيعة هذه العلاقة وانعكاساتها المحتملة على استقرار الأسرة والمجتمع.

يُعد الإدمان الرقمي من المفاهيم الحديثة في الدراسات النفسية والاجتماعية، ويُقصد به الاستخدام القهري والمفرط للأجهزة والتطبيقات الرقمية مثل الهواتف الذكية، الإنترنت، ووسائل التواصل الاجتماعي، بما يؤدي إلى فقدان السيطرة على وقت الاستخدام واستمراريته رغم الآثار السلبية الناتجة عنه على حياة الفرد الاجتماعية والنفسية (Andreassen, 2015). ويرى الباحثون أن الإدمان الرقمي يُصنف ضمن الإدمانات السلوكية، حيث لا يعتمد

على مادة كيميائية بل على سلوك متكرر يُولد نوعًا من التعلق النفسي والاعتماد القهري، مما يجعل الفرد غير قادر على التوقف أو التقليل من الاستخدام بسهولة (Kuss & Griffiths, 2017).

ومن جانب آخر، يتسم الإدمان الرقمي بمجموعة من الخصائص السلوكية والنفسية، من أبرزها الاستخدام المفرط للأجهزة الرقمية، وفقدان السيطرة على مدة الاستخدام، والشعور بالقلق أو التوتر عند الانقطاع عن الإنترنت أو الهاتف الذكي. كما يتميز بزيادة تدريجية في الوقت المخصص للاستخدام نتيجة ما يُعرف بظاهرة التحمل (Young, 2017). كما يظهر الإدمان الرقمي في صورة انشغال ذهني مستمر بالتطبيقات الرقمية حتى في أوقات عدم الاستخدام الفعلي، إضافة إلى تفضيل العالم الافتراضي على التفاعل الواقعي، مما يؤدي إلى ضعف العلاقات الاجتماعية المباشرة (Block, 2008).

وقد تتعدد أسباب الإدمان الرقمي بين عوامل نفسية واجتماعية وتقنية. فمن الناحية النفسية، قد يرتبط الاستخدام المفرط للإنترنت بالشعور بالوحدة أو القلق أو الاكتئاب، حيث يلجأ الفرد إلى العالم الرقمي كوسيلة للهروب من الضغوط النفسية (Caplan, 2010). أما من الناحية الاجتماعية، فإن ضعف الرقابة الأسرية وقلة التفاعل داخل الأسرة يسهمان في زيادة احتمالية الإدمان الرقمي، خاصة لدى المراهقين. كما أن غياب الأنشطة البديلة يعزز الاعتماد على الأجهزة الرقمية كوسيلة رئيسية للترفيه والتواصل (Livingstone & Blum-Ross, 2020). ومن الناحية التقنية، فإن تصميم التطبيقات الرقمية يعتمد على أساليب تعزيز سلوكي مثل الإشعارات الفورية والمكافآت الرقمية (الإعجابات والتعليقات)، مما يزيد من احتمالية التعلق والاستخدام القهري (Montag & Walla, 2016).

وقد فسرت العديد من النظريات السلوكية والاجتماعية الإدمان الرقمي. فوفقًا للنظرية السلوكية، فإن السلوك الإدماني يتعزز من خلال المكافآت المتكررة التي يحصل عليها الفرد أثناء استخدامه للتطبيقات الرقمية، مما يؤدي إلى ترسيخ هذا السلوك مع الوقت (Skinner, 1953). كما تفسر نظرية الاستخدامات والاشباعات الإدمان الرقمي من خلال سعي الأفراد إلى إشباع احتياجات نفسية واجتماعية مثل الترفيه، والانتماء، والتواصل الاجتماعي، مما يجعلهم يعتمدون بشكل متزايد على الوسائط الرقمية (Katz et al., 1973).

تشير الدراسات الحديثة إلى أن الإدمان الرقمي باضطرابات النوم، إضافة إلى ضعف التركيز وتراجع الأداء الأكاديمي والمهني (Lin et al., 2016). وعلى المستوى الاجتماعي، يؤدي الإدمان الرقمي إلى ضعف التفاعل الاجتماعي المباشر، وانخفاض جودة العلاقات الأسرية، وزيادة العزلة الاجتماعية، حيث يصبح التواصل الافتراضي بديلاً عن التواصل الواقعي (Twenge, 2019). يمتد تأثير الإدمان الرقمي إلى البيئة الأسرية بشكل مباشر، حيث يؤدي الاستخدام المفرط للأجهزة الذكية داخل المنزل إلى تقليل فرص الحوار الأسري وتراجع التفاعل الوجاهي بين أفراد الأسرة. كما يُلاحظ ما يُعرف بـ"التداخل التكنولوجي" الذي يتمثل في مقاطعة الأجهزة الرقمية للتواصل الأسري اليومي (McDaniel & Coyne, 2016). وقد أشارت الدراسات إلى أن ارتفاع استخدام الأجهزة الرقمية داخل الأسرة يرتبط بانخفاض مستوى التماسك الأسري وزيادة المشكلات العائلية، مما يعزز العلاقة التبادلية بين الإدمان الرقمي وضعف التواصل الأسري (Przybylski & Weinstein, 2017).

التواصل الأسري

يُعد التواصل الأسري أحد أهم عناصر البناء الأسري السليم، ويُقصد به عملية تبادل المعلومات والمشاعر والأفكار بين أفراد الأسرة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، بما يسهم في تعزيز التفاهم والتقارب العاطفي والاجتماعي

بينهم. ويشمل التواصل الأسري الألفاظ، والإيماءات، وسلوكيات التفاعل اليومي داخل الأسرة، وهو عنصر أساسي في بناء العلاقات الإيجابية وتحقيق الاستقرار الأسري (Olson, 2011). كما يُنظر إلى التواصل الأسري بوصفه عملية ديناميكية مستمرة تتأثر بعوامل متعددة مثل طبيعة العلاقات بين الوالدين والأبناء، ومستوى الثقافة الأسرية، وأساليب التربية، إضافة إلى تأثير البيئة الاجتماعية والتكنولوجية المحيطة بالأسرة (Walsh, 2016).

تنبع أهمية التواصل الأسري من دوره المحوري في تعزيز التماسك الأسري وبناء علاقات صحية بين أفراد الأسرة، حيث يسهم في خلق بيئة قائمة على الثقة والدعم العاطفي والتفاهم المتبادل. كما يساعد التواصل الفعال على حل المشكلات الأسرية بشكل إيجابي وتقليل مستويات الصراع داخل الأسرة (Floyd & Morman, 2014). ويُعد التواصل الأسري عاملًا أساسيًا في الصحة النفسية للأبناء، إذ يسهم في تعزيز الشعور بالأمان والانتماء، وتنمية المهارات الاجتماعية، والحد من السلوكيات السلبية. كما أن ضعف التواصل داخل الأسرة قد يؤدي إلى ظهور مشكلات سلوكية ونفسية لدى الأبناء مثل العزلة والقلق وضعف التكيف الاجتماعي (Walsh, 2016).

وقد تتنوع أنماط التواصل داخل الأسرة إلى عدة أشكال، من أبرزها التواصل الإيجابي القائم على الحوار المفتوح والاستماع الفعّال، والتواصل السلبي الذي يتسم بالصمت أو الصراع أو غياب التفاهم بين أفراد الأسرة. ويُعد النمط الأول الأكثر تأثيرًا في بناء علاقات أسرية مستقرة ومتوازنة (Koerner & Fitzpatrick, 2002).

كما تلعب طبيعة التواصل غير اللفظي دورًا مهمًا في العلاقات الأسرية، حيث تسهم لغة الجسد ونبرة الصوت والتعبيرات الوجهية في نقل المشاعر وتعزيز الفهم بين أفراد الأسرة بشكل لا يقل أهمية عن التواصل اللفظي (Floyd & Morman, 2014). ومن جهة أخرى، يتأثر التواصل الأسري بعدة عوامل داخلية وخارجية، من أبرزها أسلوب التربية الذي يتبعه الوالدان، ومستوى الوعي التربوي، إضافة إلى الظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة. كما أن الانشغال المهني لكلا الوالدين قد يقلل من الوقت المتاح للتواصل مع الأبناء (Walsh, 2016). وفي العصر الرقمي، أصبح الاستخدام المفرط للأجهزة الذكية أحد أبرز العوامل المؤثرة سلبًا على التواصل الأسري، حيث يؤدي إلى تقليل فرص الحوار المباشر بين أفراد الأسرة، ويخلق حالة من "الانشغال المتزامن" لكل فرد داخل نفس المكان دون تفاعل حقيقي (Turkle, 2015).

لذا، يؤدي ضعف التواصل الأسري إلى مجموعة من الآثار السلبية على الفرد والأسرة، منها زيادة المشكلات السلوكية لدى الأبناء، وضعف التحصيل الدراسي، وارتفاع مستويات القلق والاكتئاب. كما يساهم في تفكك الروابط الأسرية وازدياد الشعور بالعزلة بين أفراد الأسرة (Walsh, 2016). كما أن ضعف التواصل داخل الأسرة قد يؤدي إلى غياب الدعم العاطفي، مما يجعل الأفراد أكثر عرضة للبحث عن بدائل خارجية للتفاعل الاجتماعي، بما في ذلك الاستخدام المفرط للوسائط الرقمية، وهو ما يعزز العلاقة التبادلية بين ضعف التواصل الأسري والإدمان الرقمي (Turkle, 2015).

وقد أدى التطور التكنولوجي إلى تغير جذري في طبيعة التواصل الأسري، حيث أصبحت الأجهزة الرقمية جزءًا من الحياة اليومية داخل المنزل. وعلى الرغم من أن هذه التقنيات قد تسهم أحيانًا في تسهيل التواصل بين أفراد الأسرة، إلا أن الاستخدام غير المنضبط لها قد يؤدي إلى ضعف التفاعل المباشر وانخفاض جودة العلاقات الأسرية (Livingstone & Blum-Ross, 2020).

وقد قام العديد من الباحثين بإجراء دراسات متعددة حول متغيرات الدراسة الحالية، فقد أجرى ماكدانيال وكوين (McDaniel & Coyne, 2016) دراسة هدفت إلى فحص مدى شيوع التداخل التكنولوجي في العلاقات

الزوجية، وعلاقته بالرفاه الشخصي والعلاقي لدى النساء. وشملت الدراسة عينة من (143) امرأة متزوجة أو تعيش مع شريك في علاقة مشتركة، وأكملت المشاركات استبانة إلكترونية. وأظهرت النتائج أن الأجهزة التكنولوجية، مثل الهواتف الذكية والحواسيب والتلفاز، كانت تقاطع الأنشطة المشتركة والمحادثات وأوقات تناول الطعام بين الشريكين. كما ارتبط ارتفاع التداخل التكنولوجي بزيادة الخلافات حول استخدام التكنولوجيا، وانخفاض الرضا عن العلاقة والرضا عن الحياة، وارتفاع أعراض الاكتئاب.

وأجرت العنزي (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في العلاقات بين أفراد الأسرة في المملكة العربية السعودية. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الكمي، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات من عينة بلغت (499) مشاركًا من الذكور والإناث، تراوحت أعمارهم بين 20 و50 عامًا. وأظهرت النتائج عدم وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في العلاقات بين أفراد الأسرة، بما في ذلك العلاقات بين الزوجين والعلاقات بين الوالدين والأبناء، كما أشارت النتائج إلى استمرار قوة الروابط الأسرية التقليدية في المجتمع السعودي.

وأجرى طارق ورفاقه (Tariq et al., 2022) مراجعة منهجية للدراسات الكمية التي تناولت العلاقة بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي والترابط الأسري. وشملت المراجعة (14) دراسة منشورة بين يناير 2010 وأبريل 2020، تناولت تسع منها التواصل بين الوالدين والأبناء، في حين بحثت الدراسات الأخرى العلاقات الأسرية بصورة أوسع. وأظهرت نتائج المراجعة أن الأدلة المتعلقة بتأثير وسائل التواصل الاجتماعي في الترابط الأسري متباينة؛ إذ يمكن لبعض أنماط الاستخدام أن تعزز الترابط بين أفراد الأسرة، في حين قد تؤثر أنماط أخرى سلبًا في التفاعلات الأسرية ذات المعنى. كما أشارت المراجعة إلى محدودية الاتفاق بين الدراسات بشأن كيفية قياس الترابط الأسري في سياق استخدام وسائل التواصل الاجتماعي.

وأجرت آل جميل (2023) دراسة هدفت إلى الكشف عن أبرز التحديات التي تواجه مؤسسة الأسرة في القرن الحادي والعشرين في ظل الانتشار الواسع لمواقع التواصل الاجتماعي. واستخدمت الباحثة استبانة إلكترونية مكونة من (24) عبارة موزعة على ثلاثة محاور، وُزعت عبر مواقع التواصل الاجتماعي، وبلغت العينة (238) فردًا من عدد من الدول العربية، منها سلطنة عُمان والمملكة العربية السعودية وسوريا ومصر ودول أخرى. وأظهرت النتائج أن تطبيق واتساب تصدر التطبيقات المستخدمة يوميًا بنسبة (76.8%)، وأن (44.5%) من أفراد العينة رأوا أن مواقع التواصل الاجتماعي تسهم في تحقيق العزلة بين أفراد الأسرة الواحدة. كما رأى (62.6%) أن بعض المواقع غير الملائمة أخلاقيًا قد تعرض الأبناء للابتزاز الإلكتروني أو النصب والاحتيال، وأشار (39.1%) من الآباء إلى أن هذه المواقع صعّبت عليهم مهمة غرس القيم والأخلاق الفاضلة لدى أبنائهم.

وأجرى صالحي وصبطي (2024) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع العلاقات الأسرية في ظل تنامي استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، والآثار المترتبة على استخدامها في الأسرة الجزائرية. واعتمدت الدراسة منهج المسح بالعينة، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات من عينة قصدية بلغت (100) أسرة في مدينة سطيف بالجزائر. وأظهرت النتائج أن الأسر الجزائرية تستخدم مواقع التواصل الاجتماعي للتواصل والترفيه، إلا أن الاستخدام المتكرر والمكثف لهذه المواقع ارتبط بتضرر العلاقات الأسرية، وظهور مظاهر من الفتور والجفاء العاطفي وقلة الحوار بين أفراد الأسرة الواحدة.

التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من استعراض الدراسات السابقة أن نتائج البحوث المتعلقة باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي والعلاقات الأسرية ليست متطابقة، بل تختلف باختلاف أنماط الاستخدام والمتغيرات التي تتناولها الدراسات. فقد توصلت دراسة صالحي وصبطي (2024) إلى أن الاستخدام المتكرر والمكثف لمواقع التواصل الاجتماعي يرتبط بتضرر العلاقات الأسرية وظهور الفتور العاطفي وقلة الحوار، كما أظهرت دراسة آل جميل (2023) أن نسبة من أفراد العينة ترى أن هذه المواقع تسهم في العزلة بين أفراد الأسرة. وفي السياق نفسه، توصلت دراسة ماكدانيال وكوين (McDaniel & Coyne, 2016) إلى ارتباط التداخل التكنولوجي بزيادة الخلافات حول استخدام التكنولوجيا وانخفاض الرضا عن العلاقة الزوجية والرضا عن الحياة.

وفي المقابل، أظهرت دراسة العنزي (2018) عدم وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في العلاقات الأسرية لدى العينة السعودية. كذلك توصلت المراجعة المنهجية التي أجراها طارق وزملاؤه (Tariq et al., 2022) إلى أن الأدلة متباينة؛ إذ قد يسهم بعض أنماط استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز الترابط الأسري، بينما قد تحد أنماط أخرى من جودة التفاعل بين أفراد الأسرة.

وتشير هذه النتائج إلى أهمية التمييز بين مجرد استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وبين الاستخدام المفرط أو الإشكالي الذي قد يتداخل مع التفاعلات الأسرية المباشرة. كما تؤكد أهمية دراسة العلاقة بين الإدمان الرقمي والتواصل الأسري، بدلًا من افتراض أن كل استخدام للتكنولوجيا يؤدي بالضرورة إلى ضعف العلاقات الأسرية. ومن هذا المنطلق، تستفيد الدراسة الحالية من النتائج المتباينة للدراسات السابقة في بحث طبيعة العلاقة بين الإدمان الرقمي والتواصل الأسري.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تُعدّ الأسرة البيئة الأولى التي يكتسب الفرد في إطارها مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي، ويُشكّل التواصل الأسري أحد العناصر الأساسية في تعزيز التفاهم والدعم العاطفي والتماسك بين أفرادها. ومع الانتشار الواسع للأجهزة الرقمية ووسائل التواصل الاجتماعي، أصبحت هذه الوسائل جزءًا من الحياة اليومية للأفراد، الأمر الذي أثار تساؤلات حول انعكاسات الاستخدام المفرط وغير المنضبط لها على طبيعة التواصل داخل الأسرة، ولا سيما عندما يتداخل استخدامها مع الحوار المباشر والتفاعل الوجاهي بين أفرادها.

وقد تناولت دراسات سابقة جوانب مختلفة من هذه المسألة؛ إذ توصلت دراسة صالحي وصبطي (2024) إلى أن الاستخدام المتكرر والمكثف لمواقع التواصل الاجتماعي يرتبط بتضرر العلاقات الأسرية وظهور مظاهر من الفتور العاطفي وقلة الحوار بين أفراد الأسرة. كما أظهرت دراسة آل جميل (2023) أن مواقع التواصل الاجتماعي تسهم في حدوث العزلة بين أفراد الأسرة. وفي السياق ذاته، وتوصلت دراسة ماكدونال وكوني (McDaniel & Coyne, 2016) إلى أن مقاطعة الأجهزة التكنولوجية للتفاعلات اليومية بين الشريكين ارتبطت بزيادة الخلافات حول استخدام التكنولوجيا وانخفاض الرضا عن العلاقة. وتشير هذه النتائج إلى أهمية دراسة كيفية ارتباط الاستخدام الرقمي بأنماط التواصل والعلاقات داخل الأسرة.

ومع ذلك، لا تقدم الدراسات صورة موحدة عن طبيعة هذه العلاقة؛ فقد توصلت دراسة العنزي (2018) إلى عدم وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في العلاقات بين أفراد الأسرة. كما خلصت المراجعة المنهجية التي أجراها طارق ورفاقه (Tariq et al., 2022) إلى أن نتائج البحوث متباينة؛ إذ قد

تسهم بعض أنماط استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز الترابط الأسري، بينما قد ترتبط أنماط أخرى بتراجع التفاعلات الأسرية ذات المعنى. ويشير هذا التباين إلى أن العلاقة بين الاستخدام الرقمي والتواصل الأسري ليست بالضرورة علاقة سلبية في جميع الحالات، وأن فهمها يتطلب مراعاة طبيعة الاستخدام ومدى تأثيره في التفاعل بين أفراد الأسرة.

ومن خلال الدراسات التي استعرضتها الدراسة الحالية، يُلاحظ أن جانبًا من الأدلة المتاحة يركز على الاستخدام العام لوسائل التواصل الاجتماعي أو التداخل التكنولوجي في العلاقات الأسرية، في حين تتناول الدراسة الحالية الإدمان الرقمي والتواصل الأسري بوصفهما المتغيرين الرئيسيين للتحليل. ومن هنا تبرز الحاجة إلى تحليل الأدبيات العلمية ذات الصلة، للكشف عن طبيعة العلاقة التي توضحها هذه الأدبيات بين الإدمان الرقمي والتواصل الأسري، وتحديد أوجه الاتفاق والاختلاف بين نتائج الدراسات، والآثار الأسرية المرتبطة بالاستخدام الرقمي المفرط أو الإشكالي، والتوصيات التي يمكن استخلاصها في ضوء تلك النتائج.

وعليه، تتمثل مشكلة الدراسة في تحليل طبيعة العلاقة بين الإدمان الرقمي والتواصل الأسري في ضوء الأدبيات العلمية التي تناولت هذا الموضوع، مع مراعاة تباين النتائج واختلاف أنماط الاستخدام الرقمي والسياقات الأسرية التي تناولتها الدراسات.

وتجيب الدراسة عن الأسئلة التالية:

- ما مفهوم الإدمان الرقمي، وما أبرز خصائصه وأسبابه؟
- ما مفهوم التواصل الأسري، وما أهميته وأبرز العوامل المؤثرة فيه؟
- ما أبرز الآثار الأسرية المرتبطة بالإدمان الرقمي والاستخدام المفرط أو الإشكالي للتكنولوجيا الرقمية؟
- ما أوجه الاتفاق والاختلاف بين نتائج الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الإدمان الرقمي والتواصل الأسري؟
- ما أبرز التوصيات التي يمكن استخلاصها من الأدبيات العلمية لتعزيز التواصل الأسري والحد من الآثار السلبية للاستخدام الرقمي المفرط؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف إلى مفهوم الإدمان الرقمي وخصائصه، وتوضيح مفهوم التواصل الأسري وأهميته، كما وتهدف إلى تحليل الآثار الأسرية المرتبطة بالإدمان الرقمي، والكشف عن طبيعة العلاقة بين الإدمان الرقمي والتواصل الأسري في ضوء الأدبيات العلمية المعاصرة، وصولًا إلى تقديم توصيات عملية لتعزيز التواصل الأسري والحد من الآثار السلبية للاستخدام الرقمي المفرط.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية :تنبع الأهمية النظرية للدراسة من تناولها العلاقة بين الإدمان الرقمي والتواصل الأسري، بوصفها من الموضوعات المرتبطة بالتحولات التكنولوجية المعاصرة، بما يسهم في إثراء الأدبيات العلمية المتعلقة باستخدام التكنولوجيا الرقمية والعلاقات الأسرية، وتوضيح طبيعة العلاقة بين المتغيرين في ضوء نتائج الدراسات السابقة.

الأهمية التطبيقية :تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في إمكانية الاستفادة من نتائج تحليل الأدبيات العلمية في توعية الأسر بأهمية الاستخدام المتوازن للتكنولوجيا الرقمية، وتقديم توصيات يمكن أن يستفيد منها المختصون في الإرشاد الأسري في تعزيز التواصل بين أفراد الأسرة والحد من الآثار السلبية المحتملة للاستخدام الرقمي المفرط.

منهجية تحليل الأدبيات

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحليل الأدبيات العلمية ذات الصلة بالإدمان الرقمي والتواصل الأسري. وجرى تحديد المصادر ذات الصلة من خلال الاطلاع على قواعد البيانات مثل [Scopus, Google Scholar, Sage]، باستخدام كلمات مفتاحية مرتبطة بالإدمان الرقمي والاستخدام الإشكالي للتكنولوجيا والتواصل والعلاقات الأسرية. وتم تحديد معايير الاشتمال والاستبعاد على أساس مدى ارتباط المصدر بموضوع الدراسة، ووضوح المعلومات المتعلقة بمنهجه ونتائجه، ومدى إمكانية الاستفادة منه في الإجابة عن أسئلة الدراسة. واستُخرجت المعلومات المتعلقة بنوع المصدر، وهدفه، ومنهجه، وعينته عند توافرها، وأبرز نتائجه المرتبطة بالعلاقة بين الاستخدام الرقمي والتواصل الأسري. ثم صُنفت النتائج وقورنت للكشف عن أوجه الاتفاق والاختلاف بينها.

جدول 1

أبرز نتائج الدراسات التي تم تحليلها

المصدر	نوع المصدر والعينة	أبرز النتائج ذات الصلة	حدود الاستفادة من المصدر
صالحي وصبطي (2024)	دراسة مسحية؛ 100 أسرة في مدينة سطيف بالجزائر	أظهرت النتائج تضرر العلاقات الأسرية وظهور الفتور العاطفي وقلة الحوار مع الاستخدام المتكرر والمكثف.	لا يكفي وصف النتائج لإثبات علاقة سببية.
آل جميل (2023)	دراسة باستبانة إلكترونية؛ 238 مشاركًا من دول عربية	رأى 44.5% من المشاركين أن مواقع التواصل الاجتماعي تسهم في العزلة بين أفراد الأسرة.	تعبر النسبة عن تصورات المشاركين، ولا تمثل قياسًا مباشرًا للإدمان الرقمي.
Tariq et al. (2022)	مراجعة منهجية لـ14 دراسة كمية	أظهرت المراجعة نتائج متباينة؛ إذ قد يعزز بعض أنماط الاستخدام الترابط الأسري، بينما قد تضعف أنماط أخرى التفاعلات الأسرية ذات المعنى.	مراجعة للدراسات السابقة وليست دراسة ميدانية مستقلة.
العنزي(2018)	دراسة وصفية كمية؛ 499 مشاركًا في السعودية	لم تجد الدراسة تأثيرًا ذا دلالة إحصائية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في العلاقات الأسرية.	تتناول الاستخدام العام لوسائل التواصل الاجتماعي، وليس الإدمان الرقمي تحديدًا.
McDaniel and Coyne (2016)	دراسة باستبانة إلكترونية؛ 143 امرأة متزوجة أو تعيش مع شريك	ارتبط التداخل التكنولوجي بزيادة الخلافات حول التكنولوجيا وانخفاض الرضا عن العلاقة والرضا عن الحياة.	تتناول العلاقة الزوجية والتداخل التكنولوجي، وليس العلاقة بين الإدمان الرقمي والتواصل الأسري بجميع أبعادها.
Turkle (2015)	كتاب تحليلي يستند إلى بحوث ومقابلات متعددة	يناقش تأثير التكنولوجيا في المحادثة والتفاعل الإنساني.	يُستخدم في التفسير النظري، ولا يُعامل بوصفه دراسة ميدانية ذات عينة واحدة محددة.

النتائج

أظهر التحليل أن نتائج الدراسات المتعلقة باستخدام التكنولوجيا الرقمية والتواصل الأسري ليست متطابقة، ويمكن تلخيصها فيما يأتي:

ارتبط الاستخدام المتكرر والمكثف لوسائل التواصل الاجتماعي في بعض الدراسات بتراجع الحوار والتفاعل الأسري وظهور مظاهر من الفتور العاطفي؛ فقد توصلت دراسة صالحي وصبطي (2024) إلى نتائج في هذا الاتجاه لدى عينة من الأسر الجزائرية. أشارت بعض النتائج إلى وجود تحديات تمسّ العلاقات الأسرية نتيجة الانشغال بالتكنولوجيا؛ إذ ارتبط التداخل التكنولوجي في دراسة McDaniel and Coyne (2016) بزيادة الخلافات حول استخدام التكنولوجيا وانخفاض الرضا عن العلاقة الزوجية. كما أفاد 44.5% من المشاركين في دراسة آل جميل (2023) بأن مواقع التواصل الاجتماعي تسهم في العزلة بين أفراد الأسرة.

في المقابل، لم تجد دراسة العنزي (2018) تأثيرًا ذا دلالة إحصائية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في العلاقات الأسرية .كذلك توصلت مراجعة Tariq et al. (2022) إلى تباين الأدلة؛ إذ قد تعزز بعض أنماط الاستخدام الترابط الأسري، بينما قد ترتبط أنماط أخرى بتراجع التفاعلات الأسرية ذات المعنى. يتضح من هذه النتائج أن الآثار الأسرية المرتبطة بالتكنولوجيا تختلف باختلاف طبيعة الاستخدام والسياق الذي يحدث فيه .كما أن المصادر المعروضة لا تكفي وحدها لإثبات أن العلاقة بين الإدمان الرقمي والتواصل الأسري علاقة سببية متبادلة، أو أن القلق والاكتئاب والشعور بالوحدة تؤدي دورًا وسيطًا فيها.

مناقشة النتائج

تشير الدراسات السابقة التي استعرضتها الدراسة الحالية إلى أن العلاقة بين استخدام التكنولوجيا الرقمية والتواصل الأسري تتسم بالتباين والتعقيد، ولا يمكن تعميم أثر سلبي واحد على جميع أنماط الاستخدام. فقد أظهرت دراسة صالحي وصبطي (2024) أن الاستخدام المتكرر والمكثف لمواقع التواصل الاجتماعي ارتبط بتضرر العلاقات الأسرية وظهور مظاهر من الفتور العاطفي وقلة الحوار بين أفراد الأسرة. كما أظهرت دراسة آل جميل (2023) أن 44.5% من أفراد العينة رأوا أن مواقع التواصل الاجتماعي تسهم في حدوث العزلة بين أفراد الأسرة. وفي السياق ذاته، توصلت دراسة ماكدانيال وكوين (McDaniel & Coyne, 2016) إلى أن التداخل التكنولوجي في العلاقات الزوجية ارتبط بزيادة الخلافات حول استخدام التكنولوجيا وانخفاض الرضا عن العلاقة والرضا عن الحياة. وتشير هذه النتائج إلى أن انشغال الأفراد بالأجهزة الرقمية أثناء التفاعلات الأسرية قد يرتبط بتراجع بعض جوانب التواصل والتفاعل المباشر.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء ما قد يحدثه الانشغال المستمر بالأجهزة الرقمية من تشتت للانتباه الموجه نحو أفراد الأسرة، بما قد يقلل فرص الحوار المباشر والاستجابة لمشاعر الآخرين واحتياجاتهم. وقد ناقشت توركل (Turkle, 2015) التحديات التي تفرضها التكنولوجيا الرقمية على المحادثات والتفاعلات الإنسانية، في ظل انشغال الأفراد بأجهزتهم أثناء وجودهم مع الآخرين. ومن هذا المنطلق، يمكن فهم انشغال أفراد الأسرة بأجهزتهم الرقمية، رغم وجودهم في المكان نفسه، بوصفه نمطًا من التفاعل قد يحد من فرص التواصل الوجاهي .ومع ذلك، ينبغي التعامل مع هذا التفسير بوصفه قراءة للأدبيات، لا دليلًا مستقلًا على أن الاستخدام الرقمي يؤدي بالضرورة إلى تراجع التواصل الأسري في جميع الحالات.

وفي المقابل، لا تؤيد جميع الدراسات افتراض أن استخدام التكنولوجيا الرقمية يضعف العلاقات الأسرية بالضرورة. فقد توصلت دراسة العنزي (2018) إلى عدم وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في العلاقات الأسرية لدى العينة التي شملتها الدراسة. كذلك أظهرت المراجعة المنهجية التي أجراها طارق وزملاؤه (Tariq et al., 2022)، وشملت 14 دراسة كمية، أن الأدلة المتعلقة باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي والترابط الأسري متباينة؛ إذ قد تسهم بعض أنماط الاستخدام في تعزيز الترابط بين أفراد الأسرة، بينما قد ترتبط أنماط أخرى بتراجع التفاعلات الأسرية ذات المعنى. ويشير هذا التباين إلى أهمية التمييز بين الاستخدام العام للتكنولوجيا الرقمية والاستخدام المفرط أو الإشكالي، وعدم افتراض أن جميع أشكال الاستخدام تؤدي إلى النتائج الأسرية نفسها.

ومن جانب آخر، يمكن النظر إلى طبيعة التواصل الأسري بوصفها أحد الجوانب التي تستحق الدراسة عند تفسير أنماط الاستخدام الرقمي .فقد يلجأ بعض الأفراد إلى التفاعل عبر الإنترنت لإشباع احتياجات اجتماعية أو لتنظيم حالتهم المزاجية، وهو ما يتصل ببعض جوانب نموذج الاستخدام الإشكالي للإنترنت الذي ناقشه كابلان (Caplan, 2010). وفي هذا الإطار، يمكن افتراض أن مستوى الدعم والتفاعل داخل الأسرة قد يرتبط بالطريقة التي يستخدم بها الفرد الوسائط الرقمية .غير أن المصادر المعروضة لا تكفي لإثبات أن ضعف التواصل الأسري يؤدي سببيًا إلى الإدمان الرقمي، أو أن العلاقة بين المتغيرين علاقة تبادلية مؤكدة؛ إذ يتطلب إثبات ذلك دراسات تناولت المتغيرين مباشرة واختبرت اتجاه العلاقة بينهما.

كما يمكن تفسير استمرار بعض أنماط الاستخدام الرقمي في ضوء نظرية التعزيز السلوكي؛ إذ يوضح سكنر (Skinner, 1953) كيف يمكن للمكافآت أن تسهم في تعزيز السلوك وتكراره. ويمكن الاستفادة من هذا المنظور النظري في تفسير احتمال استمرار بعض السلوكيات الرقمية عندما يقترن الاستخدام بمكافآت أو استجابات اجتماعية متكررة .لكن الاستناد إلى النظرية السلوكية وحده لا يثبت أن تصميم المنصات الرقمية هو العامل الحاسم في نشوء الإدمان، ولا يثبت أن المكافآت الرقمية أقوى من التفاعل الأسري؛ بل يتطلب إثبات هذه الادعاءات أدلة مباشرة من الدراسات التي تناولتها.

أما العوامل النفسية، مثل القلق والاكتئاب والشعور بالوحدة، فقد تكون ذات صلة بفهم بعض أنماط الاستخدام الرقمي، إلا أن الدراسات المعروضة هنا لا تكفي للجزم بأنها تؤدي دور متغيرات وسيطة في العلاقة بين الإدمان الرقمي والتواصل الأسري. ويتطلب اعتبارها عوامل وسيطة وجود دراسات اختبرت هذه العلاقة إحصائيًا وحددت المسارات التي تربط بين المتغيرات. ولذلك، فإن إدراجها في المناقشة ينبغي أن يظل في حدود التفسير النظري المحتمل ما لم تتوافر نتائج مباشرة تدعم هذا الدور.

وبناءً على ما سبق، تشير الأدبيات المعروضة إلى وجود ارتباطات بين بعض أنماط الاستخدام الرقمي ومظاهر من ضعف التفاعل الأسري، لكنها لا تثبت وحدها علاقة سببية مباشرة أو متبادلة بين الإدمان الرقمي والتواصل الأسري .كما توضح النتائج أن أثر التكنولوجيا الرقمية قد يختلف باختلاف طبيعة الاستخدام والسياق الأسري والمتغيرات التي تقيسها الدراسات. ومن ثم، فإن فهم العلاقة بين المتغيرين يتطلب التمييز بين الإدمان الرقمي والاستخدام المفرط أو الإشكالي والتداخل التكنولوجي، ومراعاة اختلاف الأدلة المتاحة عند استخلاص النتائج والتوصيات. ويمكن الاستفادة من هذه النتائج في صياغة توصيات تراعي التوازن في استخدام التكنولوجيا،

وأهمية الحوار والتفاعل المباشر داخل الأسرة، دون افتراض أن جميع أشكال الاستخدام الرقمي تؤدي بالضرورة إلى ضعف التواصل.

التوصيات

في ضوء نتائج تحليل الأدبيات العلمية، توصي الدراسة بما يأتي:

- **تشجيع الأسر على تنظيم استخدام الأجهزة الرقمية داخل المنزل** من خلال الاتفاق على قواعد أسرية واضحة، تتضمن تخصيص أوقات للجلوس والحوار الأسري بعيدًا عن الأجهزة الرقمية، مع مراعاة احتياجات أفراد الأسرة ومتطلبات الدراسة والعمل.
- **تعزيز الحوار المباشر والإنصات المتبادل بين أفراد الأسرة**، من خلال تشجيع النقاش اليومي، وتبادل الآراء والمشاعر، والاهتمام بالتفاعل الوجاهي، بما يسهم في المحافظة على جودة التواصل الأسري في ظل الانتشار المتزايد للتكنولوجيا الرقمية.
- **تطوير برامج إرشادية وتوعوية في المدارس ومؤسسات الإرشاد الأسري** لتثقيف الأبناء والوالدين بشأن الاستخدام المفرط أو الإشكالي للأجهزة الرقمية، والتعريف بآثاره المحتملة في العلاقات الأسرية، مع تقديم إرشاد متخصص للحالات التي يظهر فيها تأثير واضح في الحياة اليومية أو العلاقات الأسرية.
- **توعية الوالدين بأساليب التعامل مع استخدام الأبناء للتكنولوجيا الرقمية**، من خلال تشجيع الحوار المفتوح، ووضع قواعد مناسبة للعمر، ومتابعة الاستخدام بصورة متوازنة، وتوجيه الأبناء إلى الاستخدام المسؤول، بدلًا من الاعتماد على المنع الصارم وحده.
- **تعزيز التنسيق بين المؤسسات التربوية والإرشادية والإعلامية** لنشر ثقافة الاستخدام المسؤول للتكنولوجيا الرقمية، وتزويد الأسر بإرشادات عملية تساعدها على تحقيق التوازن بين الاستفادة من التقنيات الحديثة والمحافظة على التواصل الأسري.
- **إجراء دراسات مستقبلية تتناول العلاقة بين الإدمان الرقمي والتواصل الأسري بصورة أكثر مباشرة**، باستخدام مناهج كمية أو مختلطة، مع التمييز بين الاستخدام العام والاستخدام المفرط أو الإشكالي والإدمان الرقمي، ودراسة المتغيرات المحتمل ارتباطها بهذه العلاقة، مثل الدعم الأسري والوحدة النفسية وجودة الحياة، واختبار دورها الوسيط أو المعدل عندما تسمح الأسس النظرية ونتائج الدراسات السابقة بذلك.

المراجع

آل جميل، يسرية علي أمان. (2023). تحديات استخدام وسائل التواصل الاجتماعي الحديثة على مؤسسة الأسرة في القرن الحادي والعشرين. *المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*،*7* (9)، 77-95.

حامدي، صبرينة (2015). *الإدمان على الإنترنت وعلاقته بالاغتراب والسلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير (247603، شبكة المعلومات العربية التربوية) جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر. https://search.shamaa.org/fullrecord?ID=247603

صالحي، راضية، وصبطي، سمية. (2024). العلاقات الأسرية في ظل تنامي استخدام مواقع التواصل الاجتماعي: دراسة ميدانية على عينة من الأسر بمدينة سطيف. *مجلة الواحات للبحوث والدراسات*، *17*(1)، 218-234.

القرني، عبد الإله بن محمد بن صالح والغامدي محمد عبد الله مسفر(2023) الإحتراق النفسي وعلاقته بالتوافق الاجتماعي لدى معلمي ومعلمات محافظة ينبع، *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*17،474،522.

References

Alanazi, N. F. (2018). A study of the influence of social media communication technologies on family relationships in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Humanities & Social Sciences, 2*(8). https://doi.org/10.26389/AJSRP.N260618

Andreassen, C. S. (2015). Online social network site addiction: A comprehensive review. *Current Addiction Reports, 2*(2), 175–184.

Block, J. J. (2008). Issues for DSM-V: Internet addiction. *American Journal of Psychiatry, 165*(3), 306–307.

Caplan, S. E. (2010). Theory and measurement of generalized problematic Internet use. *Computers in Human Behavior, 26*(5), 1089–1097.

Fitzpatrick, M. A., & Koerner, A. F. (2002). Family communication patterns theory. *Communication Monographs, 69*(3), 247–270.

Floyd, K., & Morman, M. T. (Eds.). (2014). *Widening the family circle: New research on family communication* (2nd ed.). SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781483387956

Katz, E., Blumler, J. G., & Gurevitch, M. (1973). Uses and gratifications research. *Public Opinion Quarterly, 37*(4), 509–523.

Koerner, A. F., & Fitzpatrick, M. A. (2002). Understanding family communication patterns and family functioning: The roles of conversation orientation and conformity orientation. *Communication Yearbook, 26*(1), 36–65. https://doi.org/10.1080/23808985.2002.11679010

Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2017). Social networking sites and addiction. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 14*(3), 311.

Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2020). *Parenting for a digital future.* Oxford University Press.

McDaniel, B. T., & Coyne, S. M. (2016). "Technoference": The interference of technology in couple and family relationships. *Psychology of Popular Media Culture, 5*(1), 85–98. https://doi.org/10.1037/ppm0000065

Merkaš, M., Bodrožić Selak, M., & Žulec Ivanković, A. (2024). Problematic smartphone use and communication in families with adolescents. *Adolescents 4*(1), 107–119. https://doi.org/10.3390/adolescents4010008

Montag, C., & Walla, P. (2016). Carpe diem instead of losing your social mind: Beyond digital addiction. *Frontiers in Psychology*, 7, 1507.

Olson, D. H. (2011). *FACES IV and the circumplex model of marital and family systems.* Family Process.

Przybylski, A. K., & Weinstein, N. (2017). A large-scale test of the Goldilocks hypothesis. *Psychological Science, 28*(2), 204–215.

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior.* Macmillan.

Tadpatrikar, A., Sharma, M. K., & Viswanath, S. S. (2021). Influence of technology usage on family communication patterns and functioning: A systematic review. *Asian Journal of Psychiatry, 58,* 102595. https://doi.org/10.1016/j.ajp.2021.102595

Turel, O., & Serenko, A. (2012). The benefits and dangers of enjoyment with social networking websites. *European Journal of Information Systems, 21*(5), 512–528.

Turkle, S. (2011). Alone together: Why we expect more from technology and less from each other. Basic Books.

Turkle, S. (2015). *Reclaiming conversation: The power of talk in a digital age*. Penguin Press.

Twenge, J. M. (2019). iGen. Atria Books.
Walsh, F. (2016). *Strengthening family resilience* (3rd ed.). Guilford Press.
Young, K. S., & Brand, M. (2017). Merging theoretical models and therapy approaches in the context of Internet gaming disorder: A personal perspective. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 1853. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01853

IJOPER Vol 5, No 1, pp 527 -541 ISSN 2957-3890
المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية
International Journal of Psychological and Educational Research
https://doi.org/10.65028/ijoper.v5i3.246

العلاقة بين الأمن النفسي والرضا عن الحياة لدى كبار السن في المملكة الأردنية الهاشمية

كريمة صالح الرفاعي
وزارة التنمية الاجتماعية
kareemarefai@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن لعلاقة بين الأمن النفسي والرضا عن الحياة لدى كبار السن التابعين لوزارة التنمية الاجتماعية في المملكة الأردنية الهاشمية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكوّن مجتمع الدراسة من كبار السن المنتفعين من خدمات وزارة التنمية الاجتماعية. تم استخدام مقياس الأمن النفسي ومقياس الرضا عن الحياة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الأمن النفسي والرضا عن الحياة لدى كبار السن، حيث كلما ارتفع مستوى الأمن النفسي لدى الأفراد، ارتفع مستوى رضاهم عن حياتهم والعكس صحيح. كما تبين أن مستويات الأمن النفسي والرضا عن الحياة لدى كبار السن جاءت في نطاق مرتفع بشكل عام. وتوصي الدراسة بضرورة تعزيز البرامج النفسية والاجتماعية المقدمة لكبار السن، بما يسهم في رفع مستوى الأمن النفسي وتحسين مستوى الرضا عن حياتهم.

الكلمات المفتاحية: الأمن النفسي، الرضا عن الحياة، كبار السن، وزارة التنمية الاجتماعية، الأردن.

The relationship between psychological security and life satisfaction among older adults in Jordan

Karima Saleh Al-Rifai
Ministry of Social Development
kareemarefai@gmail.com

Abstract:
The present study aimed to investigate the relationship between psychological security and life satisfaction among older adults affiliated with the Ministry of Social Development in the Hashemite Kingdom of Jordan. The study employed a descriptive correlational design, and the population consisted of older adults benefiting from the services of the Ministry of Social Development. The Psychological Security Scale and the Life Satisfaction Scale were used. The results revealed a positive correlation between psychological security and life satisfaction among older adults, indicating that as the level of psychological security increases, life satisfaction also increases, and vice versa. Moreover, the levels of psychological security and life satisfaction among older adults were generally high. The study recommends enhancing psychological and social programs provided to older adults to improve their psychological security and increase their life satisfaction.

Keywords: Psychological security, Life satisfaction, Older adults, Ministry of Social Development, Jordan.

تاريخ قبوله للنشر (31-08-2026) تاريخ تسلم البحث (04-05-2026)

المقدمة

تشير الأدبيات الحديثة إلى أن الزيادة المتسارعة في أعداد كبار السن تُعد من أبرز التحولات الديموغرافية المعاصرة، الأمر الذي استدعى اهتمامًا متناميًا بقضايا الصحة النفسية وجودة الحياة لدى هذه الفئة (United Nations, 2020). وقد أكدت منظمة الصحة العالمية أن تعزيز الصحة النفسية لكبار السن يمثل عنصرًا أساسيًا في تحسين جودة حياتهم، والحد من المشكلات النفسية والاجتماعية المرتبطة بمرحلة الشيخوخة (World Health Organization, 2021).

ويُعد الشعور بالأمن النفسي من المرتكزات الرئيسة للصحة النفسية، ولا سيما لدى كبار السن، حيث يرتبط بإحساس الفرد بالطمأنينة والاستقرار النفسي وتوقع المستقبل بدرجة أقل من القلق والخوف. وتشير التقارير الرسمية إلى أن كبار السن يُعدون من الفئات الأكثر عرضة لمشكلات الصحة النفسية، خاصة مع تراجع الأدوار الاجتماعية وزيادة الاعتماد على مؤسسات الرعاية، مما قد يؤثر سلبًا على شعورهم بالأمن النفسي ومستوى رضاهم عن حياتهم (وزارة الصحة، 2020). وتشير الدراسات العربية أيضًا إلى أن كبار السن يواجهون تحديات نفسية واجتماعية متعددة، تشمل القلق والوحدة، والتي تؤثر بشكل مباشر على شعورهم بالأمن النفسي ومستوى رضاهم عن حياتهم (الحسيني، 2019). وقد أظهرت دراسات حديثة أن انخفاض مستوى الأمن النفسي لدى كبار السن يرتبط بارتفاع مستويات الاكتئاب والشعور بالوحدة النفسية، ويؤثر سلبًا في التوافق النفسي والاجتماعي لديهم (Santini et al., 2020).

كما يُعدّ الأمن النفسي من المفاهيم الأساسية في علم النفس، حيث يشير إلى شعور الفرد بالطمأنينة والاستقرار الداخلي، والإحساس بالأمان، وغياب مشاعر الخوف والقلق والتهديد، ويُنظر إلى الأمن النفسي بوصفه أحد المرتكزات الرئيسة للصحة النفسية، إذ يسهم في تحقيق التوازن الانفعالي والتوافق مع الذات والآخرين،كما أن الحاجة إلى الأمن تأتي في المرتبة الثانية ضمن هرم الحاجات الإنسانية، مما يعكس أهميتها في حياة الإنسان واستقراره النفسي(Maslow, 1943) .

وتزداد أهمية الأمن النفسي لدى كبار السن على وجه الخصوص، نظرًا لما يواجهونه من تغيرات متعددة في هذه المرحلة العمرية، تشمل التغيرات الصحية والاجتماعية والاقتصادية، فمع التقدم في العمر، قد يعاني الفرد من تراجع في القدرات الجسدية، وفقدان بعض الأدوار الاجتماعية، إضافة إلى احتمالية فقدان الشريك أو الأصدقاء، الأمر الذي قد يؤدي إلى زيادة الشعور بالوحدة وعدم الأمان، وتشير الأدبيات إلى أن الشعور بالأمن النفسي لدى كبار السن يرتبط بشكل وثيق بمدى توفر الدعم الاجتماعي والأسري، ومدى شعورهم بالاندماج والانتماء داخل المجتمع(Santini et al., 2020) .

ويتأثر الأمن النفسي بعدد من العوامل النفسية والاجتماعية، مثل مستوى الصحة العامة، والاستقرار الاقتصادي، وجودة العلاقات الاجتماعية، وتشير الدراسات إلى أن ضعف الروابط الاجتماعية وارتفاع مستويات العزلة الاجتماعية يرتبطان بزيادة احتمالية الإصابة بالاضطرابات النفسية، مثل الاكتئاب والقلق، مما ينعكس سلبًا على شعور الفرد بالأمن النفسي ، وبالتالي، فإن تعزيز شبكات الدعم الاجتماعي يُعد من أهم العوامل التي تسهم في تحسين مستوى الأمن النفسي لدى كبار السن (Cacioppo & Cacioppo, 2018) .

كما يشكل فهم التغيرات النفسية والاجتماعية المصاحبة لتقدّم العمر أساسًا مهمًا لفهم الأمن النفسي لدى كبار السن، لما له من تأثير مباشر في جودة الحياة ودرجة الرضا عنها، ففي علم نفس الشيخوخة يُعنى الباحثون بالتغيرات النفسية والاجتماعية التي تحدث في مرحلة الشيخوخة وكيفية تأثر الأفراد بها، وما يترتب على ذلك من تأثيرات على التكيف النفسي والرضا العام بالحياة (الزبيدي، 2009). كما يناقش علم نفس المسنين مجموعة من العوامل النفسية والاجتماعية التي تحدد قدرات كبار السن على مواجهة الضغوط اليومية والتكيف مع متغيرات الحياة، وما لذلك من أثر على شعورهم بالأمن والسلام النفسي (عبد الله، 2018).

ومن جهة أخرى، يُعد الرضا عن الحياة أحد المفاهيم المحورية في علم النفس الإيجابي، حيث يعكس التقييم المعرفي الشامل الذي يقوم به الفرد لحياته ككل، استنادًا إلى معاييره الشخصية وتوقعاته المستقبلية. ويُعتبر الرضا عن الحياة أحد الأبعاد الأساسية للرفاه الذاتي، إلى جانب المكونات الانفعالية مثل السعادة والوجدان الإيجابي (Diener et al., 1985).

ويكتسب الرضا عن الحياة أهمية خاصة لدى كبار السن، حيث يُعد مؤشرًا مهمًا على جودة الحياة والتكيف النفسي في هذه المرحلة العمرية، وتشير الدراسات إلى أن الرضا عن الحياة يتأثر بعدة عوامل، من أبرزها الحالة الصحية، ومستوى الاستقلالية، وجودة العلاقات الاجتماعية، ومستوى الدعم النفسي، كما أن القدرة على التكيف مع التغيرات الحياتية تلعب دورًا حاسمًا في تحديد مستوى الرضا عن الحياة لدى كبار السن(Pinquart, 2021) .

وفي هذا الإطار، يبرز دور العلاقات الاجتماعية في تعزيز الرضا عن الحياة، حيث يسهم الشعور بالانتماء والتواصل الاجتماعي في تقليل مشاعر الوحدة والعزلة، مما ينعكس إيجابًا على التقييم العام للحياة. كما أن وجود شبكة دعم اجتماعي قوية يساعد كبار السن على مواجهة التحديات الحياتية، ويعزز لديهم الشعور بالرضا والاستقرار النفسي.(Pavot & Diener, 2018)

ويتأثر الرضا عن الحياة بعدة عوامل متداخلة، تشمل الجوانب النفسية والاجتماعية والاقتصادية، بالإضافة إلى الصحة الجسدية، فقد أظهرت الدراسات الحديثة أن كبار السن الذين يتمتعون بدعم اجتماعي قوي ومشاركة مجتمعية نشطة يكون لديهم مستوى أعلى من الرضا عن حياتهم مقارنة بمن يعانون من عزلة اجتماعية أو محدودية المشاركة هذا يوضح الدور الحيوي للتفاعل الاجتماعي في تعزيز شعور الأفراد بالرضا عن حياتهم (Santini et al., 2020) .

كما تلعب الصحة النفسية دورًا رئيسيًا في تحديد مستوى الرضا عن الحياة، إذ يرتبط انخفاض مستويات القلق والاكتئاب بزيادة الشعور بالرضا والتقدير الذات، ومن المهم الإشارة إلى أن القدرة على التكيف مع الضغوط الحياتية والتحديات المرتبطة بالشيخوخة تعد من العوامل الحاسمة التي تؤثر على مستوى الرضا، حيث أظهرت الدراسات أن كبار السن الذين يمتلكون مهارات تكيفية فعالة قادرون على الحفاظ على نظرة إيجابية لحياتهم رغم الظروف الصعبة (Pinquart, 2021) .

وتشير الأدبيات إلى أن الرضا عن الحياة يرتبط أيضًا بالاستقلالية والقدرة على اتخاذ القرارات الشخصية، بما في ذلك القدرة على التحكم بالروتين اليومي والخيارات المالية والصحية، فكلما زاد شعور الفرد بالاستقلالية، زاد تقييمه الإيجابي لحياته، وهو ما ينعكس على مستوى الرضا العام (Steptoe et al., 2015) .

وعلاوة على ذلك، تلعب العوامل الثقافية دورًا في تشكيل مفهوم الرضا عن الحياة، حيث تختلف معايير التقييم بين المجتمعات باختلاف القيم والمعتقدات السائدة، فمثلاً المجتمعات التي تعلي من قيمة الأسرة والدعم المتبادل بين

الأجيال يظهر فيها كبار السن مستويات أعلى من الرضا عن الحياة مقارنة بالمجتمعات التي تقلل من أهمية الروابط الاسرية (Veenhoven, 2008) .

ومن خلال ما سبق، يتضح أن الرضا عن الحياة مفهوم متعدد الأبعاد، يتأثر بعدة عوامل نفسية، اجتماعية، وصحية، إضافة إلى السياق الثقافي، وبما أن كبار السن يواجهون تغييرات جسدية ونفسية واجتماعية مهمة، فإن دراسة الرضا عن حياتهم تمثل أداة هامة لفهم جودة حياتهم ورفاههم النفسي، وتوجيه السياسات والبرامج الاجتماعية التي تهدف إلى تعزيز رفاههم.(Pinquart, 2021; Santini et al., 2020)

وتشير الأدبيات النفسية إلى وجود علاقة وثيقة بين الأمن النفسي والرضا عن الحياة، حيث إن الشعور بالأمان والاستقرار يُعد من العوامل الأساسية التي تسهم في تحقيق التوازن الانفعالي، وتقليل مستويات القلق والتوتر، مما يؤدي إلى تقييم أكثر إيجابية للحياة. فالأفراد الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من الأمن النفسي يكونون أكثر قدرة على التكيف مع الضغوط الحياتية، وأكثر ميلاً إلى تبني نظرة إيجابية نحو الحياة، الأمر الذي ينعكس على مستوى رضاهم عنها، كما يمكن تفسير العلاقة بين الأمن النفسي والرضا عن الحياة في ضوء النظريات النفسية التي تؤكد على أهمية إشباع الحاجات الأساسية للفرد، حيث إن عدم إشباع الحاجة إلى الأمن يؤدي إلى ظهور مشاعر القلق وعدم الاستقرار، مما ينعكس سلبًا على تقييم الفرد لحياته. في المقابل، فإن إشباع هذه الحاجة يسهم في تعزيز الشعور بالراحة النفسية والاطمئنان، مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى الرضا عن الحياة (Santini et al., 2020; Pinquart, 2021).

على الرغم من ندرة الدراسات التي تناولت متغيرات هذه الدراسة مجتمعة – بحسب علم الباحثة – فإنه سيتم عرض الدراسات السابقة التي تناولت هذه المتغيرات كلٌّ على حدة، وذلك على النحو الآتي:

أجرى Ghaith & Rimawi , 2024)) دراسة تهدف إلى استكشاف العلاقة بين الرضا عن الحياة والصلابة النفسية لدى كبار السن المقيمين في مدينة القدس، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، وطبّقا الدراسة على عينة مكونة من (198) من كبار السن، تم قياس مستوى الرضا عن الحياة باستخدام مقياس رضا الحياة، بينما تم قياس الصلابة النفسية باستخدام مقياس الصلابة النفسية المعتمد، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط إيجابية دالة إحصائيًا بين مستوى الرضا عن الحياة والصلابة النفسية، مما يشير إلى أن ارتفاع الصلابة النفسية يرتبط بزيادة مستوى الرضا عن الحياة لدى كبار السن في المجتمع الفلسطيني .

وأجرت نسمة يحيى رجب محمد (2020) دراسة في مصر هدفت إلى تحديد العلاقة بين الاتجاه نحو التقاعد والرضا عن الحياة من وجهة نظر كبار السن في مدينة 6 أكتوبر، استخدمت الباحثة منهجاً وصفيًا ارتباطيًا وشملت عينة من 40 من كبار السن بالقرب من مؤسستين في المدينة، وتم قياس الاتجاه نحو التقاعد ومقياس الرضا عن الحياة، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو التقاعد والرضا عن الحياة لدى كبار السن، ما يدل على أن التغيرات النفسية الاجتماعية المرتبطة بالتقاعد يمكن أن تؤثر في رضا الأفراد عن حياتهم.

وأجرى الخالدي (2012) دراسة تهدف الى مقارنة الرضا عن الحياة والأمن النفسي بين المسنين (في المنزل مقابل دور الرعاية) وتكونت العينة من 120 مسناً ومسنة في الأردن، وتم استخدام مقياس الأمن النفسي ، ومقياس الرضا عن الحياة للمسنين ، وأظهرت النتائج أنه يوجد تفوق للمسنين المقيمين مع أسرهم في مستويات الأمن والرضا بشكل ملحوظ.

وأجرى بني يونس(2007) دراسة تهدف الى معرفة الفروق في الأمن النفسي والرضا عن الحياة تبعاً للجنس والمستوى الاقتصادي، وتكونت العينة من (560) طالباً من جامعة اليرموك، وتم استخدام المقاييس التالية: مقياس الطمأنينة الانفعالية، مقياس الرضا العام عن الحياة، وأظهرت النتائج أن المستوى الاقتصادي المرتفع يعزز الأمن النفسي، مما ينعكس إيجاباً على الرضا العام.

وأجرى (Taormina & Sun , 2015) دراسة تهدف الى اختبار كيف يؤدي إشباع احتياجات الأمان إلى الرضا عن الحياة. وتكونت العينة من (386) مشاركاً من البالغين وتم استخدام مقياس إشباع الحاجات لماسلو، ومقياس الرضا عن الحياة ، وأظهرت النتائج أن الأمن النفسي هو أقوى متنبئ إحصائي للرضا عن الحياة من بين باقي الاحتياجات.

وأجرى (Hakanen & Schaufeli,2012) دراسة للكشف عن آثر الأمن النفسي والوظيفي على الرضا طويل الأمد، وتكونت العينة من آلاف الموظفين (دراسة امتدت لـ 7 سنوات)، وتم استخدام مقاييس الرفاه النفسي، واستبيان الرضا عن الحياة، وأظهرت النتائج انخفاض الأمن النفسي يتنبأ بالاكتئاب وانخفاض الرضا عن الحياة مستقبلاً.

وأجرى (Mikulincer & Shaver,2007) دراسة تهدف الى أثر أمن الارتباط على جودة الحياة والرضا، وتكونت العينة من طلاب جامعيون ومتزوجون.، وتم استخدام مقياس أنماط الارتباط للأمن النفسي، مقياس الرضا عن الحياة، وأظهرت النتائج أن الأفراد ذوو الارتباط الآمن يتمتعون بأعلى مستويات الرضا عن الحياة.

وأجرى (Agerström et al, 2012) دراسة تهدف الى فحص الرضا عن الحياة في ظل انعدام الأمن الوظيفي والنفسي، وتكونت العينة من (1500) موظف في السويد، وتم استخدام مقياس الأمن النفسي، مقياس الرضا عن الحياة، وأظهرت النتائج أن انعدام الأمن النفسي يؤدي إلى تآكل الرضا عن الحياة حتى لو كان الدخل مرتفعاً.

وأجرى (Sumi ,2014) دراسة تهدف الى الكشف عن العلاقة بين المرونة النفسية والأمن والرضا عن الحياة، وتكونت العينة من (300) طالب ياباني، وتم أستخدام مقياس الأمن النفسي الياباني ومقياس الرضا عن الحياة، وأظهرت النتائج أن الأمن النفسي يعمل كدرع يزيد من مرونة الفرد وبالتالي يزيد من رضاه العام.

وبعد أستعراض الدراسات السابقة، تبيّن أن هناك اختلافات بينها من حيث الهدف وطريقة البحث والعينات المستخدمة، لذلك، تم الاستفادة من هذه الدراسات لتطوير أدوات الدراسة الحالية وتحسينها، ومقارنة نتائجها مع النتائج السابقة، كما أن هذه الدراسة تركز على فئة عمرية وهي كبار السن التابعين لوزارة التنمية الاجتماعية في المملكة الأردنية الهاشمية ، وهي تختلف عن كثير من الدراسات الأخرى

وبناءً على ما سبق، يتضح أن الأمن النفسي والرضا عن الحياة يمثلان متغيرين مترابطين بشكل وثيق، خاصة لدى كبار السن، حيث يتأثر كل منهما بمجموعة من العوامل النفسية والاجتماعية، ومن هنا تبرز أهمية دراسة العلاقة بين هذين المتغيرين في السياق الأردني، لفهم طبيعة هذه العلاقة، والمساهمة في تطوير البرامج النفسية والاجتماعية التي تستهدف تحسين جودة حياة كبار السن

وفي السياق الأردني، وعلى الرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التنمية الاجتماعية في رعاية كبار السن من خلال برامج الرعاية الاجتماعية ودور الإيواء، إلا أن الدراسات النفسية الحديثة التي تناولت العلاقة بين الأمن النفسي والرضا عن الحياة لدى كبار السن التابعين للوزارة ما تزال محدودة، الأمر الذي يستدعي إجراء دراسات علمية تسهم في سد هذا النقص المعرفي (وزارة التنمية الاجتماعية، 2022). ومن هنا جاءت هذه الدراسة للكشف

عن العلاقة بين الأمن النفسي والرضا عن الحياة لدى كبار السن التابعين لوزارة التنمية الاجتماعية في المملكة الأردنية الهاشمية.

مشكلة الدراسة

تشير نتائج الدراسات الحديثة إلى أن كبار السن يُعدّون من الفئات الأكثر عرضة لمشكلات الصحة النفسية، وذلك نتيجة مجموعة من التغيرات المرتبطة بمرحلة الشيخوخة، مثل تراجع الأدوار الاجتماعية، وانخفاض مستوى المشاركة المجتمعية، وزيادة الاعتماد على مؤسسات الرعاية الرسمية وغير الرسمية. كما أن التغيرات في البنية الأسرية، وضعف شبكات الدعم الاجتماعي، والشعور بالوحدة والعزلة الاجتماعية، قد تسهم بشكل مباشر في تراجع مستويات الأمن النفسي لديهم، وانخفاض درجة الرضا عن الحياة. وتؤكد الأدبيات النفسية أن هذه العوامل مجتمعة قد تجعل كبار السن أكثر هشاشة نفسية في مواجهة الضغوط الحياتية، خصوصًا في البيئات التي تفتقر إلى برامج دعم نفسي واجتماعي كافية (Pinquart, 2021; Santini et al., 2020).

وفي ضوء هذه التحديات، وبالنظر إلى محدودية الدراسات التي تناولت هذه الجوانب بشكل تكاملي في السياق المحلي، تسعى هذه الدراسة إلى استكشاف مستوى الأمن النفسي والرضا عن الحياة لدى كبار السن والعوامل المرتبطة بهما، وتجيب عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى الأمن النفسي لدى كبار السن التابعين لوزارة التنمية الاجتماعية في المملكة الأردنية الهاشمية؟
2. ما مستوى الرضا عن الحياة لدى كبار السن التابعين لوزارة التنمية الاجتماعية في المملكة الأردنية الهاشمية؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين الأمن النفسي والرضا عن الحياة لدى كبار السن التابعين لوزارة التنمية الاجتماعية في المملكة الأردنية الهاشمية؟

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تنبع الأهمية النظرية للدراسة من إسهامها في إثراء الأدبيات النفسية الحديثة المتعلقة بالأمن النفسي والرضا عن الحياة لدى كبار السن في السياق العربي والأردني. وتشير الدراسات إلى أن برامج الرعاية الاجتماعية الموجهة لكبار السن في المجتمعات العربية تلعب دورًا مهمًا في تعزيز شعورهم بالأمن النفسي والرضا عن حياتهم (المهدي، 2020).

الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في إمكانية الإفادة من نتائجها في تطوير البرامج النفسية والاجتماعية المقدمة لكبار السن في المؤسسات التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي؛ لملاءمته طبيعة أهداف الدراسة التي تسعى إلى الكشف عن العلاقة بين متغيري الأمن النفسي والرضا عن الحياة لدى كبار السن.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع كبار السن التابعين لوزارة التنمية الاجتماعية في المملكة الأردنية الهاشمية حيث يبلغ عددهم (395) شخص (وزارة التنمية الاجتماعية، 2022).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 195 شخصًا من كبار السن، والجدول 1 يبين فئاتهم.

جدول 1

التكرارات والنسب المئوية حسب متغير الجنس

الفئات	التكرار	النسبة
ذكر	98	50.3
أنثى	97	49.7
المجموع	195	100.0

يتبين من الجدول (1) أن توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس متقارب جدًا، حيث بلغ عدد الذكور (98) بنسبة (50.3%)، وبلغ عدد الإناث (97) بنسبة (49.7%)، ليصبح المجموع الكلي للعينة (195) وبنسبة (100%)، ما يعكس تمثيلًا متوازنًا للذكور والإناث ضمن عينة الدراسة.

أدوات الدراسة:

أولًا: مقياس الأمن النفسي

تم استخدام مقياس الأمن النفسي الذي أعده كلٌّ من (Harrison & Harrison)، وقام بتعريبه راتب (1997)، ويتكون المقياس من (30) فقرة تقيس مستوى شعور الفرد بالأمن النفسي، والذي يتمثل في الإحساس بالأمان والاستقرار وغياب التهديد والخوف والقلق، إضافة إلى الشعور بالتقبل الاجتماعي والتكيف مع الظروف المحيطة. وقد صيغت فقرات المقياس وفق مقياس ليكرت الخماسي،

ويتضمن المقياس فقرات موجبة وأخرى سالبة، وقد تم عكس درجات الفقرات السالبة عند التصحيح بحيث تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى الأمن النفسي.

صدق مقياس الأمن النفسي

صدق البناء: مقياس الأمن النفسي

لاستخراج دلالات صدق البناء لمقياس الأمن النفسي، استخرجت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) مشاركًا، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.46–0.94)، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول 2

معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.73	11	**0.64	21	**0.66
2	**0.61	12	**0.76	22	**0.51
3	**0.85	13	**0.77	23	**0.81
4	**0.94	14	**0.72	24	**0.66
5	**0.90	15	**0.79	25	**0.66
6	**0.63	16	**0.91	26	**0.83
7	**0.75	17	**0.79	27	**0.46
8	**0.81	18	**0.85	28	**0.48

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
9	**0.79	19	**0.46	29	**0.46
10	**0.69	20	**0.91	30	**0.52

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

صدق المحتوى

تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس والإرشاد النفسي والقياس والتقويم، وذلك للتحقق من ملاءمة الفقرات لفئة كبار السن التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية، والتأكد من وضوح الصياغة اللغوية. وفي ضوء ملاحظاتهم تم إجراء التعديلات اللغوية اللازمة دون المساس بمضمون الفقرات، وأُبقيت الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق بلغت (80%) فأكثر.

صدق الاتساق الداخلي

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وقد جاءت معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

ثبات مقياس الأمن النفسي

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (30) مشاركًا، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين إذا بلغ (0.92). وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذا بلغ (0.85)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

ثانيًا: مقياس الرضا عن الحياة

تم استخدام مقياس الرضا عن الحياة (Satisfaction With Life Scale – SWLS) الذي أعده دينر ورفاقه (Diener et al., 1985)، ويتكون من خمس فقرات تقيس التقييم المعرفي العام للفرد لحياته. وقد تمت ترجمة فقراته إلى اللغة العربية بما يتناسب مع فئة كبار السن، واعتمد مقياس ليكرت الخماسي ذاته في التصحيح.

صدق البناء: مقياس الرضا عن الحياة

لاستخراج دلالات صدق البناء لمقياس الرضا عن الحياة، استخرجت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) مشاركًا، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.69-0.91)، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول 3

معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الحياة

رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.89
2	**0.75

رقم الفقرة	معامل الارتباط
3	**0.69
4	**0.82
5	**0.91

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات مقياس الرضا عن الحياة

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (30) مشاركًا، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين إذا بلغ (0.93). وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذا بلغ (0.89)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

مفتاح تصحيح أدوات الدراسة:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة درجة واحدة من خمس درجات (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج، وللوصول إلى حكم موضوعي على متوسطات استجابات عينة الدراسة، تم حساب مدى فئات الاستجابة من خلال طرح الحد الأدنى للمقياس (1) من الحد الأعلى (5)، ثم تم قسمة الناتج على عدد الفئات المطلوبة (3)، كما يلي:

= (5-1)/3 =1.33 من ثم تم إضافة قيمة (1.33) تدريجيًا لتحديد حدود كل فئة من فئات التقدير الثلاث، وبذلك أصبحت فئات المتوسطات (1.00- 2.33 منخفض)، (2.34- 3.67 متوسط)، (3.68- 5.00 مرتفع).

المعالجات الإحصائية:

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ثبات كرونباخ ألفا

عرض النتائج

تم عرض نتائج الدراسة المتعلقة بمستوى الأمن النفسي ومستوى الرضا عن الحياة، والكشف عن طبيعة العلاقة بين المتغيرين باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة

السؤال الأول: ما مستوى الأمن النفسي لدى كبار السن التابعين لوزارة التنمية الاجتماعية في المملكة الأردنية الهاشمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الأمن النفسي لدى كبار السن التابعين لوزارة التنمية الاجتماعية في المملكة الأردنية الهاشمية، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الأمن النفسي لدى كبار السن التابعين لوزارة التنمية الاجتماعية في المملكة الأردنية الهاشمية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رتبة الفقرة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	15	أشعر بالتوتر والقلق الدائم.	3.97	0.94	مرتفع
2	17	أشعر بتقدير الآخرين لي.	3.91	0.95	مرتفع
3	1	بالخطر والتهديد في هذا العالم.	3.90	0.94	مرتفع
4	12	أشعر بالأسى والشفقة على نفسي.	3.89	0.91	مرتفع
5	30	لا يزعجني تجاهل الآخرين لي.	3.89	0.96	مرتفع
6	18	تغضبني مواقف الآخرين عامة.	3.86	0.92	مرتفع
7	4	أشعر بالخوف من الوحدة.	3.85	0.92	مرتفع
8	14	أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري.	3.84	0.91	مرتفع
9	16	أشعر بأن حظي في الحياة قليل.	3.83	0.96	مرتفع
10	29	أستطيع التكيف مع كل الظروف.	3.82	1.06	مرتفع
11	21	يعدني الآخرون مختلفًا عنهم.	3.80	0.93	مرتفع
12	11	أشعر بالحرج والحساسية في كثير من الأحيان.	3.80	0.99	مرتفع
13	13	أرى معنوياتي تنخفض بسرعة.	3.79	0.97	مرتفع
14	3	أشعر بأنني أخاف من المجهول.	3.76	0.88	مرتفع
15	8	أشعر أنني كثير القلق على المستقبل.	3.76	0.96	مرتفع
16	26	أستطيع التعايش مع الثقافات كافة.	3.75	0.98	مرتفع
17	25	تُجرح مشاعري بسهولة.	3.74	0.91	مرتفع
18	5	يضايقني شعور دائم بالنقص.	3.74	0.95	مرتفع
19	7	أعتبر نفسي عصبي المزاج إلى حد ما.	3.72	1.08	مرتفع
20	22	أشعر بأنني معرض لمحاولات استغلال.	3.72	1.10	مرتفع
21	2	أنا غير قادر على الشعور بالتفاؤل.	3.70	0.92	مرتفع
22	20	يصعب علي أن أعيش على حقيقتي.	3.69	0.95	مرتفع
23	10	أشعر أنني كثير التشكيك.	3.69	1.05	مرتفع
24	6	أشعر بأنني مستاء من الدنيا.	3.67	1.09	متوسط
25	19	أشعر بالأمن والحماية في وجودي وسط عائلتي.	3.67	0.91	متوسط
26	24	أشعر بأنني وحيد في هذا العالم.	3.67	1.01	متوسط
27	9	أجد الراحة فقط عندما أخلو إلى نفسي.	3.66	0.95	متوسط
28	23	أكره المفاجآت جميعها.	3.64	1.02	متوسط
29	28	أشعر بطاقة متجددة.	3.63	1.05	متوسط
30	27	طفولتي كانت سعيدة.	3.61	0.95	متوسط
		مقياس الامن النفسي (ككل)	**3.77**	**0.60**	**مرتفع**

يتبين من الجدول (4) أن مستوى الأمن النفسي لدى كبار السن التابعين لوزارة التنمية الاجتماعية في المملكة الأردنية الهاشمية جاء مرتفعًا بمتوسط حسابي بلغ (3.77) وبانحراف معياري بلغ (0.60). أما فيما يتعلق بالفقرات فقد تراوحت المتوسطات الحسابية مابين (3.61 – 3.97)، حيث جاءت الفقرة رقم (15) والتي تنص على "أشعر

بالتوتر والقلق الدائم" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.97) وبانحراف معياري بلغ (0.94) وبمستوى مرتفع، وجاءت الفقرة رقم (17) والتي تنص على "أشعر بتقدير الآخرين لي" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (3.91) وبانحراف معياري بلغ (0.95) وبمستوى مرتفع، وجاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص على "بالخطر والتهديد في هذا العالم" في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (3.90) وبانحراف معياري بلغ (0.94) وبمستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة رقم (27) ونصها "طفولتي كانت سعيدة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.61) وبانحراف معياري بلغ (0.95) وبمستوى متوسط.

السؤال الثاني: ما مستوى الرضا عن الحياة لدى كبار السن التابعين لوزارة التنمية الاجتماعية في المملكة الأردنية الهاشمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الرضا عن الحياة لدى كبار السن التابعين لوزارة التنمية الاجتماعية في المملكة الأردنية الهاشمية، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الرضا عن الحياة لدى كبار السن التابعين لوزارة التنمية الاجتماعية في المملكة الأردنية الهاشمية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رتبة الفقرة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	5	لو أتيحت لي الفرصة لأعيش حياتي من جديد، فلن أغير فيها شيئًا تقريبًا.	3.92	0.92	مرتفع
2	1	في معظم الجوانب، حياتي قريبة من المثالية.	3.84	0.96	مرتفع
3	2	ظروف حياتي ممتازة.	3.84	0.98	مرتفع
4	3	أنا راضٍ عن حياتي.	3.78	0.93	مرتفع
5	4	حتى الآن حصلت على الأشياء المهمة التي أريدها في حياتي.	3.77	0.94	مرتفع
		مقياس الرضا عن الحياة (ككل)	**3.83**	**0.74**	**مرتفع**

يتضح من الجدول (5) أن مستوى الرضا عن الحياة جاء مرتفعًا بمتوسط حسابي بلغ (3.83) وبانحراف معياري بلغ (0.74). وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (3.77 – 3.92)، حيث جاءت الفقرة رقم (5) والتي تنص على "لو أتيحت لي الفرصة لأعيش حياتي من جديد، فلن أغير فيها شيئًا تقريبًا" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.92) وبانحراف معياري بلغ (0.92) وبمستوى مرتفع، وجاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص على "في معظم الجوانب، حياتي قريبة من المثالية" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (3.84) وبانحراف معياري بلغ (0.96) وبمستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة رقم (4) والتي تنص على "حتى الآن حصلت على الأشياء المهمة التي أريدها في حياتي" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.77) وبانحراف معياري بلغ (0.94) وبمستوى مرتفع.

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين الأمن النفسي والرضا عن الحياة لدى كبار السن التابعين لوزارة التنمية الاجتماعية في المملكة الأردنية الهاشمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين الأمن النفسي والرضا عن الحياة لدى كبار السن، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول 6

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الأمن النفسي والرضا عن الحياة لدى كبار السن

		مقياس الرضا عن الحياة
مقياس الأمن النفسي	معامل الارتباط ر	**0.789
	الدلالة الإحصائية	< 0.001
	العدد	195

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (6) وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيًا بين الأمن النفسي والرضا عن الحياة لدى كبار السن، حيث بلغ معامل الارتباط (0.789)، وهي قيمة مرتفعة تشير إلى قوة العلاقة بين المتغيرين، كما بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.001 >)، وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05)، مما يدل على أن هذه العلاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01).

ويعني ذلك أنه كلما ارتفع مستوى الأمن النفسي لدى كبار السن، ارتفع مستوى رضاهم عن حياتهم، والعكس صحيح. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن شعور كبار السن بالطمأنينة والاستقرار النفسي، وتوفر الدعم الاجتماعي والأسري، يسهم في تعزيز نظرتهم الإيجابية للحياة وزيادة شعورهم بالرضا عنها.

مناقشة النتائج

تشير نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيًا بين الأمن النفسي والرضا عن الحياة لدى كبار السن، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.789)، وهي قيمة مرتفعة تدل على قوة العلاقة بين المتغيرين، كما بلغت قيمة الدلالة الإحصائية($p < 0.001$) ، مما يؤكد دلالة هذه العلاقة عند مستوى (0.01). وتدل هذه النتيجة على أنه كلما ارتفع مستوى الأمن النفسي لدى كبار السن، ارتفع مستوى رضاهم عن حياتهم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الأمن النفسي يعد من الحاجات الأساسية التي تسهم في تحقيق التوازن والاستقرار الانفعالي لدى الفرد، خاصة في مرحلة الشيخوخة التي قد تتسم بزيادة التحديات الصحية والاجتماعية والاقتصادية. فشعور كبار السن بالأمان، سواء كان ذلك من خلال الدعم الأسري أو الاجتماعي أو توفر الرعاية المناسبة، يعزز لديهم الشعور بالطمأنينة، ويقلل من مشاعر القلق والخوف، مما ينعكس إيجابًا على تقييمهم العام لحياتهم ومستوى رضاهم عنها.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة بالاستناد إلى الأدبيات النظرية التي تشير إلى أن الرضا عن الحياة يُعد مؤشرًا مهمًا من مؤشرات جودة الحياة، ويتأثر بشكل مباشر بالحالة النفسية للفرد، حيث إن الأفراد الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من الأمن النفسي يكونون أكثر قدرة على التكيف مع ضغوط الحياة، وأكثر إيجابية في نظرتهم للمستقبل، الأمر الذي ينعكس على مستوى رضاهم عن حياتهم.

وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات السابقة التي أكدت وجود علاقة إيجابية بين الأمن النفسي والرضا عن الحياة، حيث بينت تلك الدراسات أن تعزيز الشعور بالأمان النفسي لدى كبار السن يسهم في تحسين مستوى رفاههم النفسي والاجتماعي، وزيادة اندماجهم في المجتمع، مما يرفع من مستوى رضاهم عن حياتهم.

التوصيات

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

1. تعزيز برامج الدعم النفسي والاجتماعي الموجهة لكبار السن، بما يسهم في رفع مستوى الأمن النفسي لديهم.
2. تفعيل دور الأسرة في توفير بيئة داعمة وآمنة نفسيًا لكبار السن، لما لذلك من أثر مباشر في زيادة رضاهم عن الحياة.
3. تطوير خدمات الرعاية الاجتماعية والصحية المقدمة لكبار السن، بما يحقق لهم الشعور بالأمان والاستقرار.
4. تصميم برامج إرشادية وتوعوية تستهدف كبار السن، وتركز على تنمية مهارات التكيف مع الضغوط الحياتية.
5. تشجيع دمج كبار السن في الأنشطة المجتمعية، مما يعزز شعورهم بالانتماء ويزيد من مستوى رضاهم عن حياتهم.
6. إجراء دراسات مستقبلية تتناول متغيرات أخرى مرتبطة بالأمن النفسي مثل (الدعم الاجتماعي، الوحدة النفسية، جودة الحياة).

المراجع

الحسيني، محمد. (2019). *الصحة النفسية وكبار السن في المجتمعات العربية*. دار الفكر العربي.

راتب، أسامة كامل. (1997). *علم نفس الرياضة: المفاهيم والتطبيقات*. دار الفكر العربي.

الزبيدي، كامل علوان. (2009). علم نفس الشيخوخة. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

عبد الله، مجدي أحمد محمد. (2018). *مقدمة في سيكولوجية الشيخوخة وطب نفس المسنين*. دار المعرفة الأكاديمية.

المهدي، سامي. (2020). *رعاية كبار السن في المجتمعات العربية: الصحة النفسية والاجتماعية*. دار الفكر العربي.

وزارة التنمية الاجتماعية. (2022). *التقرير السنوي*. وزارة التنمية الاجتماعية.

وزارة الصحة الأردنية. (2020). *التقرير السنوي للصحة النفسية*. وزارة الصحة الأردنية.

بني يونس، محمد. (2007). *سيكولوجية الرضا عن الحياة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع

محمد، ن. ي. ر .(2020) .العلاقة بين الاتجاه نحو التقاعد والرضا عن الحياة لدى كبار السن بمدينة 6 أكتوبر . *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية, 52*(1), 155–186.

الخالدي، مريم. (2012). الرضا عن الحياة وعلاقته بالأمن النفسي لدى المسنين: دراسة مقارنة. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية – جامعة السلطان قابوس، 6*(2)، 185–202.

References

Agerström, J., et al. (2012). Psychological security and life satisfaction: The mediating role of stress. *Scandinavian Journal of Psychology, 53*(3), 250–258.

Cacioppo, J. T., & Cacioppo, S. (2018). Loneliness in the modern age: An evolutionary theory of loneliness. *Advances in Experimental Social Psychology, 58*, 127–197.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 71–75.

Ghaith, N. A. M., & Rimawi, O. T. (2024). The relationship between life satisfaction and psychological resilience among the elderly in Jerusalem. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 8*(39), 699–720.

Hakanen, J. J., & Schaufeli, W. B. (2012). Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study. *Journal of Affective Disorders, 141*(2–3), 415–424.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370–396.

Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change*. Guilford Press.

Pavot, W., & Diener, E. (2018). The satisfaction with life scale: Measurement properties. *Journal of Happiness Studies, 19*(4), 1061–1077.

Pinquart, M. (2021). Change in subjective well-being in later adulthood: A meta-analysis. *Psychology and Aging, 36*(3), 297–308.

Santini, Z. I., et al. (2020). Social disconnectedness and mental health among older adults. *American Journal of Public Health, 110*(7), 1010–1016.

Steptoe, A., Deaton, A., & Stone, A. A. (2015). Subjective wellbeing, health, and ageing. *The Lancet, 385*(9968), 640–648.

Sumi, K. (2014). Relationship between psychological security, resilience, and life satisfaction in Japanese students. *Psychological Reports, 115*(2), 400–410.

Taormina, R. J., & Sun, R. (2015). Antecedents and outcomes of psychological security and satisfaction with life. *Journal of Happiness Studies, 16*(5), 1335–1351.

United Nations. (2020). *World population ageing 2020*. United Nations.

Veenhoven, R. (2008). Sociological theories of subjective well-being. In M. Eid & R. J. Larsen (Eds.), *The science of subjective well-being* (pp. 44–61).

World Health Organization. (2021). *Mental health of older adults*. World Health Organization.

IJOPER Vol 5, No 3, pp 542 -567 ISSN 2957-3890
المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية
International Journal of Psychological and Educational Research
https://doi.org/10.65028/ijoper.v5i3.247

الإثنوغرافيا الرقمية: التحولات في دراسة التّفاعلات الاجتماعية من سياقات الحياة الواقعية إلى المساحات الرقمية.

فهيمة بنت حمد السعيدية
قسم علم النفس، جامَعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
fahima.alsaidi@gmail.com

حسين بن علي الخروصي
قسم علم النفس، جامَعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
hussein5@squ.edu.om

الملخص:
أعادت الثورة الرقمية تشكيل أنماط التفاعل والتواصل الاجتماعي، مما استدعى تطوير أدوات بحثية قادرة على تفسير التفاعلات في البيئات الرقمية، ومن أبرزها الإثنوغرافيا الرقمية. هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم الإثنوغرافيا الرقمية ومزاياها، والفروق بينها وبين الإثنوغرافيا التقليدية، وخطوات تطبيقها في الفضاءات الإلكترونية، وأدواتها وأساليبها المنهجية. كما تناولت دور الذكاء الاصطناعي في دراساتها، والتحديات الأخلاقية والمنهجية المرتبطة بها، وإسهامها في دراسة السلوك الاجتماعي في المجتمعات الافتراضية. وأبرزت الدراسة أهمية الإثنوغرافيا الرقمية بوصفها منهجًا لفهم التفاعلات والممارسات الاجتماعية في البيئات الرقمية. وأوصت بضرورة تدريب الباحثين وطلبة الدراسات العليا على مهارات البحث في هذه البيئات، وتوظيف أدوات الإثنوغرافيا الرقمية في الدراسات الاجتماعية المعاصرة. كما اقترحت إجراء دراسات مستقبلية حول بناء الهوية لدى الشباب العربي في الفضاءات الرقمية.

الكلمات المفتاحية: الإثنوغرافيا الرقمية، التّفاعلات الاجتماعية، المساحات الرّقمية، البَحث النّوعي.

Digital Ethnography: Transformations in the Study of Social Interactions from Real-Life Contexts to Digital Spaces.

Fahima. H. Alsaidi
Department of Psychology, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.
fahima.alsaidi@gmail.com

Hussein. A. Al-kharousi
Department of Psychology, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.
hussein5@squ.edu.om

Abstract:
The digital revolution has reshaped patterns of social interaction and communication, creating a need for research approaches capable of examining interactions in digital environments. Digital ethnography has emerged as a methodological approach to understanding these interactions. This study aimed to explore the concept of digital ethnography, its advantages, and its differences from traditional ethnography. It also examined the steps involved in conducting digital ethnographic research in online environments, along with the tools and methodological approaches used. Furthermore, the study addressed the role of artificial intelligence in digital ethnographic research, the ethical and methodological challenges associated with this approach, and its contribution to understanding social behavior in virtual communities. The study highlighted the importance of digital ethnography in examining social interactions and practices in digital environments. It recommended training researchers and graduate students in digital research skills and the application of digital ethnographic methods in contemporary social studies. Finally, it proposed future research on identity construction among Arab youth in digital spaces.

Keywords: Digital ethnography, Social interaction, Digital spaces, Qualitative research.

تاريخ قبوله للنشر (31-08-2026) تاريخ تسلم البحث (10-02-2026)

المقدمة

مَرت المجتمَعات المعاصرة بتَحولات مُتسارعة أَصبحت جزءاً من الحَياة اليومية. تَمثلت في انتشار استخدَام الانترنت، ووَسائل التَواصُل الاجتماعي، والمنصات الرقمية، مما أدى إلى انتقال كَثير من التَفاعلات إلى المساحات الرقمية. وهَذا أوجد مُجتمَعات افتراضية تتشابه في بعض خَصائصها مَع المجتمَعات الوَاقعية، وتختلف في أَنماط أخرى؛ بحيث أَصبحت تمتلك أَنماط خَاصة من التَفاعلات الاجتماعية. وَتغيرت عَلى أَثرها أَنماط التَواصل التَقليدية وتَشكلت بدلا عنها طرقًا جَديدة للتَفاعل (Amelia & Balqis, 2023)؛ إذ أشار سوامي (Swamy, 2025) أن تلك المنصات عَلى الرغم من أنها صُممت في بدايتها كأدوات للتَواصل الاجتماعي، لكنها تطورت مَع الوقت والاستخدَام إلى هياكل اجتماعية قوية تُشكّل السلوك، وتؤثر في المعايير الاجتماعية، وتُعيد تعريف التَفاعل البَشري، فهي ليست مُجرد أداة تُكنولوجية، بل هي أيضًا فَضاء ثَقافي تتشكل فيه الهَويات، ويُعاد صياغتها، ويجرى من خلاله الحفاظ عَليها وإعادة إنتاجها.

ويُلاحظ أن الانتقَال من وَسائل الإعلام التَقليدية، كالصُحف المطبوعة والتلفزيون، إلى المنصات الرقمية، أعاد تَشكيل كَثير من أنماط التَواصل الاجتماعي بين الأَفراد، وغيّر الهُويات الثَقافية، وعدّل السُلوكيات والعلاقَات الاجتماعية (Shao, 2025)، والمعايير التَقليدية للتَفاعل والانتماء المجتمَعي؛ بحيث أَزال الحُدود بين التَفاعلات في الحَياة الواقعية والافتراضية. ولم يَقتصر تَأثيره عَلى الصَداقات الفَردية والرَوابط الأُسرية، بل تَعداها ليُساهم في إعادة تَشكيل بَعض المجتمَعات والثَقافات بأَكملها (Swamy, 2025). ومَكن الأشخَاص من التَواصل مَع آخرين يُشاركونهم ذات التَوجهات دون الحَاجة إلى الكَشف عن هُويتهم أو سُلوكهم للآخرين في حَياتهم اليومية (Barratt & Maddox, 2016).

وبشكل عَام، كَما أن المنصات الرقمية مثل منصات التَواصل الاجتماعي تَركت تَأثيرات مُتعددة في التَفاعلات اليومية للأَفراد، أثرت كَذلك في مُمارسات البَاحثين الاجتماعيين (Caliandro, 2018). وأوجَدت طُرق جَديدة لاستكشاف الظَواهر الاجتماعية بما فيها تلك الظواهر التي لا يُمكن مَعايشتها مُباشرةً والتي تَحدث في سياقات جُغرافية أو اجتماعية بَعيدة، ولا سيما بالنسبة للبَاحثين في القطاعات الاجتماعية غير الربحية (Oreg & Babis, 2023). وأَصبح التَفاعل الاجتماعي في البيئات الافتراضية مَجال بَحثي مُتسارع النمُو، يُركز عَلى فَهم أَنماط تَفاعل الأَفراد في الفَضاءات الرقمية، واندماجهم في أَنشطة رَقمية تَعكس مَواقف الحَياة اليومية، وتُساهم في بناء مَهاراتهم وعلاقاتهم الاجتماعية، وتَطورهم المعرفي والانفعالي، وتُشكيل هَواياتهم الاجتماعية (Kavitha, 2024).

كُل تلك التَغييرات دَفعت البَاحثين في العُلوم الاجتماعية والانسانية، للبَحث وتَطوير مَناهج بَحثية قَادرة عَلى فَهم وتَفسير تلك الظواهر الرقمية وطَبيعة التَفاعلات الاجتماعية التي تتم خلالها، وتَحليلها في سياقها الرقمي الحَديث. ومن هنا بَرزت الإثنوغرافيا الرقمية كأَحد المداخل البَحثية الحديثة، التي تَسعى إلى استكشاف التَفاعلات، وبناء العلاقات الاجتماعية خلال التَفاعلات الرقمية، وتَحليلها في سياقها الاجتماعي والثَقافي. والتي يُنظر لها بحسب ما أشارت له دراسة مورثي (Murthy, 2008) عَلى أَنها تطور للأنثروبولوجيا والإثنوغرافيا التَقليدية، من خلال نَقل تَقنيات ومَناهج العَمل الميداني إلى المساحات الرقمية مثل المنصات الإلكترونية، ووَسائل التَواصُل الاجتماعي، والمجتمَعات الافتراضية التي تُشكل بيئات أَساسية للحياة اليَومية، والتي بالرغم تَحوّلها إلى المجال الرقمي، يَبقى نطاقها المعرفي كَما هو إلى حد كَبير، من خلال اهتمامها بسرد القصص الاجتماعية.

مُشكلة الدراسة وأَهدافها

تَمثلت مُشكلة الدراسة الحَالية في الحَاجة إلى إلقاء الضَوء عَلى الإثنوغرافيا الرقمية بوصفها أَحد التَحولات النَظرية والمنهجية في دراسة السُلوك الإنساني، والثَقافة، والتَفاعلات الاجتماعية في المساحات الافتراضية خَاصة مَع تَزايد الاعتماد عَلى الشَبكات والمنصات الرَقمية من مُختلف شَرائح المجتمَع في عَصرنا الحَالي، من خلال مُحاولة التَعرف عَلى:

1. الإطار المفاهيمي للإثنوغرافيا الرقمية.
2. الفرق بين الإثنوغرافيا الرقمية والإثنوغرافيا التَقليدية.
3. كَيف تَتم الإثنوغرافيا الرقمية في الفَضاءات الإلكترونية؟
4. مزايا الإثنوغرافيا الرقمية.
5. الأَدوات والأَساليب المنهجية في دراسات الإثنوغرافيا الرقمية.
6. دور الذَكاء الاصطناعي ودَوره في دراسات الإثنوغرافيا الرقمية.
7. التحديات الأخلاقية والمنهجية للإثنوغرافيا الرقمية.
8. دور الإثنوغرافيا الرقمية في دراسة السلوك الاجتماعي في المجتمَعات الافتراضية.

أَهمية الدراسة وحُدودها

تَنبع أَهمية الدراسة الحَالية من أَهمية مَوضوعها الذي يَتناول الإثنوغرافيا الرقمية، إذ يُتوقع أَن تُسهم الدراسة الحَالية في إثراء المعرفة النَظرية حَول مَوضوع الإثنوغرافيا الرَقمية خَاصة مَع قلة الدراسات النَظرية العَربية –في حُدود اطلاع البَاحثة – حَول هَذا الموضوع، كَما يُتوقع أَن يَتم الاستفادة من الدراسة الحَالية من قبل البَاحثين وطَلبة الدراسات العُليا، في مجالات علم النَفس، وعلم الاجتماع، والاعلام، والتَربية؛ خَاصة في ظل تَزايد اعتماد الأَفراد عَلى التَطبيقات الرَقمية في بناء العَلاقات، والتَعبير عَن الذَات، وتَشكيل السُلوك والاهتمامات. أَما حُدود الدراسة فَاقتصرت عَلى التَحليل النَظري لموضوع الإثنوغرافيا الرقمية دُون تَطبيق مَيداني مُباشر من خلال اعتمادها عَلى الأَدبيات والدراسات السَابقة المتاحة، في حُدود مَوضوع وأَهداف الدراسة.

مَنهج الدراسة وأَدواتها

اعتمدت الدراسة عَلى المنهَج الوصفي التَحليلي، وذَلك لمناسَبته للدراسات النَظرية بهدف تَقديم عَرض نَظري مُنظم حَول الإثنوغرافيا الرقمية، وذَلك من خلال جمَع وتَحليل ومُراجعة الأَدبيات والدراسات السَابقة حَول مَا كُتب حَول الإثنوغرافيا الرقمية. أَما بخصوص الأَدوات ففي ضَوء طَبيعة الدراسات النَظرية التي لا تَهدف إلى اختبار فَرضيات إحصائية أَو جمَع بَيانات مَيدانية، فإن أَدوات الدراسة الحَالية تَعتمد عَلى تَحليل الأَدبيات والدراسات السَابقة، وتَحليل المفاهيم المرتبطة بالإثنوغرافيا الرقمية، إلى جَانب المقارَنات النَظرية مثل المقارنة بَين الإثنوغرافيا الرقمية والإثنوغرافيا التَقليدية بهدف بناء فَهم نَظري شَامل حَول هَذا المدخل البَحثي.

1. الإطار المفاهيمي للإثنوغرافيا الرقمية

تَطور مفهُوم الإثنوغرافيا الرقمية من الأنثروبولوجيا والإثنوغرافيا التَقليدية. فالمعروف أن الإثنوغرافيا التَقليدية تَهتم بسرد القصص، وتُجمَع البَيانات من خلال التَفاعل البَشري؛ يستمَع خلالها الباحثون إلى مَوضوعات بَحثهم، ويراقبونَها، ويتواصلون مَعها مُباشرةً (Oreg & Babis, 2023). وتُعتبر مَنهجاً بَحثياً يَتناول حَياة الشُعوب عن طَريق الملاحظة المباشرة، ووَصف العَادات والتَقاليد والمعتقدات وسَائر القيم التي يَعتنقها مُجتمَع ما، ونَقلها بصُورة

دَقيقة (جلوب وسلمان، 2025) لذا تُعرف الإثنوغرافيا التَقليدية عَلى أَنها " دراسة التَفاعلات الاجتماعية والسُلوكيات والتَصورات التي تَحدث داخل الجَماعات والفرق والمنظمات والمجتمَعات" (Reeves et al., 2008, p.1).

أما الإثنوغرافيا الرقمية فتعرف كَما أشار ديلي باولي ودوريا (Delli Paoli & D'Auria, 2025) بأنها نَقل رَقمي للإثنوغرافيا. كَما يُمكن تَعريف الإثنوغرافيا الرقمية بأنها مَنهج بَحثي نَوعي يُكيّف التقنيات الإثنوغرافية التَقليدية لدراسة "الشَبكة"، أي المجتمَعات والممارسات والثَقافات الإلكترونية التي تَتشكل من خلال الاتصالات عَبر الحَاسوب (Addeo et al., 2019). فهي شَكل مَعاصرٌ من أَشكال المنهج الإثنوغرافي، تُركز عَلى دراسة البيئات الاجتماعية التي تتشكل عَبر الفَضاءات الرقمية خَاصة مَع التَقدم في تَقنيات نَقل البَيانات وتَداولها (Delli Paoli & D'Auria, 2021). فهي في الأَساس أَساليب إثنوغرافية تَقليدية مَعدّلة للتَفاعل مَع المجتمَعات والبيئات الإلكترونية (Gibbs & Hall, 2021). وتَمتاز بأنها مَنهجية مَرنة قَابلة للتَكيف بسهولة مَع التَغيرات المستمرة في البيئات الإلكترونية (Keim-Malpass et al., 2014). لذا تتمثل وحدة التَحليل في الإثنوغرافيا الرقمية في دَمج الفَضاء الرقمي في مُمارسات الحَياة اليومية (Murthy, 2008).

وتندرج الإثنوغرافيا الرقمية كَمنهج ضمن النَماذج التَفسيرية (The Paradigm Of Interpretivism)، وقد تَطورت في أَوائل القَرن الحادي والعشرين كَمنهج تَفسيري نَوعي للبَحث الإثنوغرافي في الفَضاء الرقمي (Borkovich, 2022). إذ ظَهرت الإثنوغرافيا الرقمية لأول مَرة في مُنتصف العَقد الأَول من الألفية الثانية، مُستندةً إلى حركة في علم الاجتماع سَعت إلى دراسة ثَقافة وسلوك الأَفراد في البيئات الرَقمية من خلال تَطبيق مَبادئ الإثنوغرافيا التَقليدية (Lupton, 2014). وتَهدف إلى رَصد التَجارب الثَقافية والاجتماعية بشكل شَامل، ورغم أن الملاحظة الرَقمية تتم عبر التكنولوجيا، إلا أَنها لا تَزال تُوفر اتصالاً مُباشراً بالظاهرة المدرُوسة (Oreg & Babis, 2023). وتَتمحور الفكرة الأَساسية الإثنوغرافيا الرقمية حَول فهم الممارسات الثَقافية ودراسة العلاقة بينها وبين التَقنيات الرقمية (Pink et al., 2015).

تَستند الإثنوغرافيا الرقمية إلى مَجموعة من المبادئ الأَساسية منها، التَعددية في الأَدوات والمواقع، وتَنوع وجهات النَظر والأَساليب (Caliandro, 2018; Ritter, 2022; Singh, 2018)، والمركزية الرَقمية من خلال جَعل التَجربة الرَقمية مَوضوعا أَساسيا، فَالفضاء الرَقمي ليسَ مُجرد أَداة بَل هُو حَقل وَعالم اجتماعي قَائم بذاته (Pink et al., 2015; Singh, 2018). ومن المبادئ أيضًا، الانفتاح والمرونة ويَظهر ذَلك من خلال تَكييف التَصميم من خلال السياق والمنصة (Akemu & Abdelnour, 2020; Caliandro, 2018; Ritter, 2022). وكذلك الانعكاسية التي تُشير إلى وَعي البَاحث بدوره وحُضوره الرَقمي، من خلال مُراجعة علاقته بالمشاركين وتَأثيره كَباحث عَلى مَا يَرى ويُفسر (Cleland & MacLeod, 2022; Costa, 2024; Forberg & Schilt, 2023; Jensen et al., 2022). ومن المبادئ أيضًا التَواصلية التي تَعني التَركيز عَلى أَنماط التَواصل وبناء العَلاقات التَفاعلية مَع المشاركين في الفَضاء الرَقمي (Costa, 2024; Forberg & Schilt, 2023).

ويُمكن أن يَحدث التَفاعل الاجتماعي الرَقمي عَلى ثلاثة مُستويات باستخدَام الإثنوغرافيا الرَقمية: المستوى الأَول تَفاعلات وخبرات الأَفراد وتَجاربهم الشخصية (المستوى الجُزئي Micro-Level)؛ أما المستوى الثَاني فهو عَمل وتَفاعل المجتمَعات والمجموعات أو المؤسسات (المستوى المتوسط Meso-Level)؛ وأخيرا المستوى الثَالث الذي يَضم الهَياكل الثَقافية والاجتماعية الكُبرى في المجتمَع (المستوى الكُلي Macro-Level) (Oreg & Babis, 2023).

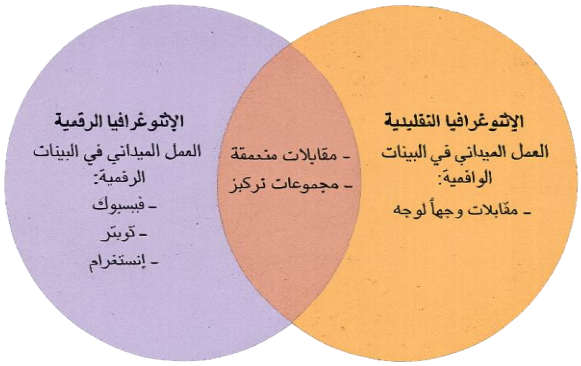
في السَنوات الأَخيرة، بُذلت مُحاولات عَديدة لدراسة الفَضاءات الإلكترونية في البَحث الإثنوغرافي، مما أَدى إلى ظُهور أَنماط مُختلفة من الإثنوغرافيا في السياقات الفَضائية، يُشار إلى كُل منها بمُصطلح مُختلف (Delli Paoli & D'Auria, 2021). مثل الإثنوغرافيا الشَبكية، وإثنوغرافيا الوَسائط المتعددة، والإثنوغرافيا الافتراضية/السيبرانية، وإثنوغرافيا الوَسائط الجَديدة، وإثنوغرافيا الفَضاءات الافتراضية، وإثنوغرافيا الفَضاء الإلكتروني، والإثنوغرافيا عَبر الإنترنت، والأنثروبولوجيا الرَقمية، والبَحث الاجتماعي الرقمي، والإثنوغرافيا عَبر الإنترنت، وإثنوغرافيا وَسائل التَواصُل الاجتماعي/الوَسائط الجَديدة (Borkovich, 2022; Kaur-Gill & Dutta, 2017; Lau, 2024; Murthy, 2008). وتَعكس الاختلافات في المصطلحات تَبايناً في الأُطر المفاهيمية التي يُفهم من خلالها هَذا المنهج البَحثي الرَقمي (Delli Paoli & D'Auria, 2025).

وأَشار أوريج وبابيس (Oreg & Babis, 2023) لثَلاث سياقات رَئيسية تَحدث فيها الظَواهر الاجتماعية وتَهتم الإثنوغرافيا الرقمية بدراستها: أَولها السياق الوَاقعي، عندما تَحدث الظَاهرة الاجتماعية في العَالم المادي، ثم يَتم مُشاركتها عَبر المنصات الرقمية مما يُبرزها ويَمنحها قَدر أَكبر من الظُهور. وثَانيها السياق الرَقمي، عندما تَحدث الظَاهرة الاجتماعية بالكَامل دَاخل العَالم الرقمي، وتتضمن مُمارسات إلكترونية بَحتة. أما ثَالثها فتُشير إلى السياق التَبادلي بين البيئة الرَقمية والبيئة الوَاقعية، فيها يَحدث تَفاعل وتَأثير مُتبادل وُمستمر بَين العالمين الوَاقعي والرَقمي.

ولهَذا ظَهر ما يُعرف بالإثنوغرافيا التَرابُطية لوصف استمرارية التَفاعل بين الوَاقع والفَضاءات الرقمية. وبها يُشير جيبس وهول (Gibbs & Hall, 2021) إلى مَفهومين أَساسيين لوصف هَذا التَفاعل المستمر بين الحَياة الوَاقعية والحَياة الافتراضية هُما التَأثير الذي يُشير إلى الأَثر الذي يُحدثه أَحد المجالين في الآخر، كأن تُكرر سُلوكيات العَالم الواقعي عَلى الإنترنت، ومَفهوم التَدفق الذي يُشكّل جَوهر الإثنوغرافيا التَرابطية، الذي يُقرّ بأن الأَفراد والممارسات اليَومية يَنتقلون بشكل مُستمر بَين الفَضاءات الرقمية والوَاقعية، لذا يَنبغي عَلى البَاحث أن يَنتقل هو كَذلك بين هذه المساحات لجمَع بَيانات أَكثر تتصف بالدقة والوَاقعية. وفي ذات السياق أَورد ماركوس Marcus (1995) المشار إليه في (Delli Paoli & D'Auria, 2021) مَفهوم الإثنوغرافيا مُتعددة المواقع بوصفها مَنهج يُرتكز عَلى تتبع الظَواهر الاجتماعية عبر شَبكة من البَيئات والأَماكن المترابطة، بَدلا من حَصرها عَلى مَوقع واحد، وهَذا يَشمل الفَضاءات الرقمية والمادية. كَما أَشارت الدراسات لإمكانية الجَمع بين الإثنوغرافيا الرقمية والأَدوات النَوعية التَقليدية كَما يَظهر في شكل 1، إذ يُتيح جَمع البَيانات من خلال الإثنوغرافيا الرقمية –من خلال مُقابلات مَباشرة أو رَقمية– تَحليل الكَيفية التي يُشارك بها الأَفراد والمنظمات تَجاربهم عَبر فيسبوك، أو إنستغرام، أو المواقع الإلكترونية الأُخرى، والتي غَالباً مَا تكون بَيانات انتقائية نظرًا لاختيارها والتَخطيط لها مُسبقًا، في المقابل، تُتيح الإثنوغرافيا التَقليدية رَصد التَفاعلات ضمن سياقها بَعيداً عن الانتقاء، ومن ثم تُمكّن البَاحثين من استكشاف المعاني والدَلالات التي قد لا يُظهرها المحُتوى المنشور رَقمياً (Oreg & Babis, 2023).

شكل 1

دمج الإثنوغرافيا الرقمية مَع أدوات نوعية إضافية



على الرغم من ان الإثنوغرافيا الرقميه تعتبر امتداد للإثنوغرافيا التقليديه خَاصة أَن كليهما يَسعيان لدراسة وفَهم الممارسات الاجتماعية والثقافية للمُجتمَعات، من خلال الاعتماد عَلى الملاحظة والتَفاعل مَع الأَفراد مَوضوع الدراسة، والتَحليل التَفسيري لسلوك الأَفراد، إذ أَن الإثنوغرافيا بشكل عَام تُركز عَلى أَن البَاحث لا يَنفصل عن السياق، بل يُساهم في تَشكيله من خلال مُشاركته وتَفاعله مَع المجتمَع، وفي تَفسيره للبَيانات (Lau, 2024). إلا أَن هُناك بَعض الفُروق التي تُوجد اختلافات بَينهما، من أَبرزها الاختلاف في بَعض الجَوانب النَظرية والمنهجية، بالإضافة للاختلافات في الأَدوات وطُرق جَمع البَيانات، والظُهور في المجتمَع البَحثي والوُصول للبَيانات.

في الإثنوغرافيا التَقليدية يقومُ البَاحث بملاحظة الأَفراد بشكل مُباشر في بيئتهم (Oreg & Babis, 2023). من خلال التَواجد طَويل المدى في مَيدان الدراسة والملاحظة المباشرة والتَفاعل الفَعال والمباشر للأَفراد (Forberg & Schilt, 2023; Padricelli & Punziano, 2023) إذ يَتضمن جَمع البَيانات الإثنوغرافية تَقليديًا فَترات طَويلة من العَمل الميداني والملاحظة المتعمقة. وهَذا يَعني أن التَحليلات الإثنوغرافية لا تَعتمد فَقط عَلى ما يَقوله المشاركون في الدراسة، بل تَشمل أيضًا مُلاحظة ما يَفعلونه (Beneito-Montagut et al, 2017)، أَما في الإثنوغرافيا الرقمية، فتُركز عَلى دراسة المجتمَعات الافتراضية باستخدَام أَدوات مثل المنتديات ووَسائل التَواصُل الاجتماعي والمدونات (Addeo et al., 2019; Delli Paoli & D'Auria, 2025; Kozinets, 2002)، فتتم الملاحظة عبر شَاشات الحَواسيب أو الهَواتف المحمولة. وفي كلتا الإثنوغرافيا، التَقليدية والرَقمية، يُمكن للبَاحث استخدَام التقرير الذَاتي، أو الملاحظة السَلبية، أو الملاحظة بالمشاركة في عَملية جَمع البَيانات (Oreg & Babis, 2023). لذا فالاختلاف الجَوهري بَين الإثنوغرافيا الرقمية والإثنوغرافيا التَقليدية يَكمُن في تَعريف الميدان، ففي الإثنوغرافيا التَقليدية يَكون مَيدان الدراسة مُحدد بزَمان ومَكان، في حين في الإثنوغرافيا الرقمية مَيدان الدراسة افتراضي ومُتعدد المواقع أو غَير مُحدد (Borkovich, 2022).

وتَختلف الإثنوغرافيا الرقمية عن الإثنوغرافيا التَقليدية في الأَدوات وطُرق جَمع البَيانات. ففي حين يَعتمد الإثنوغرافيون التَقليديون عَلى السَفر والتَواجد الشَخصي في الميدان لجمَع البَيانات وتسجيل الملاحظات يَدوياً، يَعتمد البَاحثون الإثنوغرافيون عَلى جَمع البَيانات النَصية والصُورية التي يُمكن الرُجوع لَها لاحقا (Addeo et al., 2019; Garcia et al., 2009; Masullo & Coppola, 2023)، إذ يَستخدم الإثنوغرافيون التَقليديون كَاميرات الفيديو، وأَجهزة التَسجيل، والمخططات، ودَفاتر الملاحظات، في حين يَستخدم الإثنوغرافيون الرَقميون

أدوات افتراضية مثل أرشيفات المواقع الإلكترونية، والمدونات، والخَوادم، وأنظمة إدارة المحتوى – وتتَضمن الدراسة الإثنوغرافية الرَقمية عادةً عَناصر مثل الصُور ومَقاطع الفيديو الرقمية التي يَلتقطها المشاركون ويَرفعونها، وقصصًا تَشرح هَذه الصُور، ومُدخلات يَومية، وتَذكيرات (Bhanye et al., 2024). إذ يَشمل جَمع البَيانات في العَالم الرَقمي مُلاحظة النَصوص والصُور والفيديوهَات، بالإضافة إلى تَفاعلات الأَفراد في الشَبكات الاجتماعية (Nascimento et al., 2022).

وتَظهر الاختلافات كَذلك في المشاركة والظُهور في المجتمَع البَحثي ففي الإثنوغرافية التَقليدية تَكون مُشاركة البَاحث ظَاهرة للجَميع، أما في الإثنوغرافيا الرقمية فتَسمح بالملاحظة غَير الظَاهرة (Addeo et al., 2019; Masullo & Coppola, 2023)، إذ يُمكن للبَاحث اختيار البَقاء غَير مَرئي (Oreg & Babis, 2023). وبشكل عَام عند استخدَام مَنهج الإثنوغرافيا الرقمية، يَعمل البَاحث كَمراقب، وقد يُشارك أو لا يشارك في النَشاط قيد الملاحظة من خلال استخدَام الملاحظة بالمشاركة عَبر الإنترنت وخَارجها، والمقابلة عَبر الإنترنت وخَارجها، والملاحظات الميدانية (Nascimento et al., 2022). وأيضا يَختلف البَاحثون الإثنوغرافيون الرَقميون عن البَاحثين الإثنوغرافيين التَقليديين في إمكانية النَسخ شبه التلقائي للوَثائق من المنصات الرقمية، لذا تُعتبر تكاليف البَحث أَقل بكَثير من الإثنوغرافيا التَقليدية؛ خَاصة في أَشكال الإثنوغرافيا الرَقمية القَائمة عَلى الملاحظة البَحتة، مما يَجعل البَيانات وَفيرة وَسهلة الحُصول عَليها (Kozinets, 2002).

3. كَيف تَتم الإثنوغرافيا الرقمية في الفَضاءات الإلكترونية؟

برغم تَعدد واختلاف إجراءات وخَطوات تَنفيذ الإثنوغرافيا الرقمية في الفَضاءات الإلكترونية بَين البَاحثين، إلا أَن جَميع البَاحثون يَتبعون في النهاية خَطوات وإجراءات أَساسية مُتقاربة، يُشار لَها كَإطَار مَفاهيمي لمنهجية الإثنوغرافيا الرقمية كَما يَظهر في شَكل 2 استناداً لدراسة بهاني وآخرون (Bhanye et al., 2024) ولا يَتم التَعامل مَع تلك المراحل كمَراحل مُنفصلة. بل تَعمل المراحل جنبًا إلى جنب لتَسهيل الانغماس الكَامل في الميدان (Gibbs & Hall, 2021). تَبدأ تلك الإجراءات باختيار الحَقل والمشكلة البَحثية، من خلال تَحديد ظَاهرة أو جَماعة في المنصات الرقمية كَأن تَكون مَجموعات فيسبوك أو مُنتديات أو مَنصات تَعليمية، أو مُجتمَعات مهنية رَقمية، أو هَاشتاجات (Ardévol & Gómez-Cruz, 2014; Bhanye et al., 2024; Delli Paoli & D'Auria, 2021; Jensen et al., 2022; Oreg & Babis, 2023)، أو استخدَام ما يُعرف ب"كائن التَركيز" من خلال الاهتمام بقضية عَامة أو ظَاهرة أو مَوضوع مَعين كَنقطة انطلاق للتَحليل، ثُم البَدء بتتبع التَفاعلات المرتبطة به في المنصات الرقمية، ومن خلال ذلك التَتبع، يتم الكَشف للبَاحث عن تَشكيلات اجتماعية تَفاعلية مُتنوعة حَول هَذا الكَائن أو الظَاهرة (Caliandro, 2018; Nascimento et al., 2022).

شكل 2

الإطار المفاهيمي لمنهجية الإثنوغرافيا الرقمية



بَعد ذَلك يَبدأ البَاحث بالدُخول لميدان البَحث الافتراضي وبناء الحُضور الاجتماعي من خلال التَفاعل طَويل المدى في المجتمَع البَحثي، من خلال المتابعة اليَومية والتَفاعل مَع المحتويات والأَفراد، أو العَيش في المجتمَع رَقميا (Forberg & Schilt, 2023; Oreg & Babis, 2023; Wang & Liu, 2021) وفيها يَتم تَقسيم مُمارسة إجراء الإثنوغرافيا الرَقمية إلى مَرحلتين رَئيسيتين: مَرحلة مَا قَبل التَفاعل ومَرحلة التَفاعل. تَتطلب مَرحلة مَا قَبل التَفاعل، والتي يُشار إليها أحيانًا بـ"المراقبة الصَامتة"، من البَاحث الإثنوغرافي التَواجد في بيئة البَحث الإلكتروني، ومُراقبة سُلوكيات الأَفراد ومَعايير المنصات بشكل غَير مُباشر لفَهم اللغُة الثَقافية للمكان، أما مَرحلة التَفاعل تتضمن التَواصل مَع المشاركين في الفَضاءات الإلكترونية وتشكيل الموقع الميداني فعليًا لاستخلاص البيانات، وبها يبني البَاحث الإثنوغرافي التَقليدي علاقات ويتَفاوض عَلى الوُصول إلى البَيانات في الميدان، ويَتبع البَاحث الإثنوغرافي خلال هذه المرحلة مَعايير المنصة قَيد الدراسة، ويَتفاعل مَع المستخدمين، ويُنشئ حسابات عَلى وَسائل التَواصُل الاجتماعي، ويُنتج مُحتوى (Gibbs & Hall, 2021). وخلال ذَلك يَتم اختيار الأَفراد أو القَضايا المدروسة بطرق قَصدية أو باستخدَام كُرة الثَلج. كَما يتم خلال هذه المرحلة اتخاذ قَرار من البَاحث حَول دَرجة الكَشف عن هَويته دَاخل الميدان الافتراضي هَل يَكون مَعلن أو مُتخفي جُزئيا، تبعا لحَساسية مَوضوع الدراسة بما يُحقق التَوازن بَين مُتطلبات البَحث وأَخلاقيات البَحث العلمي (Delli Paoli & D'Auria, 2021; Forberg & Schilt, 2023; Oreg & Babis, 2023).

يَلي ذَلك البَدء بمَرحلة جَمع البَيانات، ويَتم ذَلك باستخدَام الطُرق المختلفة مثل الملاحظة بالمشاركة مثل مُتابعة المحادثات والمنشورات والتَعليقات والصُور والرُموز وأَنماط استخدَامها (Oreg & Babis, 2023; Rosaliza et al., 2023; Wang & Liu, 2021)، أو استخدَام المقابلات عَن بُعد، أو من خلال الدَردشة أو مُكالمات الفيديو (Cocq & Liliequist, 2024)، كَما يُمكن جَمع المواد الرَقمية التي تتضَمن المنشورات التي تَم أَرشفتها أو لَقطات الشَاشة أو تتَبع الهَاشتاجات، أو اتباع ما يُعرف بالمشي التَقني دَاخل المنصات لتَحليل وَاجهة الاستخدَام للمنصة وإمكانياتها من خلال التعرف عَلى خَصائص المنصة وطَريقة النَشر والتَفاعل مَع المنشورات للتَعرف عَلى كَيفية تَأثيرها في سُلوك الأَفراد (Caliandro, 2018; Ritter, 2022; Rosaliza et al., 2023)،

وخلال هَذه المرحلة مُنذ بدايتها مُرورا بَجميع خَطوات جَمع البَيانات يَتم مُراعاة الجَوانب الأَخلاقية في البَحث العلمي مثل الحُصول عَلى الموافقة الأَخلاقية، ووَضع الإرشادات للمُشاركين، ومُراعاة الحفاظ عَلى سرية البَيانات (Bhanye et al., 2024).

بَعدها يَتم الانتقال لمرحلة تَحليل البَيانات، فيها يَقوم البَاحث بتَحليل نَوعي للمُحتوى والسياق بالاستخدَام التَرميز الموضوعي لتَحديد المعاني والأَنماط من البَيانات، مَع رَبط التَفاعلات الاجتماعية الرقمية بالتَفاعلات والخَلفيات الاجتماعية والثَقافية (Delli Paoli & D'Auria, 2021; Delli Paoli & D'Auria, 2025; Jensen et al., 2022; Ritter, 2022)، مَع الانتباه للعَلاقة بين الممارسات الرقمية والممارسات في الحَياة اليَومية، وعَدم الفَصل بَينهما (Ardévol & Gómez-Cruz, 2014; Caliandro, 2018; Rosaliza et al., 2023; Wang & Liu, 2021). ويُراعي البَاحث في جَميع الخَطوات السَابقة تَكييف البَيانات التَي يَتوصل إليها مَع مَبادئ الإثنوغرافيا كَما أَشار لها بهاني وآخرون (Bhanye et al., 2024) في جدول 1، وذَلك من خلال الانغماس في المجتمَعات الرقمية، والتَأمل الذَاتي، والوَصف الدَقيق في السياقات الرَقمية ومُراعاة الجَوانب الأَخلاقية.

جدول 1

تَكييف الإثنوغرافيا الرقمية مَع المبادئ الإثنوغرافية

المبادئ الإثنوغرافية	التَكييف للمبادئ في الإثنوغرافيا الرقمية
الانغماس في المجتمَعات الرقمية	يَنغمس البَاحثون في الإثنوغرافيا الرقمية في المنصات الإلكترونية، ويَتفاعلون مَع المشاركين افتراضياً؛ من خلال مُراقبة التَفاعلات، والمشاركة في المناقشات، وفَهم الأَعراف والممارسات الثَقافية السائدة في الفضاءات الرقمية.
التَأمل الذَاتي والاستجابة	تتطلب الإثنوغرافيا الرقمية من الباحثين أن يَظلوا مُتأملين، وأن يُفكروا في كَيفية تَأثير وُجودهم عَلى الإنترنت في المُجتمَع، وأن يكيّفوا مَناهجهم مَع السياق الرَقمي؛ من خلال مُراعاة خُصوصية هويات الإنترنت وتَغيرها المستمر، وضَمان الالتزام بالاعتبارات الأخلاقية.
الوصَف المعمق للسياقات الرقمية	تتطلب الإثنوغرافيا الرقمية من البَاحثين توثيقًا دقيقًا للتَفاعلات عبر الإنترنت؛ وذَلك من خلال تَحليل النُصوص، ومُحتوى الوَسائط المتعددة، لتَوفير فَهم شَامل لتَجارب المشاركين وديناميكياتهم الاجتماعية.
الاعتبارات الأخلاقية	تتَضمن ضَمان خُصوصية المشاركين ومَوافقتهم، مما يَتطلب من البَاحثين التَعامل مَع تَحديات أَمن البَيانات، وإخفاء الهُوية، والآثار الأَخلاقية للتَفاعلات الرقمية.

4. مزايا الإثنوغرافيا الرقمية

تُعد الإثنوغرافيا الرقمية من المنهجيات البَحثية المبتكرة التي سَاهمت في دراسة المجتمَعات الافتراضية، وذلك لإمتلاكها الكَثير من المميزات التي سَاعدت البَاحثين في ذلك كما يشير شكل 3، ومن أَبرز مَزايا استخدَام الإثنوغرافيا الرقمية تَوسيع النطاق الجُغرافي وخَفض التَكلفة والوَقت مُقارنةً بمَناهج البَحث النَوعي التَقليدية؛ إذ يتيح المنهج الإثنوغرافي الرَقمي استخدَام المنصات الإلكترونية، مما يُمكن البَاحث من التَفاعل مَع المشاركين والاستغناء عن السَفر، كَما يُتيح تَوفير الكَثير من الوَقت، فبدلاً من حَصر كُل شَيء في مُقابلة وَجهاً لوجه لمُدة سَاعة وَاحدة، يُمكن للمستجيبين الإجابة في أَوقاتهم الخَاصة (Bhanye et al., 2024; Masullo & Coppola, 2023;

(Rosaliza et al., 2023)، كَما أَنها تُمكن من الوُصول إلى بَيانات غَنية ومُتنوعة في القَضايا المدروسة (Cocq & Liliequist, 2024; Karhapää et al., 2025).

شكل 3

مزايا الإثنوغرافيا الرقمية



ومن المزايا كَذلك أن مَنهجية الإثنوغرافيا الرَقمية تُتيح فَهم الظَواهر التي تَحدث ويَصعب استكشافها بطُرق أُخرى. عَلى سَبيل المثال، يُمكن لتَحليل المدونات، ورَسائل الواتساب، ومَنشورات الإنستغرام، وتَويتر للمُتطوعين العَاملين في البُلدان النَامية أن يَمنحهم فهمًا وَاسعاً لتَجارب تلك البُلدان مُقارنةً بالمقابلات التي تُجرى في أَوطانهم فقط (Oreg & Babis, 2023)، كَما تُمكن من دراسة الظَواهر التي لا وُجود لَها خَارج العَالم الافتراضي، ولا تَمتلك مَواقع مَادية للتَجمع مثل جَماعات المعجبين وجَماعات المهُووسين (Addeo et al., 2019; Masullo & Coppola, 2023).

وتُعتبر مَيزة تَنوع المشاركين من المزايا الهَامة الأُخرى التي أَتاحتها الإثنوغرافيا الرقمية. إذ تتُيح الإثنوغرافيا الرقمية الوُصول إلى عَدد كَبير من المشاركين الذين يمثلون مَجموعة مُتنوعة من الأَصوات والخبرات التي قد يَصعب رَصدها من خلال الأَساليب التَقليدية غَير المتصلة بالإنترنت، إذ تتُيح المنصات الرقمية إمكانية إشراك الأَفراد الذين قَد يَكونون مُتفرقين جُغرافيا أو أُولئك الذَين قد يَكونون أَقل رَغبة في المشاركة في البُحوث المباشرة بسبب الوَصمة الاجتماعية أو القُيود الاقتصَادية (Bhanye et al., 2024). كَما تُمكّن الإثنوغرافيا الرقمية البَاحثين من مُتابعة الفئات السكانية المعرضة للخَطر والتي تَعيش ظروفًا قَاسية، مثل اللاجئين، أو المجتمَعات التي يَتنقل أَفرادها باستمرار من مَكان إلى آخر، كَما هو الحَال مَع العُمال المهاجرين (Oreg & Babis, 2023).

ومن المزايا كَذلك أن الإثنوغرافيا الرقمية سَاهمت في تَعزيز صَوت المشاركين، بحيث عَززت من الصَوت التَشاركي للأَفراد المشاركين للتَعبير عن الوَاقع من حَولهم باستخدَام الصُور، والمنشورات، والفيديوهات، والتَعليقات، ومُراجعة النَتائج إلكترونيا (Beneito-Montagut et al., 2017; Lochetto, 2022; Murthy, 2008; Rosaliza et al.,2023)، إلى جَانب ذلك مَكنت البَاحث من التَنقل بين مَنصات ومَواقع رَقمية مُتعددة بحيث أَصبح البَاحث مُتعدد الوُصول والمواقع، ومَكنه من بناء عَلاقات مَع عَدد أَكبر من المشاركين (Beneito-Montagut et al., 2017; Liu, 2026; Shaw, 2025)، وسَهلت عَلى البَاحثين الجَمع بين البَيانات الكَمية والنَوعية، ودَمج الملاحظة بالمقابلة وتَحليل المحتوى دُون الإخلال بفكرة ومَضمون البَحث الإثنوغرافي (Barkhatova 2023; Beneito-Montagut et al., 2017; Caliandro, 2018).

ومن المزايا الهَامة الأُخرى التي وَفرتها الإثنوغرافيا الرقمية، أَنها من المناهج البَحثية التي تُوفر مُستويات أَمان عَالية للمُشاركين، خَاصة إذا كَان المشاركون من المجمُوعات التي تُناقش مَوضوعات حَساسة، أو قَضايا قَانونية، أو أَقليات، أو فئات ذَات وَصمة اجتماعية (Addeo et al., 2019; Barratt & Maddox, 2016; Bhanye et al., 2024; Masullo & Coppola, 2023)، إذ أَن إخفاء الهَوية الذي تُوفّره البيئة الإلكترونية سَهّل عَلى المشاركين الإفصاح عَن أَنفسهم بصراحة وشَفافية. إذ قد تَشعر الفئات المهمّشة التي تُعاني من قَضايا حَسّاسة براحة أَكبر في مُشاركة تَجاربها عَبر الشَاشات من مَنازلهم، بَدلًا من التَعرّض للاستجواب المباشر من قبل شَخص غَريب؛ خَاصة أَنه ليس عَلى المشاركين الانتقال أو السَفر إلى مَواقع مَجموعات التَركيز أو المقابلات، ممّا عزّز شُعورهم بالأَمان (Bhanye et al., 2024).

ومن مُميزات الإثنوغرافيا الرقمية كَذلك مُرونة المشاركة من البَاحث وانخفاض التَدخل ويَظهر ذَلك من خلال مُلاحظة البَاحث للتَفاعلات الطَبيعية التي تَحدث في المنصات الرقمية –وهَذا قد لا يَحدث في الملاحظة المباشرة إذ يَلجأ الأَفراد لتَعديل سلوكياتهم–، وعَدم التَداخل مَع حَياة المشاركين (Addeo et al., 2019; Bhanye et al., 2024; Masullo & Coppola, 2023; Rosaliza et al., 2023)، مما يُمكن البَاحث من المشاركة المتدرجة مَع المبحوثين في الفَضاءات الرقمية يَبدأها بالملاحظة الصَامتة وُصولا إلى التَفاعل والحوار مَع المبحوثين (Beneito-Montagut et al., 2017; Jensen et al., 2022). إلى جَانب ذلك تُمكن الإثنوغرافيا الرقمية البَاحثين من دَمج الملاحظات الرقمية مَع الملاحظات التي يَتم الحُصول عَليها بشكل مُباشر من الحَياة الوَاقعية، والمقارنة بَينهما مما يُعطي فَهم أَكثر شُمولية للقَضايا التي يتم دراستها (Beneito-Montagut et al., 2017; Hallett & Barber, 2014; Karhapää et al., 2025; Oreg & Babis, 2023; Rosaliza et al., 2023).

ومن المزايا الهَامة الأُخرى التي وَفرتها الإثنوغرافيا الرقمية، المرونة والسُرعة في التَواصل مَع المستجيبين وجَمع البَيانات، إذ يُمكن أن يُشارك المشاركون من مَنازلهم براحة تَامة. وفقاً لجَداولهم الزَمنية دُون الحَاجة إلى السَفر إلى مَوقع فعلي في يَوم أو وَقت مُحدد، أو دَعوة شَخص غَريب إلى مَنازلهم، كَما يَظهر ذَلك من خلال قُدرة البَاحثين عَلى الوُصول إلى نطاق وَاسع من المعلومات المتاحة عبر الإنترنت، والحفاظ عَلى التَواصل مَع الأَشخاص الذين تتم مُتابعتهم إلكترونيًا، كَما يَستطيع البَاحثون الوُصول بسهولة إلى المعلومات المتداولة بين عَامة النَاس، ومُتابعة الحَركات الاجتماعية الجَديدة (Bhanye et al., 2024; Oreg & Babis, 2023)، كَما تُمكن

البَاحثين من تتبع التَغيير في اتجاهات المبحوثين عبر الفَترات الزَمنية من خلال الأَرشفة الرقمية، والتَتبع الطُولي لأنشطة المجمُوعات التي يتم دراسة سُلوكها (Addeo et al., 2019; Masullo & Coppola, 2023).

5. الأَدوات والأَساليب المنهجية في دراسات الإثنوغرافيا الرقمية

يَهدف جَمع البَيانات في الإثنوغرافيا الرَقمية بشكل أَساسي إلى فَهم الظاهرة في سياق اجتماعي هَجين (Nascimento et al., 2022). إذ تَنقل الإثنوغرافيا الرَقمية الأَدوات والأَساليب المنهجية للإثنوغرافيا التَقليدية في جَمع البَيانات من الحَياة اليَومية إلى المنصات والمساحات الافتراضية مثل المنتديات والمواقع ومَنصات الفيسبوك والتيك توك ومَنصة إكس وغَيرها. وتَعتمد عَلى مَزيج من الملاحظة والتَفاعل مَع المشاركين وتتبع مَا يُعرف بالآثار الرقمية، وتُستخدم أَشكالًا مُتعددة من وَسائل جَمع البَيانات، مثل المقابلات عَبر الإنترنت، ولقَطات الشَاشة للتَفاعلات المهمة، والصُور والنُصوص من صَفحات الويب المتاحة للجَميع، والتَسجيلات الصَوتية والمرئية، والوَثائق المتنوعة، والملاحظات الميدانية الإثنوغرافية (Gibbs & Hall, 2021). كَما تُعدّ الوثائق الرقمية، مثل المناهج الدراسية، ووصف المهام، ومَعايير التَقييم، ومُخرجات الطَلَبة، وتَعليقات التَقييم، بَيانات قَيّمة للتَحليل (Beneito-Montagut et al., 2017).

وبشكل عَام يَتضمن جَمع البَيانات نَوعين هُما البَيانات التي يَتم نَسخها مُباشرة من تَفاعلات الأَفراد في المنصات الرَقمية، والبَيانات التي يُسجلها البَاحث حَول مُلاحظته للأَفراد في المجتمَع البَحثي، وتَفاعلاتهم (Kozinets, 2002). كَما تُقسم التَقنيات الإلكترونية في جَمع بَيانات الإثنوغرافيا الرقمية إلى تَقنيات تَوليد البَيانات عَبر التَفاعل مَع المشاركين، وتَقنيات جَمع عَينات من البَيانات من خلال جَمع بَيانات مَوجودة مُسبقًا. تَعتمد تَقنيات تَوليد البَيانات عَبر التَفاعل مَع المشاركين عَلى مَجموعة من الأَسَاليب مثل الملاحظة بالمشارَكة في الحَقل الرَقمي، عَبر التَواجد الطَويل في المجموعات والصَفحات الافتراضية، مَع بناء عَلاقات وتَوثيق يَومي للتَفاعلات من مَنشورات وتعَليقات ورَسائل لإنتاج وَصف كَثيف للسُلوكيات الرقمية (Forberg & Schilt, 2023; Oreg & Babis, 2023; Wang & Liu, 2021)، أو من خلال التَفاعل الموجه مَع المشاركين ويَستخدم البَاحث في ذلك المقابلات عَبر الانترنت باستخدَام مُكالمات الفيديو (مثل سكايب/زوم) أو الدَردشة عَبر الرَسائل النَصية الفَورية (مثل واتساب) لمحاكاة المقابلات المباشرة أو مَجموعات التَركيز افتراضيًا أو البَريد الإلكتروني، وذَلك لتَوليد رُوايات ذَاتية مُكملة للآثار الرقمية (Bhanye et al., 2024; Wang & Liu, 2021)، كَذلك يستخدم الباحث اليوميات والمذكرات الرقمية للمشاركين التي تَتضمن صُور ونُصوص ولَقطات عَن استخدَامهم للتَقنيات الرقمية والمنصات الافتراضية، كَذلك من ضمن طُرق البَيانات التَوليدية، قَد يَستخدم البَاحث ما يُعرف بالبَيانات المستثارة رَقميا، التي تتَضمن عَرض مَنشورات أو لَقطات شَاشة للمُشاركين في مُقابلات لاَحقة لاسترجاع الخبرات والمعاني المرتبطة بها، مما يُولد بَيانات تَفسيرية جَديدة تُضاف للبَيانات الأَصلية (Wang & Liu, 2021).

أَما تَقنيات جَمع العَينات من البَيانات الرقمية فَتعتمد عَلى جَمع بَيانات مَوجودة مُسبقًا في المساحات الافتراضية، وتَعتمد عَلى ثَلاث استراتيجيات أَساسية في جَمع البَيانات أَولها من خلال اختيار عَينة قَائمة عَلى المجتمَع من خلال اختيار مَجموعة، أو مُنتدى، أو أي منصة رَقمية، ومُتابعة ما يَدور فيها ضمن فَترة زَمنية مَعينة (Oreg & Babis). ثَانيها العَينات القَائمة عَلى حَدث مَعين، وتتضمن مُتابعة هَاشتاج أو حَملة أو قَضية عَبر مَنصات مُتعددة مَع تتبع الرَوابط وبناء علاقات سَردية بين الأَحداث (Oreg & Babis, 2023; Wang & Liu,

2021)، أما ثالث استراتيجية فهي العَينات مُتعددة المواقع، وخلالها يتم مُتابعة المشاركين عَلى أكثر من مَنصة مَع استخدَام الخَرائط الذهنية لتَنظيم الأفكار (Delli Paoli & D'Auria, 2025).

وبشكل عَام يَعتمد البَاحثون الإثنوغرافيون عَلى مَجموعة من الأَساليب والطُرق الأساسية في جَمع البَيانات الرقمية تتَلخص في الملاحظة بأنواعها والمقابلات وتَحليل البَيانات بأَشكَالها المتعددة في البيئات الرقمية، بالإضافة إلى تتبع الآثار الرقمية. فالملاحظة الرقمية تَأخذ أَشكال مُتعددة كَأن تكون مُلاحظة بالمشاركة والتَفاعل المباشر عن بُعد دَاخل المجموعات ومَنصات التَواصل الاجتماعي بأَشكالها المتعددة والمنتديات والمجتمَعات الرقمية، والمشاركة التَفاعلية لرصد التَفاعلات والممارسات اليَومية بما تتضَمنه من أَشكال مُختلفة من التَواصل اللُغوي والثَقافي، أما الملاحظة الافتراضية التي تَعتمد عَلى عَدم المشاركة ففيها يَتم تَسجيل سُلوك وتَفاعلات الأَفراد عَلى الصَفحات الافتراضية باستخدَام تَسجيل الشَاشة وتَحليل مَسارات التَصفح، وسُلوك الاستخدَام دُون تَفاعل مُباشر مَع الأَفراد (Beneito-Montagut et al., 2017; Fenton & Procter, 2019; Forberg & Schilt, 2023; Kozinets, 2002; Oreg & Babis, 2023; Wang & Liu, 2021).

كَما يَتم استخدَام المقابلات الإفتراضية عَبر الوَسائط الرقمية التي يَتم فيها استخدَام تَطبيقات ومَنصات مُتنوعة مثل ZOOM, Google Meet. WhatsApp, وغَيرها مَع تَسجيل صَوت وفيديو لتلك المقابلات، وتَدوين الملاحظات الميدانية (Dineva, 2023; Fenton & Procter, 2019; Wang & Liu, 2021)، كَما يَتم استخدَام المراسلات (غُرف الدردشة، والرَسائل الخَاصة-البَريد الإلكتروني) دَاخل تلك المنصات الافتراضية للمُقابلات والحُصول عَلى بَيانات نَوعية إثنوغرافية رَقمية (Beneito-Montagut et al., 2017; Wang & Liu, 2021). بالإضافة إلى ذَلك، فمن أَشكال جَمع البَيانات الإثنوغرافية الرقمية تَجَميع المنشورات من صُور وفيديوهات ومَنشورات وتَعليقات وهاشتاجات ومُشاركات من المنصات التَفاعلية، وتَحليل مُحتواها (Astrupgaard et al., 2024; Fenton & Procter, 2019; Oreg & Babis, 2023). كَما يَهتم البَاحثون في الإثنوغرافية الرقمية بما يُعرف بالآثار الرقمية أو آثار التتبُع الرَقمي من خلال تَحليل البَيانات والبَصمات التي يَتركها الأَفراد نَتيجة التَفاعل مَع المنصات الرقمية بشكل مَقصُود أو غَير مَقصود، وتَأخذ عدة أَشكال منها الحُصول عَلى تلك الآثار الرقمية من خلال التَبرع بالبَيانات بمُوافقة المنصات والأَفراد، أو من خلال تَتبع آثار التَفاعل عَلى المنصات الرقمية (الإعجابات، المشاركات- الرُدود- شَبكات العلاقات الافتراضية) خَاصة أن الإثنوغرافية لا تَعتمد في كَثير من الأَحيان عَلى المعلومات التي تُقدم بصرَاحة للبَاحثين أو من خلال وَاجهة التَطبيقات، أو من خلال البَاحث نَفسه والفَريق البَحثي وذَلك من خلال مُلاحظات الفَريق الرقمية، وسجلات عَمل الفَريق وغَيرها (Astrupgaard et al., 2024; Beneito-Montagut et al., 2017; Delli Paoli & D'Auria, 2021; Kozinets, 2002; Ohme et al., 2024).

6. دور الذَكاء الاصطناعي في دراسات الإثنوغرافيا الرقمية

شَهد مَيدان الإثنوغرافيا الرقمية تَحولات رَافقت استخدَام الذكاء الاصطناعي وظَهر من خلال عَمل الذَكاء الاصطناعي كَأداة مُساندة في جَمع وتَحليل البَيانات. وذَلك عَلى عدة مُستويات منها المساعدة عَلى تَحليل كَميات ضَخمة من البَيانات، من خلال تَسهيل معالجة تلك البَيانات والتَعرف عَلى الأَنماط التي تَحتويها (Chubb, 2023). كَما تُمكن البَاحثين في الإثنوغرافيا الرقمية من استخدَام الذَكاء الاصطناعي في التَفريغ الآلي للنُصوص

والمقابلات عبر الإنترنت، والتَحليل الموضوعي لمجمُوعات التَركيز الافتراضية مما اختَصر عَلى البَاحثين الوَقت والجُهد (Chen et al., 2025; Herdiyanti, 2024; Olawade et al., 2025).

ومن خلال الجَمع بين البَحث الإثنوغرافي والذَكاء الاصطنَاعي القَائم عَلى التَعلم العَميق والشَبكات العَصبية، تَمكن البَاحثون من تَحليل مَجموعات كَبيرة من بَيانات الصُور الضَخمة بشكل مَنهجي، مَع الحفاظ عَلى مَنظورها التَفسيري وحَساسيتها السياقية، بحيث تَكشف تَفاعلات الأَفراد في استخدَام الصُور وانتاجها في الفَضاءات الرقمية (Maltezos et al., 2025)، وكذلك سَاعد الدَمج بين الذَكاء الاصطناعي والإثنوغرافيا الرقمية من خلال الجَمع بَين تَحليل المشاعر والأنماط المستمد من الذَكاء الاصطناعي والإشراف التَفسيري البَشري من الوُصول لفَهم أَعمق للفُروق الثَقافية بين الحَركات الاجتماعية عَلى الإنترنت (Cheah, 2025). وسَاعد الجَمع بين التَحليل البَشري والتَحليل المدعوم بأَدوات الذَكاء الاصطناعي من تَعزيز جَودة البَحث العَلمي، إذ يُوفر التَحليل البَشري عُمق ودقة في التَفسير النَظري، بينما يُعزز الذَكاء الاصطناعي من الكَفاءة وقَابلية التَوسع واكتشاف الأَنماط (Grigoryan, 2025).

يُوفر الذَكاء الاصطناعي مجموعَة من الأدوات والأَساليب للبَحث الإثنوغرافي الرقمي، ومن أَهمها معالجة اللغُة الطَبيعية (NLP) وتَظهر أَهميتها في تَحليل النُصوص مُتعددة اللُغات، إلى جَانب تَحليل البَيانات في الوَقت الفعلي مما يُسهل التَعرف عَلى الاتجاهات والكَشف عن المعلومات المضللة، كَما تُتيح معالجة اللغة تَحليل بَيانات وَسائل التَواصل الاجتماعي مثل تَحليل المشاعر في المنشورات والتعليقات (Ananthanagu et al., 2024; Jhunthra et al., 2025; Farzindar et al., 2017; Londhe et al., 2021; Naik et al., 2024)، كَما يُمكن من خلال نَماذج التَعلم الآلي التَعرف عَلى الأَنماط والتَنبؤ بالنَتائج، وتَصنيف البَيانات مثل سُلوكيات المستخدمين والحَالات الانفعالية إذ تَكشف خُوارزميات التَعلم الآلي بَعض الأَنماط الخَفية من البَيانات مثل اتجاهات المشاعر والأنماط السُلوكية (Al Safarini & Baashirah, 2024; Naik et al., 2024)، إلى جَانب ذلك تَوفر التَقنيات البيومترية (Biometric Techniques) مثل أَدوات تتبع حَركة العَين وتَحليل تَعابير الوَجه التي تُساعد عَلى التَعرف عَلى الاستجابات الانفعالية اللاواعية التي قد لا يَتم الكَشف عَنها لَفظياً لَدى الأَفراد (Khandelwal et al., 2023; Torrecilla-García et al., 2024). ومن جهة أُخرى تُساعد أدوات الذَكاء التَوليدي مثل تشات جي بي تي (ChatGPT) في تَنظيم المقابلات وتَحليل البَيانات النَوعية (Laužikas Žižiūnas, 2025; Loureiro et al., 2024).

كما يُستخدم الذَكاء الاصطناعي في جَمع وتَحليل بَيانات الإثنوغرافية الرقمية، ومن أَمثلة المنصات أو التَطبيقات التي يتم استخدَامها مَنصة (EDIGA) التي تُساعد البَاحثين في دراسة التَفاعلات الاجتماعية في البيئَات الافتراضية المعقدة، يَتألف نظام المنصة من تَطبيق جَوال لجَمع البَيانات مُتعددة الوَسائط؛ بالإضافة إلى دَفتر يَوميات مَيداني رَقمي مُزود بميزات التَعليق التَعاوني؛ وأداة لإخفاء هوية الصُور مَع خَاصية الكَشف التلقائي عَن الوُجوه والنُصوص غَير الوَاضحة؛ بالإضافة إلى بَوابة ويب لعَرض البَيانات وتَحليلها بشكل مُوحد (Tansini & Motz, 2025). ومن الأَدوات الرقمية الحَديثة المستخدمة لجَمع الملاحظات الميدانية الإثنوغرافية ومعالجتها وتَحليلها بشكلٍ مَنهجي أَداة (EthnoPlatform) التي هَدف البَاحثون من تَطويرها إلى التَغلب عَلى صُعوبة البَحث عن الملاحظات وفَرزها، وبالتالي الحُصول عَلى نَظرة عَامة عَليها، وصُعوبة دَمج الملاحظات بشكل هَادف مَع أَنواع البَيانات الكَمية الأُخرى مثل الاستبيانات أو البَيانات الأُخرى، وصُعوبة معالجة وتَحليل الملاحظات باستخدَام

الأساليب الحاسوبية مثل تحليل الشبكات (Astrupgaard et al., 2024).ومن الأدوات الرقمية أيضا أداة (SenseMaker)، وهي أداة إثنوغرافية رقمية مُصممة لرصد التجارب الفردية، والتحيُزات، والتصورات لدى الأفراد (Joshi et al., 2023).

ومع كُل المميزات التي يُضيفها الذكاء الاصطناعي للبحث الإثنوغرافي، لابد من الحفاظ على دقة وسلامة الدراسات الإثنوغرافية الرقمية في ظل استخدام منهجيات الذكاء الاصطناعي؛ خاصة مع إمكانية مُواجهة الباحثين بعض التحديات. فعلى الرغم من أن الذكاء الاصطناعي يُحسّن قُدرات معالجة البيانات، إلا أنه يُثير مخاوف أخلاقية ومنهجية تتعلق بالخُصوصية والشفافية والمصداقية والتحيز (Cheah, 2025). إلى جانب ذلك تظهر بعض التحديات الأخلاقية والمنهجية المرتبطة بخُصوصية البيانات وإدارة الملكية الفكرية للاجتماعات المسجلة، واستراتيجيات تخزين البيانات وتدفقها، ومسؤولية اتخاذ القرار، خاصة عند استخدام مُساعدي الاجتماعات القائمين على الذكاء الاصطناعي (Herdiyanti, 2024).

كما يُواجه الباحثون تحديات مُرتبطة بالتحيز والتمثيل الثقافي إذ أشار كاتري وآخرون (Khattri et al., 2025) إلى أنه بالنسبة للباحثين في مجال الإثنوغرافية الرقمية، إلى جانب الموافقة الأخلاقية وعدم الكشف عن هوية المبحوثين، من الضروري إدراك التحيزات والتشويه للتمثيل الثقافي في تداول الصُور المدعومة بالذكاء الاصطناعي، إذ قد لا تُعبر عما تعني بدقة، فقد لا يُظهر الذكاء الاصطناعي في كثير من الأحيان القُدرة على إظهار عُمق التفاصيل البصرية والثقافية. وعلى الرغم من أن الذكاء الاصطناعي يُثير تحديات تتعلق بالشفافية والحساسية الثقافية، إلا أنه يُمكن التخفيف من تلك التحديات من خلال بُروتوكولات مُنظمة وإشراف بشري. من خلال الجمع بين قُدرة الذكاء الاصطناعي على معالجة البيانات، وتركيز الإثنوغرافيا الرقمية على الانغماس الثقافي، بما يُمكن للباحثين من تحقيق مُستوى مُتوازن يُراعي المعايير الأخلاقية والمنهجية على حد سواء (Cheah, 2025).

7. التحديات الأخلاقية والمنهجية للإثنوغرافيا الرقمية

تُواجه الإثنوغرافيا الرقمية تحديات أخلاقية ومنهجية مُتعددة تفرضها طبيعة البيئات الرقمية، من حيث التفاعلات والسياق وتوافر البيانات. خاصة مع عدم وضُوح أخلاقيات مُمارسة الإثنوغرافيا الرقمية لحداثة هذا المنهج، ولتعاملها مع فضاءات رقمية مفتوحة (Cera, 2023). وأشار توسون وآخرون (Thompson et al., 2021) إلى أنه على الرغم من أن أخلاقيات البحث تُعدّ عُنصرًا أساسيًا في البُحوث الاجتماعية، إلى أن الإثنوغرافيا الرقمية تطرح مجموعة إضافية من التحديات التي يجب معالجتها ويظهر شكل 4 خلاصة لتلك التحديات. ومن أبرز تلك التحديات القضايا الأخلاقية والخُصوصية؛ وفي مُقدمتها كيفية حماية خُصوصية الأشخاص الذين تتم مُتابعتهم، وكيفية ضمان عدم الكشف عن هويتهم الحقيقية والافتراضية، ومن التحديات كذلك الحُصول على الموافقة الأخلاقية، فعندما تقتصر الملاحظة على المنصات العامة (مثل مجموعات الفيسبوك، وتويتر، والمواقع الإلكترونية العامة)، فإن الحُصول على الموافقة الأخلاقية يكون أسهل نسبياً، على عكس الحُصول على الموافقة الأخلاقية عندما تُجرى الملاحظات في مجموعات مُغلقة أو على شبكات خفية (Bhanye et al., 2024; Cera, 2023; Oreg & Babis, 2023; Thompson et al., 2021).

شكل 4

التَحديات الأخلاقية والمنهجية للإثنوغرافيا الرقمية



ومن التَحديات أيضاً مَوضوع إعلان البَاحث عن وُجوده في الفَضاءَات الرقمية ومَدى تَأثير ذَلك عَلى جَودة أَبحاث الإثنوغرافيا الرقمية (Cera, 2023)؛ إذ أن بَقاء البَاحثين غَير مَرئيين (أو ما يُعرف بالتخفي) في بحوث الإثنوغرافيا الرقمية قَد يُثير قَضايا أَخلاقية، فالأَفراد الذين يَتم دراسة سُلوكهم لَهم حَق المعرفة، وأن يُعطوا الإذن بالمشاركة في أي مَشروع بَحثي يُجرى عَليهم (Bhanye et al., 2024; Cera, 2023; Oreg & Babis, 2023)، إذ لاَ يَجب النَظر إلى الإنترنت عَلى أَنه قَاعدة بَيانات عَامة "مُتاحة" للبَاحثين الإثنوغرافيين، بل يَنبغي قَبل كُل دراسة التَحقق من الأَضرار المحتملة التي قَد تَلحق بالأَفراد الذَين تُجرى عَليهم الدراسة (Oreg & Babis, 2023)، مَع تَوضيح الحُدود بين التَفاعلات الرقمية العَامة، والتَفاعلات الرقمية الخَاصة (Cera, 2023). ومن جهة أُخرى، قَد يُؤدي اعلان البَاحث عَن وُجوده وتَفاعله دَاخل المجموعات الرقمية إلى حُدوث تَغييرات في سُلوك المشاركين، وتَعزيز السُلوكيات المرغوبة اجتماعياً (Forberg & Schilt, 2023; Zhao, 2024)، مما يُؤثر عَلى جَودة البَيانات وعُمقها.

ولمواجهة تلك التَحديات يَنبغي أن يَكون لَدى البَاحث وَعي أَكبر حَول تَأثير وُجوده عَلى تَفاعل المجموعات الرقمية، والوَعي بكيفية التَعامل مَع تلك التَحديات مثل تَبني مَواقف بَحثية مُتوازنة تَجمَع بَين الإفصاح التَدريجي، واستخدَام أَساليب تَجمَع بَين الأَساليب المعلنة وغَير المعلنة مَع مُراعاة طَبيعة القَضايا المدروسة، والفَئة التي يَتم التَفاعل مَعها، بما يَضمن احترام خُصوصية الأَفراد. وتُشير دراسة بَهاني وآخرون (Bhanye et al.,

2024) إلى أهمية احترام خُصوصية المشاركين من خلال إخفاء هوية بَعض التَصريحات (من تويتر عَلى سَبيل المثال) التي قَد تَنطوي عَلى تَهديد، كَما يَنبغي مُراعاة أَن إخفاء هوية البَيانات في المنتديات العَامة مثل تويتر لا يَكفي لحماية خُصوصية المشاركين، وذَلك لأن البَصمات الرقمية والقَرائن السياقية تُتيح أَحيانًا إمكانية إعادة تَحديد هوية الأَفراد، خَاصة عند التَعامل مَع مَعلومات حَساسة، وبالمثل يَنبغي التَعامل بحذر مَع البَيانات المتاحة للعَامة، إذ قد لا يَتوقع المستخدمون استخدَام مُحتواهم لأَغراض البَحث، مما قَد يُؤدي إلى شُعورهم بالتَطفل أو الاستغلال. ومن التَحديات الأخلاقية والمنهجية التَي يَنبغي أَن يَنتبه لَها البَاحث كَذلك غُموض فَهم سياق البَحث في الإثنوغرافيا الرقمية لَدى المبحوثين والتي تَفرض تَذكير المشاركين بضرورة مُراعاة أَنهم جُزء من دراسة بَحثية، وعَدم الإفراط في مُشاركة المعلومات والكَشف غَير المقصُود عن مَعلومات حَساسة.

كَما تُواجه الإثنوغرافيا الرقمية تَحديات تتَعلق بالبَيانات والموثوقية، ويَظهر ذَلك من خلال صُعوبة تَجميع وأَرشفة وتَحليل المواد الرقمية، وذَلك نَتيجة لأَن المنشورات والمواد الرقمية باختلاف أَنواعها تَكون عُرضه للتَغيير أو الحَذف، وتتَأثر بترَتيب نَشرها والتَفاعلات التي تمت عَليها، كَما أن سُهولة نَسخ وتَجميع عَدد كَبير من البَيانات الرقمية من عَدد كَبير من المصادر، قد تُؤدي بالبَاحث إلى اهمال الملاحظة للتَفاعلات الرقمية (Ardévol & Gómez-Cruz, 2014; Delli Paoli & D'Auria, 2025; Jensen et al., 2022; Nascimento et al., 2022)، كَما قَد يُواجه البَاحثون تَحديات تتَعلق بمغادرة الميدان بَعد جَمع البَيانات المطلوبة، والتي قد تَفرض عَليهم لأَسباب أَخلاقية حَذف الصَفحات التي تم استخدَامها للتَفاعل مَع المبحُوثين وجَمع البَيانات، وهَذا قد يتسبَب بعض المخاوف الأَخلاقية، لا سيما فيما يَتعلق بالضَمانات التي قُدّمت للمُشاركين بشأن حَقهم في الانسحاب، وقُدرتهم عَلى التَواصل مَع البَاحث بَعد انتهاء جَمع البَيانات (Gibbs & Hall, 2021).

ومن التَحديات التي يَجب مُراعاتها أَنه حَتى في عَصرنا الحَالي، لا يُمكن اعتبار إمكانية الوُصول إلى الإنترنت أَمرًا مَفروغًا منه، فَقد تُواجه بَعض الفئات تَحديات في الوُصول إلى البيئات الرقمية، مما يُؤثر سَلباً عَلى تَمثيلها دَاخل الشَبكات الإلكترونية، إذ يَرتبط هَذا التَحدي ببعض المحددات الاجتماعية مثل الطَبقة الاجتماعية، والجنس، والانتماء العرقي، ويَحدث ذَلك إما بسبب ضَعف البنية التَحتية التكنولوجية أو بسببَ القُيود الحُكومية عَلى وَسائل التَواصُل الاجتماعي أو مُراقبتها. مما يَستدعي وُجود بَعض الاعتبَارات الأَخلاقية حَول كيفية الحفاظ عَلى سَلامة الأَشخَاص الذين يُراقبهم البَاحث أو قد يَتواصل مَعهم، والذين يَعيشون في مَناطق تَفتقر إلى حُرية الإنترنت، وبالمثل يَنبغي مُراعاة وُجود أَشخاص لَديهم إمكانية الوُصول إلى الإنترنت، لَكنهم يَختارون استهلاك المعلومات فَقط دُون مُشاركتها (Oreg & Babis, 2023)، ومن تلك الفئات أَيضاً كبار السن والمسجُونين والمشردين (Forberg & Schilt, 2023; Hallett & Barber, 2014; Martínez, 2025)، إلى جَانب المجتمَعات الرقمية التي تُخفي نَفسها مثل الهَاكر ومُستخدمي الدارك ويب (Demant & Moretti, 2024; Kaufmann & Tzanetakis, 2020). لذا يَتطلب الوُصول إلى تلك الفئات خَاصة الفئات المهمشة أو بَعض الفئات التي يَصعب الوُصول لها أَوقات الأَزمات استخدَام استراتيجيات إبداعية مثل استخدَام مَنصات التَواصل الاجتماعي مثل مَنصة التك توك (TikTok) وغَيرها (Barratt & Maddox, 2016; Bhanye et al., 2024; Zhao, 2024).

ومن التَحديات كَذلك تَحدي التَسبب بمزيد من الضَغط النَفسي لَدى المشاركين خَاصة وَقت الأَزمات؛ فَقد تُؤدي المشاركة في البُحوث خلال الأَزمات إلى زيادة الضَغط النَفسي لدَى المشاركين، فالإضافة إلى ارتفاع مُستويات التَوتر والقَلق لَدى المشاركين بسبب الأَزمات التي يَمرون بها، قد تتَفاقم كَذلك مَشاعر الضيق والتَوتر

نتيجةً لانخراطهم في الأَنشطة البَحثية، فمهما كَانت دقة المنهج المتّبع، فقد يُؤدي العبء العَاطفي والنَفسي النَاتج عَن مُناقشة مَعاناة المشاركين، ونُقاط ضَعفهم إلى عَواقب سَلبية غَير مَقصودة، كالصَدمات النَفسية أو زيادة القَلق، إضافةً إلى ذَلك، قَد تَتفاوت فَاعلية بناء الثقة عَبر الوَسائل الرقمية، فقد يُبالغ البَاحثون في تَقدير رَغبة واستعداد المشاركين للمُشاركة في العَمل البَحثي، مما يُثير تَساؤُلات حَول التَوازن بيَن الحَساسية الأَخلاقية ودقة البَحث العلمي، لذا لاَبد أَن يَعمل البَاحثون عَلى إعادة تَقييم وتَكييف المنهجيات البَحثية باستمرار لإعطاء الأَولوية لرَفاهية المشاركين، أو تَأجيل الدراسة أَو إعادة تَصميمها عندما تَفوق المخاطر الفَوائد (Bhanye et al., 2024)، لذا يَنبغي الوَعي بالمخاطر النَفسية أو الجَسدية أو القَانونية أو الرقمية مثل التتَبع والاستهداف التي من الممكن أَن يَتعرض لها المشاركون والبَاحث نَفسه (Barratt & Maddox, 2016; Bhanye et al., 2024; Gibbs & Hall, 2021; Zhao, 2024).

8. دور الإثنوغرافيا الرقمية في دراسة المجتمَعات الافتراضية والسلوك الاجتماعي عبر الانترنت

تُعدّ الإثنوغرافيا الرقمية منهجًا يُستخدم لدراسة القَضايا الاجتماعية في الفَضاءات الرقمية (Kaur-Gill & Dutta, 2017). ويُمكن اعتبارَها مَنهجًا بَحثيًا اكتسب مُؤخرًا انتشارًا وَاسعًا في العَديد من المجالات، كعلم الاجتماع، والإدارة، والتَسويق والأَعمال، والتَعليم، والجُغرافيا، والصحة، والرياضة، والسياحة، وغَيرها (Delli Paoli & D'Auria, 2021)، لذا يُلاحظ تَنوع مَواضيع الدراسات التي استخدمت الإثنوغرافية الرقمية ومنها: دراسة أَكباش (Akbaş, 2025) التي استخدمت الإثنوغرافيا الرقمية لدراسة الهَوية والانتماء ومُمارسات المقاومة لَدى الأَفراد في الشتات الفلسطيني عَبر وَسائل التَواصُل الاجتماعي والمدونات والمنتديات. وتُظهر النَتائج أَن المنصات الإلكترونية تُوفر مَساحةً للذَاكرة والتَضامن والمقاومة لَدى أَفراد الشتات الفلسطيني، إذ تُسهم في الحفاظ عَلى الذَاكرة الجَماعية، وإيصال أَصواتهم في المجال العَام الدُولي، وتَعزيز شُعورهم بالانتماء إلى فلسطين. ومن خلال تَحليل إعادة بناء الهُويات الفَردية والجَماعية ومُمارسات المقاومة عَبر الإنترنت، يُقدم البَحث مَنظورًا جَديدًا للبُعد العَالمي للقَضية الفلسطينية، كَاشفًا أَن التَفاعلات الرقمية تَضمن استمرارية الهُوية الفلسطينية، وتُعد أَداةً تَحويلية تُعزز التَضامن السياسي للشَتات.

واهتمت دراسة موروانى (Murwani, 2023) برسم خَريطة لأَنماط تَنوع مُحتوى التَنمر الإلكتروني الذي يَنشره المراهقون عَبر وَسائل التَواصُل الاجتماعي. استُخدمت المنهجية الإثنوغرافية الرقمية لرصد سُلوك التَنمر الإلكتروني في مُجتمَعات المراهقين. واتسمت الدراسة بطَابع إثنوغرافي وَاقعي، إذ وَصف سُلوك التَنمر الإلكتروني من خلال مُحتوى مُحادثات مُجتمَعات الشَباب. وشَارك في البَحث مُراهقون تَتراوح أَعمارهم بين 17 و22 عَامًا، ممن يَستخدمون وَسائل التَواصُل الاجتماعي، وكَانوا مُتورطين في التَنمر الإلكتروني، سَواء كمتنمرين أو ضَحايا. جُمَعت البَيانات من خلال الملاحظة التَشارُكية، عَبر المشاركة المباشرة في أَنشطة المشاركين عَلى وَسائل التَواصُل الاجتماعي. وحَددت نَتائج الدراسة مُحتوى التَنمر الإلكترُوني الذي يُرسله المتنمرون ويَتلقاه الضحايا غَالبًا في عدة أَنواع منها المحتوى التَحريضي – وهو مُحتوى يَتضمن الغَضب والكَلمات البَذيئة والأَلفاظ النَابية. ثانيًا التَحرش الإلكتروني – كالسُخرية والإهانات الجَسدية والاستهزاء بأَسماء الوَالدين. بالإضافة إلى ذَلك، تَم رَصد التَشهير – وهو مُحتوى يُنشر عن طَريق النَميمة حَول أُمور غَير صَحيحة؛ وانتحال الشَخصية، أَي تَحميل مُحتوى يُحرج الضَحية؛ والفَضح والخداع، كإرسال نُكات سَوداوية تتَعلق بالدين.

وهَدفت دراسة أداي–مونونكم (Addai–Mununkum, 2023) إلى التَعرف عَلى فَاعلية استخدَام وَسائل التَواصُل الاجتماعي (مَجموعات وَاتساب) لَدى مُجتمَع من المعلمين الغَانيين الذين استخدَموا الوَاتساب للتَحضير لامتحان التَرقية. اعتمد البَاحث الإثنوغرافية الافتراضية، من خلال الاندماج كمُشارك مُراقب في المجتمَع الرَقمي لمدة ستة عَشر شَهرًا، من خلال مُراقبة وَاجهة الموقع، والمرئيات، والنُصوص، والمناقشات، وتَفاعل المشاركين. وتم تَحليل البَيانات المجمَعة مَوضوعيًا باستخدَام بَرنامج Taguette، أَظهرت نَتائج الدراسة وُجود إمكانيات لامَحدودة مُتاحة في الفَضاءات الرَقمية لتَعزيز التَعليم غَير الرَسمي.

وتَناولت دراسة أَنصار وخَالد (Ansar & Khaled, 2023) دَور مَنصات التَواصل الاجتماعي في تَشكيل أَنماط جَديدة من نَشاط الشتات بين الروهينغيا المنفيين. اعتمد البَاحثان الإثنوغرافية الافتراضية استمرت عَامًا كاملًا لجَمع البَيانات من مَنصتين رَئيسيتين للتَواصل الاجتماعي: فيسبوك وتويتر. بَعد أَن قَام البَاحثان بتَحليل حسابات فيسبوك وتويتر ذَات الصلة، وحَدد أَفضل عَشرة حسابات بناءً عَلى عَدد المتابعين، وتَواتر النَشر، وحَجم التَعليقات. وغَطت الدراسة الفَترة من أُغسطس 2019 إلى أُغسطس 2021. كَشفت نَتائج الدراسة أَن المنصات الرقمية تُشكّل فَضاءً للتَواصل، حَيث تُبنى هُويات الروهينغيا في الشتات، وتُنازع، وتُتداول. وتَتأثر بالأَنشطة المدنية والسياسية الإلكترونية في الشتات بحيث تُغيّر مَلامح تَشكيل هُوية الروهينغيا وسَعيهم للاعتراف.

وقَام كريشينزو (Crescenzo, 2023) بدراسَة بَعض مُمارسات الشَباب عَلى الانترنت، من خلال دراسة كَيف يُمكن أن يُمثل المنهج النَوعي أَداة قَادرة عَلى تَحليل تَجربة الشَباب في السياق الرَقمي، من خلال تَحليل نَتائج تَمرين تَعليمي أُجري لطُلاب جَامَعة ساليرنو؛ حيث طُبق المنهج النَوعي للإثنوغرافيا الرقمية. أَظهرت النَتائج أَن مَنهج الإثنوغرافيا الرقمية مَكن البَاحثين من تَحليل مَلامح وتَحولات مُمارسات الشَباب في الفضاءات الرَقمية. وسَمح المنهج النَوعي للطَلبة بفهم مُمارسات الشَباب التي يَنغمسون فيها في حَياتهم اليَومية من وجهة نَظر أَخرى، وأُتيحت لَهم الفُرصة لتَحليلها من الدَاخل وتَطوير دَرجة عَالية من التَأمل الذَاتي في مُمارساتهم، مما سَاعدهم عَلى الوُصول إلى وَعي مُختلف بكونهم شَبابًا اليَوم، والقُدرة عَلى قراءة التَفاعلات الثَقافية للشَباب بنَظرة نَقدية.

وسَعت دراسة كريتيان وآخرون (Chretien et al., 2015) لاستكشاف كَيفية استخدَام طَلبة الطب لوَسائل التَواصُل الاجتماعي بشَكل غَير رَسمي لأَغراض التَعليم والتَطوير المهني، اعتمد البَاحث الإثنوغرافية الافتراضية، إذ قَام بمُلاحظة مَنشورات (تَغريدات) 31 طَالبًا من طَلبة الطب المستخدمين المتميزين لتويتر لمُدة 8 أَشهر (مايو – ديسمبر 2013)، مَع تَدوين مُلاحظات مَيدانية مُنظمة. وباستخدَام العَينات القَصدية تَم إجراء مُقابلات فَردية مَع مُشاركين رَئيسيين لاستكشَاف استخدَام تويتر وقيمته لَديهم حَتى الوُصول إلى التَشبع الموضوعي (عَشرة طُلاب). كَما أُجريت ثَلاث مُقابلات مَع أَعضاء هَيئة التَدريس. وتَم تَحليل شَبكة الذَات والشَبكات الفَرعية للطَلاب. شَمل التَحليل النَوعي تَرميزًا استقرائيًا للمُلاحظات الميدانية والمقابلات، وتَثليث البَيانات، ومُذكرات تَحليلية في عَملية تَكرارية. كَشفت النَتائج أَن تَويتر شَكّل أَداةً مهنيةً مُكمّلةً لتَجربة دراسة الطب التَقليدية. وتَعامل المستخدمون المتميزون مَع تَويتر بَوعي وهَدف، مَلتزمين بأَخلاقيات المهنة عَلى الإنترنت، وعَكست تَغريداتهم مَزيجًا من المحتوى الشَخصي والمهني. وتَميّز الطُلاب الذين يُقدّمون مَعلوماتٍ قيّمةً بعددٍ كَبيرٍ من المتابعين. وكَانت شَبكة هَؤلاء الطُلاب مُترابطةً بشكلٍ جَيد، مما يُشير إلى أنها شَبكةٌ اجتماعيةٌ وليسَت مُجرد شَبكة مَعلومات. وقدّم تَويتر قيمةً في مَجالين رَئيسيين هما: الوُصول والتَعبير. إذ تَمكّن الطُلاب من الوُصول إلى المعلومات، والخُبراء، ومَجموعةٍ مُتنوعةٍ من وجهات النَظر، بما في ذلك وجهات نَظر المرضى والجُمهور، بالإضافة إلى مُجتمَعات

الدَعم. كَما حَصلوا عَلى مَنصةٍ للدفاع عَن آرائهم، والتَحكّم في وُجودهم الرَقمي، والشُعور بالمساواة ضمن التَسلسل الهَرمي الطبي.

خاتمة

يُظهر البَحث الحَالي أَن الإثنوغرافيا الرَقمية من مَناهج البَحث النَوعي المعاصرة، والتي إلى لآن لم يَتم تَناولها بالشَكل الكَافي لدراسة الظَواهر الاجتماعية والتَربوية المختلفة في السياق العَربي عَلى وَجه الخُصوص؛ خَاصة مَع تَزايد الاعتماد عَلى المنصات ووَسائل التَواصل الاجتماعي لَدى مُختلف الفئات والأَعمار في المجتمَع. كَما سَلط البَحث الحَالي الضَوء عَلى التَحديات الأَخَلاقية والمنهجية التي من المهم الوَعي بها لدَى مُختلف البَاحثين عند التَوجه لهَذا الميدان البَحثي إذ أَشار بَهاني وزُملاءه إلى أَن عَدم حماية مَوقع إلكتروني بكلمة مُرور لا يَعني بالضَرورة أَنه فَضاء مَفتوح تُفقد فيه حُقوق إخفاء الهُوية والخُصوصية (Bhanye et al., 2024). كَما تَرى البَاحثة أَهمية الجَمع المتوازن بين الإثنوغرافيا المادية والرقمية لما لَه من أَهمية في دراسة الظَواهر والسُلوكيات الاجتماعية، خَاصة أَنه كَما كَشفت دراسة (Murthy, 2008, P.839) كَما يَمنح مَنهج الإثنوغرافيا الرَقمية البَاحثين مَجموعة وَاسعة من الأَساليب لسَرد القصص الاجتماعية، فإنه يُمكّنهم أَيضاً من إبراز صَوت المَشاركين في هذه الرِّوايات، خَاصة أَن الوُصول إلى هَذه التَقنيات مُتفاوتاً بحسب الطَبقة الاجتماعية والعرق والجنس لكُل من البَاحثين والمشاركين.

التوصيات والمقترحات

1- اهتمام الجَامَعات والمؤسسات البَحثية بتَدريب البَاحثين وطَلَبة الدراسات العُليا عَلى مَهارات البَحث في البيئات الرَقمية باستخدام مَنهج الإثنوغرافيا الرقمية.

2- تَشجيع البَاحثين وطَلَبة الدراسات العُليا عَلى تَطوير أَدوات جَمع وتَحليل البَيانات في الفَضاءات الرَقمية بما يَتناسب مَع دراسات الإثنوغرافيا الرقمية.

3- استخدَام البَاحثون وطَلَبة الدراسات العُليا مَنهج الإثنوغرافيا الرقمية في دراسة القَضايا المعاصرة مثل تَحليل بناء الهُوية لَدى الشَباب العَربي في الفَضاءات الرَقمية، وسلوكيات الشَباب العَربي في المنصات الرَقمية.

4- تَوظيف البَاحثون وطَلَبة الدراسات العُليا الإثنوغرافيا الرقمية في فهم الظَواهر التَربوية مثل التَنمر الإلكتروني، والتَعلم عَن بُعد، وطَبيعة عَلاقة وتَفاعلات المعلم- الطَالب في المنَصات الرَقمية، والدَعم الاجتماعي الالكتروني.

المراجع

جلوب، ايلاف علي؛ وسلمان، أحمد كاظم (2025). الأثنوجرافيا في (كتاب الاسفار) للدكتور عبد الله ابراهيم دراسة تحليلية .لارك، 17(2\1)، 179-167. https://doi.org/10.31185/lark.4244

References

Addai-Mununkum, R. (2023). Non-Formal education in digital spaces: A digital ethnography of Ghanaian teachers' use of WHATSAPP group. *International Journal of Qualitative Research*, *3*(1), 104–114. https://doi.org/10.47540/ijqr.v3i1.961

Addeo, F., Paoli, A. D., Esposito, M., & Bolcato, M. Y. (2019). Doing social research on online communities: The benefits of netnography. *Athen's journal of social sciences*, *7*(1), 9-38. https://doi.org/10.30958/ajss.7-1-1

Akbaş, A. (2025). Filistin diasporasının sosyal medyada kimlik inşası: dijital etnografi çalışması. *Journal of Islamicjerusalem Studies*, *25*(1), 39-68. https://doi.org/10.31456/beytulmakdis.1616144

Akemu, O., & Abdelnour, S. (2020). Confronting the digital: Doing ethnography in modern organizational settings. *Organizational research methods*, *23*(2), 296-321. https://doi.org/10.1177/1094428118791018

Al Safarini, M. Y., & Baashirah, R. A. (2024). Development and application of artificial neural network and deep learning frameworks for information processing. *Profesional de la información*, *33*(6), 7. https://doi.org/10.3145/epi.2024.ene.0612

Amelia, L. T. D., & Balqis, N. R. (2023). Changes in communication patterns in the digital age. *ARRUS Journal of Social Sciences and Humanities*, *3*(4), 544-556. https://doi.org/10.35877/soshum1992

Ananthanagu, U., Ebin, P. M., Mathkunti, N. M., & Shanthala, P. T. (2024, June). *NLP strategies for unprecedented business intelligence in virtual communities: Language-Driven insights*. In International Conference on Soft Computing and Signal Processing (pp. 25-37). Springer Nature Singapore.

Ansar, A., & Khaled, A. F. M. (2023). In search of a Rohingya digital diaspora: Virtual togetherness, collective identities and political mobilisation. *Humanities and social sciences communications*, *10*(1), 61. https://doi.org/10.1057/s41599-023-01553-w

Ardévol, E., & Gómez-Cruz, E. (2014). Digital ethnography and media practices. *The international encyclopedia of media studies*, *7*, 498-518. https://doi.org/10.1002/9781444361506.wbiems193

Astrupgaard, S. L., Lohse, A., Gregersen, E. M., Salka, J. H., Albris, K., & Pedersen, M. A. (2024). Fixing fieldnotes: Developing and testing a digital tool for the collection, processing, and analysis of ethnographic data. *Social Science Computer Review*, *42*(5), 1223-1243. https://doi.org/10.1177/08944393231220488

Barkhatova, L. A. (2023). Computational analysis of digital traces in ethnographic studies of online communities. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, *160*(1), 30-56. https://doi.org/10.1177/07591063231196161

Barratt, M. J., & Maddox, A. (2016). Active engagement with stigmatized communities through digital ethnography. *Qualitative research*, *16*(6), 701-719. https://doi.org/10.1177/1468794116648766

Beneito-Montagut, R., Begueria, A., & Cassián, N. (2017). Doing digital team ethnography: Being there together and digital social data. *Qualitative Research*, *17*(6), 664-682. https://doi.org/10.1177/14687941177245

Bhanye, J., Kachena, L., Matamanda, A., & Shayamunda, R. (2024). Doing urban research on 'hard-to-reach' populations during the COVID-19 pandemic: advantages and ethical dilemmas using digital ethnography as a new alternative. *Discover Global Society*, 2, 45. https://doi.org/10.1007/s44282-024-00080-6

Borkovich, D. J. (2022). Digital ethnography: A disruptive qualitative approach to inquiry. *Issues in Information Systems*, *23*(4). https://doi.org/10.48009/4_iis_2022_11

Caliandro, A. (2018). Digital methods for ethnography: Analytical concepts for ethnographers exploring social media environments. *Journal of Contemporary Ethnography*, *47*(5), 551-578. https://doi.org/10.1177/0891241617702960

Cera, M. (2023). *Digital ethnography: Ethics through the case of Qanon. Frontiers in Sociology, 8, 1119531*. https://doi.org/10.3389/fsoc.2023.1119531

Cheah, C. W. (2025). AI-augmented netnography: Ethical and methodological frameworks for responsible digital research. *International Journal of Qualitative Methods*, *24*, 16094069251338910. https://doi.org/10.1177/160940692513389

Chen, H., Wang, Y., & Chang, C. (2025). Enhancing qualitative inquiry: AI-assisted focus group data collection. *Qualitative Research Journal*, 1-17. https://doi.org/10.1108/QRJ-04-2025-0145

Chretien, K. C., Tuck, M. G., Simon, M., Singh, L. O., & Kind, T. (2015). A digital ethnography of medical students who use Twitter for professional development. *Journal of general internal medicine*, *30*(11), 1673-1680. https://doi.org/10.1007/s11606-015-3345-z

Chubb, L. A. (2023). Me and the machines: Possibilities and pitfalls of using artificial intelligence for qualitative data analysis. *International journal of qualitative methods*, *22*, 16094069231193593. https://doi.org/10.1177/16094069231193593

Cleland, J., & MacLeod, A. (2022). Disruption in the space–time continuum: Why digital ethnography matters. *Advances in Health Sciences Education*, *27*(3), 877-892. https://doi.org/10.1007/s10459-022-10101-1

Cocq, C., & Liliequist, E. (2024). Digital ethnography: A qualitative approach to digital cultures, spaces, and socialites. *First Monday*, *29*(5). https://doi.org/10.5210/fm.v29i5.13196

Costa, E. (2024). Long-term holistic ethnography for new digital worlds. *Ethnography*, 14661381241260884. https://doi.org/10.1177/14661381241260884

Crescenzo, N. (2023). Young sociologists in the mirror: digital ethnographies of young people online. *Frontiers in Sociology*, *8*, 1197560. https://doi.3389/fsoc.2023.1197560

Delli Paoli, A., & D'Auria, V. (2021). Digital ethnography: A Systematic literature review. *Italian Sociological Review*, *11*(4S), 243. https://doi.org/10.13136/isr.v11i4S.434

Delli Paoli, A., & D'Auria, V. (2025). The digitalization of ethnography: A scoping review of methods in netnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, *54*(4), 559-587. https://doi.org/10.1177/08912416251342795

Demant, J., & Moretti, A. (2024). Intrusiveness and the public-private divide in ethnography: A situated, structured approach for ethical research in the context of

closed, group-based, or hidden social media behavior. *International Journal of Qualitative Methods*, *23*, 16094069241257937. https://doi.org/10.1177/1609406924125793

Dineva, D. (2023). Mixed methods research part 1: Collecting and analyzing social media textual data using netnography and thematic analysis. In *Sage Research Methods: Business*. SAGE Publications Inc. https://doi.org/10.4135/9781529629521

Farzindar, A., Inkpen, D., & Hirst, G. (2017). *Natural language processing for social media*. Morgan & Claypool.

Fenton, A., & Procter, C., (2019). Studying social media communities: Blending methods with netnography. In *Sage Research Methods Cases Part 2*. SAGE Publications, Ltd., https://doi.org/10.4135/9781526468901

Forberg, P., & Schilt, K. (2023). What is ethnographic about digital ethnography? A sociological perspective. *Frontiers in Sociology*, *8*, 1156776. https://doi.org/10.3389/fsoc.2023.1156776

Garcia, A. C., Standlee, A. I., Bechkoff, J., & Yan Cui. (2009). Ethnographic approaches to the internet and computer-mediated communication. *Journal of Contemporary Ethnography*, *38*(1), 52-84. https://doi.org/10.1177/0891241607310839

Gibbs, N., Hall, A. (2021). *Digital ethnography in cybercrime research: some notes from the virtual field*. In: Lavorgna, A., Holt, T.J. (eds) Researching Cybercrimes. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-74837-1_14

Grigoryan, T. (2025). A Meta-Meta-Ethnographic review of qualitative synthesis in education. *SFU Educational Review*, *17*(1). https://doi.org/10.33422/wcfeducation.v3i1.1317

Hallett, R. E., & Barber, K. (2014). Ethnographic research in the cyber era. *Journal of Contemporary Ethnography*, *43*(3), 306-330. https://doi.org/10.1177/08912416134977

Herdiyanti, A. (2024, October). *The use of automatic AI-based notes and transcription services in qualitative research: Ethical and methodological concerns*. In Proceedings of the ALISE Annual Conference, 2024. Association for Library and Information Science Education. https://orcid.org/0000-0001-7009-9817

Jensen, L. X., Bearman, M., Boud, D., & Konradsen, F. (2022). Digital ethnography in higher education teaching and learning methodological review. *Higher Education*, *84*(5), 1143-1162. https://doi.org/10.1007/s10734-022-00838-4

Jhunthra, S., Garg, H., & Gupta, V. (2025). *Using tensor processing units to identify the relationship between hypothesis and premise: A case of natural language inference problem*. In Uncertainty in Computational Intelligence-Based Decision Making (pp. 255-275). Academic Press.

Joshi, D., Panagiotou, A., Bisht, M., Udalagama, U., & Schindler, A. (2023). Digital ethnography? Our experiences in the use of sensemaker for understanding gendered climate vulnerabilities amongst marginalized agrarian communities. *Sustainability*, *15*(9), 7196. https://doi.org/10.3390/su15097196

Karhapää, A., Pöysä-Tarhonen, J., Rikala, P., & Hämäläinen, R. (2025). Being an ethnographic researcher in a modern workplace: Advantages and challenges of digital ethnography. *Journal of Organizational Ethnography*, *14*(2), 233-247. https://doi.org/10.1108/JOE-11-2024-0085

Kaufmann, M., & Tzanetakis, M. (2020). Doing Internet research with hard-to-reach communities: Methodological reflections on gaining meaningful access. *Qualitative Research*, *20*(6), 927-944. https://doi.org/10.1177/146879412090489

Kaur-Gill, S., & Dutta, M. J. (2017). Digital ethnography. *The international encyclopedia of communication research methods*, *10*(1), 1-10. https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0271

Kavitha, B. (2024). Evaluation of social interaction in virtual environments by using the method of MOORA. *Trends in Finance and Economics*, 2(4), 63-71. https://doi.org/10.46632/tfe/2/4/8

Keim-Malpass, J., Steeves, R. H., & Kennedy, C. (2014). Internet ethnography: A review of methodological considerations for studying online illness blogs. *International Journal of Nursing Studies*, *51*(12), 1686-1692. https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2014.06.003

Khandelwal N.C., Wanjari M.M., Vidhale B. (2023). *Review paper on speech emotion recognition*. 2nd International Conference on Futuristic Technologies, INCOFT. https://doi.org/10.1109/INCOFT60753.2023.10425384

Khattri, M. B., Pandey, R., Roy, R. K., Subedi, M., van Teijlingen, E., Parker, S., & Bhandari, P. (2025). Ethical dilemmas in visual anthropology and sociology in the era of artificial intelligence. *Dhaulagiri Journal of Sociology and Anthropology*, *19*(1), i-v. https://doi.org/10.3126/dsaj.v19i1.80819

Kozinets, R. V. (2002). The Field behind the Screen: Using Netnography for marketing research in online communities. *Journal of Marketing Research*, *39*(1), 61-72. https://doi.org/10.1509/jmkr.39.1.61.18935

Lau, S. (2024). *Digital ethnography*. The decision lab. Retrieved March 8, 2026, from https://thedecisionlab.com/reference-guide/anthropology/digital-ethnography?utm_source=chatgpt.com

Laužikas, R., Žižiūnas, T. (2025). *Application of ai-based methods in the study of textual historical sources and urban heritage landscapes*. In: Dzemyda, G., Bernatavičienė, J., Kacprzyk, J. (eds) Data Science in Applications. Studies in Computational Intelligence, vol 1206. https://doi.org/10.1007/978-3-031-88486-3_6

Liu, R. F. (2026). Hybrid ethnography: Access, positioning, and data assembly. *Ethnography*, *27*(1), 215-232. https://doi.org/10.1177/14661381221145451

Lochetto, S. M. (2022). Hybrid ethnography: Online, offline, and in between. *Journal of American Folklore, 135* (538), 487–489. https://doi.org/10.5406/15351882.135.538.10

Londhe, D. D., Kumari, A., & Emmanuel, M. (2021, April). *Challenges in multilingual and mixed script sentiment analysis*. In 2021 6Th international conference for convergence in technology (i2CT) (pp. 1-6). IEEE.

Loureiro, I. S., Costa, V., & Malheiro, A. (2024). Using artificial intelligence in tourism sustainability research. In AI Innovations for Travel and Tourism (pp. 21-39). IGI Global Scientific Publishing. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-2137-9.ch002

Lupton, D. (2014). *Digital sociology*. Routledge. https://www.dhi.ac.uk/san/waysofbeing/data/data-crone-lupton-2015b.pdf

Maltezos, V., Luhtakallio, E., & Meriluoto, T. (2025). Bridging ethnography and AI: a reciprocal methodology for studying visual political action. *International Journal*

of Social Research Methodology, *28*(2), 193–208. https://doi.org/10.1080/13645579.2024.2330057

Martínez, J. H. C. (2025). Etnografía crítica y procesos comunicativos en el barrio: cómo entender el paso a la comunicación en red. *Ibero Ciencias-Revista Científica y Académica-ISSN 3072-7197*, *4*(2), 354-407. https://doi.org/10.63371/ic.v4.n2.a72

Masullo, G., & Coppola, M. (2023). Potential and limitations of digital ethnographic research: A case study on a web community. *Frontiers in Sociology*, *7*, 1092181. https://doi.org/10.3389/fsoc.2022.1092181

Murthy, D. (2008). Digital ethnography: An examination of the use of new technologies for social research. *Sociology*, *42*(5), 837-855. https://doi.org/10.1177/0038038508094565

Murthy, D. (2008). Digital ethnography: An examination of the use of new technologies for social research. *Sociology*, *42*(5), 837-855. https://doi.org/10.1177/0038038508094565

Murwani, E. (2023). Pemetaan pola keragaman konten perilaku perundungan daring pada remaja melalui media sosial. *Jurnal Studi Komunikasi*, *7*(1), 319 - 334. https://doi.org/10.25139/jsk.v7i1.6105

Naik, K., Navandar, R. K., Kalavadekar, P., Dixit, D., & Waghmare, S. K. (2024). Neural networks and their application in natural language processing for social media analysis. *Neural Networks*, *27*(3), 1-15. https://doi.org/10.52783/anvi.v27.1422

Nascimento, T., Suarez, M. C., & Campos, R. D. (2022). An integrative review on online ethnography methods: differentiating theoretical bases, potentialities and limitations. *Qualitative Market Research: An International Journal*, *25*(4), 492-510. https://doi.org/10.1108/QMR-07-2021-0086

Ohme, J., Araujo, T., Boeschoten, L., Freelon, D., Ram, N., Reeves, B. B., & Robinson, T. N. (2024). Digital trace data collection for social media effects research: APIs, data donation, and (screen) tracking. *Communication Methods and Measures*, *18*(2), 124-141. https://doi.org/10.1080/19312458.2023.2181319

Olawade, D. B., Omeni, D., Gore, M. N., & Hadi, M. (2025). Enhancing qualitative research through virtual focus groups and artificial intelligence: A review. *International Journal of Medical Informatics*, *203*, 106004. https://doi.org/10.1016/j.ijmedinf.2025.106004

Oreg, A., & Babis, D. (2023). Digital ethnography in third sector research. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, *34*(1), 12-19. https://doi.org/10.1007/s11266-021-00397-9

Padricelli, G. M., & Punziano, G. (2023). Ethnography and the digital scenario: A typological scheme of differences and evolutionary trajectories. *Frontiers in Sociology*, 8, 1037359. https://doi.org/10.3389/fsoc.2023.1037359

Pink, S., Horst, H., Lewis, T., Hjorth, L., & Postill, J. (2015). Digital ethnography: Principles and practice. https://www.academia.edu/download/40273901/71681_Pink_Digital_Ethnography.pdf

Reeves, S., Kuper, A., & Hodges, B. D. (2008). Qualitative research methodologies: Ethnography. *Bmj*, 337, a1020. https://doi.org/10.1136/bmj.a1020

Ritter, C. S. (2022). Rethinking digital ethnography: A qualitative approach to understanding interfaces. *Qualitative Research*, *22*(6), 916-932. https://doi.org/10.1177/14687941211000540

Rosaliza, M., Asriwandari, H., & Indrawati, I. (2023). Field work: Etnografi dan etnografi digital. *Jurnal Ilmu Budaya*, *20*(1), 74-103. https://doi.org/10.31849/jib.v20i1.15887

Shao, Y. (2025). The impact of digital media on modern society and culture. *Communications in Humanities Research*, *57*(1), 117-122. https://doi.org/10.54254/2753-7064/2025.22829

Shaw, C. (2025). Going crypto-native: enactive ethnography in online settings. *Journal of Organizational Ethnography*, *14*(2), 198-214. https://doi.org/10.1108/JOE-10-2024-0077

Singh, S. (2018). Book review: Digital Ethnography: Principles and Practice. *Media International Australia*, *167*(1), 199-200. https://doi.org/10.1177/1329878X18757787g

Swamy, CH. (2025). The impact of social media on social relationships: A sociological perspective. *International Journal for Multidisciplinary Research (IJFMR)*, *7*(5), 1-6. https://doi.org/10.36948/ijfmr.2025.v07i05.55431

Tansini, L. and Motz, R. (2025). *Support tools for hybrid research, ediga project*. In *Proceedings of the 17th International Joint Conference on Knowledge Discovery, Knowledge Engineering and Knowledge Management.* SciTePress, 534-541. https://doi.org/10.5220/0013831000004000

Thompson, A., Stringfellow, L., Maclean, M., & Nazzal, A. (2021). Ethical considerations and challenges for using digital ethnography to research vulnerable populations. *Journal of Business Research*, *124*, 676-683. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.02.025

Torrecilla-García, J. A., & Skotnicka, A. G. (2024). *Biometrics as a Key Factor for Emergent User Experience Evaluation*. In Biometrics (pp. 27-53). CRC Press.

Wang, D., & Liu, S. (2021). Doing ethnography on social media: A methodological reflection on the study of online groups in China. *Qualitative Inquiry*, *27*(8-9), 977-987. https://doi.org/10.1177/10778004211014610

Zhao, Y. (2024). TikTok and researcher positionality: Considering the methodological and ethical implications of experimental digital ethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, *23*, 16094069231221374. https://doi.org/10.1177/16094069231221374

IJOPER Vol 5, No 3, pp 568 -592 ISSN 2957-3890
المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية
International Journal of Psychological and Educational Research
https://doi.org/10.65028/ijoper.v5i3.248

دور الإدارة الصفية في تنمية القيم العلمية والأخلاقية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا

سعيد موسى فارس
وزارة التربية والتعليم، الأردن
SMHF2004@yahoo.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى دور الإدارة الصفية في تنمية القيم العلمية والأخلاقية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا. واعتمدت المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (895) معلمًا ومعلمة من مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد. واستخدمت استبانة تضمنت مجالَي القيم الأخلاقية والقيم العلمية، وتم التحقق من صدقها وثباتها. أظهرت النتائج أن دور الإدارة الصفية في تنمية القيم الأخلاقية المرتبطة بالجانبين التعليمي والسلوكي، والقيم العلمية المرتبطة بالطلبة وسلوك المعلم، جاء بدرجة مرتفعة. كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعض أبعاد القيم العلمية والدرجة الكلية للقيم العلمية والأخلاقية تبعًا للجنس، لصالح الإناث. وظهرت فروق في القيم العلمية التي يحققها الطالب تبعًا للصف الدراسي، لصالح الصفين السابع والثامن، وفي بعض الأبعاد والدرجة الكلية تبعًا للخبرة، لصالح ذوي الخبرة من (5–10) سنوات. وفي ضوء النتائج، قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات لتعزيز دور الإدارة الصفية في تنمية القيم العلمية والأخلاقية لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: الإدارة الصفية، القيم العلمية، القيم الأخلاقية، المرحلة الأساسية العليا.

The Role of Classroom Management in Developing Scientific and Ethical Values for Students of the Upper Basic Stage

Saeed Musa Hassan Fares
Ministry of Education, Jordan
SMHF2004@yahoo.com

Abstract:
This study aimed to examine the role of classroom management in developing scientific and ethical values among upper basic stage students. A descriptive research design was employed, and the sample consisted of 895 male and female teachers from the Qasbat Irbid Education Directorate in Jordan. Data were collected using a questionnaire covering ethical and scientific values, whose validity and reliability were established. The findings indicated that classroom management played a high-level role in developing ethical values related to educational and behavioral aspects, as well as scientific values demonstrated by students and fostered through teachers' behavior. Statistically significant differences were found by gender in certain scientific value dimensions and the overall assessment of scientific and ethical values, favoring female teachers. Differences in student-demonstrated scientific values were found by grade level, favoring grades seven and eight, and by teaching experience, favoring 5–10 years. Experience-related differences also emerged in the overall assessment of scientific and ethical values. The study presented recommendations based on these findings.

Keywords: classroom management, scientific values, ethical values, upper basic stage.

تاريخ قبوله للنشر (15-07-2026) تاريخ تسلم البحث (24-12-2025)

المقدمة

تعد الإدارة الفعالة للفصول الدراسية وبناء مناخ الفصل الإيجابي أهدافاً أساسية يسعى جميع المعلمين لتحقيقها، وتسهم الإدارة الصفية الفاعلة في تزويد الطلبة بفرص ثرية لاكتساب خبرات ثرية من المعلم، مثل التنظيم، وإدارة الوقت، وموارد التعلم، مما يسمح للطلاب بتطوير أنماط سلوك مناسبة، ومن ناحية أخرى على المعلمين أن يتعاملوا مع الأحداث غير المتوقعة داخل الغرفة الصفية، وأن يكونوا قادرين على ضبط سلوك الطلبة باستخدام استراتيجيات فعالة لإدارة الصف (Sieberer, 2016).

وللإدارة الصفية عدة أهداف تسعى لتحقيقها ضمن العملية التعليمية من أبرزها تحقيق أهداف التعليم والتعلم من قبل الطلبة، واستخدام عناصر الإدارة الصفية – المادية والبشرية – المتاح استخدامها لإحداث عملية التعليم والتعلم المرغوبة، وتنظيم وتنسيق الجهود المبذولة من قبل المعلم والطلبة بما يتفق والأهداف المنشودة، وإيجاد روح التفاهم والتعامل وممارسة العمل الفردي والجماعي في الصف الدراسي (كريم، 1995). ويرى البدري (2004) وجوب أن يكون هدف الإدارة الصفية هدف أخلاقي، ويسعى لاستثارة البيئة التعليمية والمحافظة عليها، وليس لمجرد الحفاظ على الصمت والهدوء للطلبة. إذ تعد الأخلاق مقياس حقيقي ومعيار دقيق لمعرفة درجة التقدم في المجتمع والرقي لدى الشعوب؛ فالأخلاق تساعد الشعوب على التماسك وتحقق لها القوت وتخلصها من الأمراض النفسية (الزبون وربيعان، 2016).

ويعتمد السلوك الأخلاقي على أسس وقواعد، تعتبر معيارًا للحكم على قبول أو رفض أفعال الأفراد وتصرفاتهم في المجتمع، واهتمت مؤسسات التربية والتعليم بمعيار الأخلاق لدى طلاب المدارس منذ المرحلة الأولى في التعليم، انطلاقاً من الأهمية الدينية للأخلاق في المجتمع الإسلامي لما لها من قدرة على تواصل المجتمعات والتعامل بين أفرادها بصورة حسنة.

الإدارة الصفية

يعتبر التعلم الذي يكون مضبوطاً بإدارة البيئة التعليمية وتنظيمها تعلمًا فعالًا؛ إذ توفر للمتعلمين فرص أفضل للتعلم، من خلال التفاعل الإيجابي بين الطلبة والمعلمين (خديجة ومزيان، 2017: 16). وتعرف الإدارة الصفية "بمجموعة الأنشطة التي يستطيع المتعلم بواسطتها تحقيق النظام في الفصل وينمي السلوك المناسب ويوجد المناخ الملائم للتعلم" (مخامرة وأبو سمرة، 2012: 278). ويعرفها مبارك ومبروك (2018: 50) بأنها "مجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها لتوفير جو صفي تسوده العلاقات الاجتماعية والإيجابية بين المعلم والطلبة وبين الطلبة أنفسهم".

ويرى منسي (2001) أنَّ من أهم خصائص ومميزات إدارة الصف المدرسي الناجحة مبدأ الشمولية؛ أي أنها شاملة تضم عمليات عديدة ومعقدة؛ لأنها تتناول عدة مجالات منها الطلبة وأولياء الأمور ومدير المدرسة والهيئة التعليمية والعلاقات الإنسانية؛ إذ إنها تتطلب علاقات إنسانية للنجاح وبلوغ الأهداف، والتأهيل العلمي وخبرة المعلم، إذ تزداد أهميتها لمن يقوم بالتدريس والتعامل مع الطلبة.

وتقوم الإدارة الصفية على عدة عناصر، ومن هذه العناصر المعلم والطالب؛ فالمعلم هو الإدارة المنفذة، والطالب هو المادة الخام المبرزة وجودها، ومن عناصرها أيضًا الغرفة الصفية هي المكان الذي تتم فيه العملية التعليمية بما يحويه من خصائص، ومن عناصرها كذلك الوقت وهو العامل الأساسي في الإدارة الصفية لنجاح العملية التعليمية في وقتها المحدد، ومن العناصر أيضًا الموارد أو الأجهزة التعليمية وتشمل المواد والآلات

والأجهزة التعليمية والوسائل التي استخدمها في العملية التعليمية والأدوات مثل السبورة والمكاتب والمقاعد (مصطفى، 2009: 23).

للتفاعل الصفي أهمية كبيرة في العملية التعليمية؛ فهو يساعد المعلم في تطوير طريقته في التدريس عن طريق إمداده بمعلومات عن سلوكه التدريسي داخل الفصل ومعايير السلوك المرغوب فيه، كما أنه يزيد من حيوية الطلبة في الموقف التعليمي والاستجابة للمناقشة وتبادل وجهات النظر ويساعد في إكساب الطلبة العديد من الاتجاهات الإيجابية نحو المادة الدراسية؛ حيث ينمي لديهم مهارات الاستماع والمناقشة والتعبير بما يوفره للطلبة من الأمن والديمقراطية، بالإضافة إلى أنه يرفع من مستوى تحصيل الطلبة ويقوي تعلمهم من خلال شرح بعض النقاط للطلبة (عزيز، 2002).

القيم الأخلاقية والعلمية

تعد الأخلاق الحسنة من أهم عوامل النهوض والاستقرار في المجتمعات، فهي تعمل على زيادة وتقوية الروابط الاجتماعية بين الناس، وتقع هذه المسؤولية على عاتق التربية الحديثة، وبناء على ذلك، يترتب على المدرسة العبء الكبير في تنشئة الطلاب على القيم الأخلاقية المرغوبة التي يجب أن ترافق الطلبة في مرحلة المراهقة؛ حيث التغيرات النفسية والجسمية والوجدانية (يوسف، 2018).

ويُعدّ العلم بناءً معرفيًا توصّل إليه الإنسان لوصف الظواهر الطبيعية والإنسانية وفهم العلاقات القائمة بينها، بما يسهم في تفسيرها والتعامل معها، الأمر الذي جعله ضرورة أساسية في بناء المجتمعات والارتقاء بها، وتلبية حاجاتها وتطلعاتها، ومواكبة تطورات الأمم المتقدمة. وتمثل القيم العلمية مجموعة الاتجاهات الراسخة لدى الطلبة نحو موضوعات العلم والمواقف المرتبطة به (أبو جودة، 2011).

وتكتسب القيم الأخلاقية أهمية كبيرة في العملية التربوية، إذ تُعدّ تنميتها جوهر التربية وغاية أساسية تسعى إلى تحقيقها، كما تمثل التربية جهدًا أخلاقيًا وقيميًا مخططًا يهدف إلى غرس القيم في أبناء المجتمع. وترتبط القيم الأخلاقية بالتربية السليمة ارتباطًا وثيقًا، فالتربية الإيجابية تتضمن منظومة من الأخلاق السليمة التي تنمو في بيئة تسودها القيم والممارسات الأخلاقية الحسنة على مستوى الأسرة والمدرسة والمجتمع، مما يؤكد أن القيم الأخلاقية والتربية عنصران مترابطان ومتلازمان في بناء شخصية الفرد (دراوشة والخوالدة، 2018).

وتتسم القيم الأخلاقية بمجموعة من الخصائص، من أبرزها الربانية، فهي ربانية المصدر والغاية، ومستمدة من القرآن الكريم، وتهدف إلى تحقيق غايات تتوافق مع التصور الإسلامي للإنسان والحياة. كما تتصف بالإنسانية، من خلال دعوتها المستمرة إلى التواصل بين الناس، وتعزيز الأخوة والترابط والتعاون بينهم. وتتسم كذلك بالشمولية، إذ تشمل مختلف جوانب الحياة الإنسانية، وبالواقعية، حيث تراعي طبيعة الإنسان وحاجاته، وتعمل على تحقيق التوازن بين حاجات الروح والجسد، والاعتدال في مختلف شؤون الحياة. ومن خصائصها أيضًا الجمع بين الثبات والمرونة؛ فهناك قيم ثابتة لا تتغير بتغير الظروف والأحوال، في حين تتمتع بعض القيم بالمرونة التي تمكنها من التكيف مع اختلاف الظروف والأزمنة دون المساس بجوهرها. كما تتسم بالإيجابية، إذ تحث الإنسان على المبادرة إلى فعل الخير والإسهام في إصلاح نفسه ومجتمعه. وتتميز كذلك بالموضوعية، من خلال مراعاتها لإمكانات الإنسان وتوجهاته واحتياجاته، فضلًا عن الوسطية التي تقوم على الاعتدال والبعد عن الإفراط والغلو (المزين، 2009).

ومن أهم الاستراتيجيات أو الأساليب التي يجب إتباعها في تعليم القيم والسلوك لدى الأبناء هي الاتجاه التلقيني والمعرفي والتوضيحي، ويشير الاتجاه التلقيني إلى أن القيم الأخلاقية يجب أن تحتل المكانة الأولى في

المناهج الدراسية؛ فالمدرسة يمكن أن تلقن طلابها هذه الأخلاق من خلال النشاطات اليومية مثل النظام والانضباط واحترام الآخرين والصدق والإيثار، أما الاتجاه المعرفي يقوم على توظيف الخصائص المعرفية في التعلم؛ حيث يتم التدريب على المبادئ الخلقية للنمو المعرفي وتطور البناء المعرفي، والاتجاه التوضيحي ويكون باستثارة وعي المتعلمين بالقيم وهذه القيم نسبية تختلف باختلاف الجماعات والمجتمعات والثقافات والأمم (نشواتي، 2003).

وللقيم الأخلاقية أهمية كبيرة في حياة الفرد، لما تؤديه من دور في بناء شخصيته وتوجيه سلوكه نحو الممارسات الإيجابية؛ إذ تسهم في تحقيق التكيف والتوافق والشعور بالأمان، وتمكّنه من مواجهة التحديات والتغلب على جوانب الضعف، والتعبير عن ذاته وتأكيدها. كما تسهم في تطوير إدراكه ومعتقداته وأنماط تفكيره، بما يساعده على تكوين فهم أكثر وعيًا لذاته وواقعه، وضبط شهواته، والارتقاء بنفسه وخلقه، بما يوجه سلوكه نحو الخير والإحسان، ويعزز قدرته على أن يكون فردًا صالحًا وعضوًا فاعلًا في مجتمعه (دراوشة وخوالدة، 2018).

ومن أهم الأخلاق التي تسهم في بناء المجتمعات واستقرارها الصدق، ويقصد به قول الحق والالتزام به، إذ يمثل أحد الأسس التي تقوم عليها العلاقات الاجتماعية، سواء في المجتمع عامة أو في المؤسسات الاجتماعية الصغيرة كالأسرة والمدرسة، التي يتأثر استقرارها بمدى انتشار الصدق بين أفرادها، ويتعرض بناؤها للاضطراب بقدر ما يسودها من الكذب. ومن الأخلاق المهمة أيضًا الشجاعة، التي تتمثل في مواجهة المخاطر والآلام والثبات عند الحاجة، وهي تقوم على ضبط النفس والقدرة على القيام بما ينبغي فعله، ومن صورها الشجاعة الأدبية، التي تتمثل في إبداء الإنسان لرأيه الذي يعتقد صوابه، حتى وإن خالف آراء الآخرين أو ترتب عليه تعرضه للانتقاد. كما تشمل القيم الأخلاقية العفة والاعتدال وضبط النفس، ومن مظاهرها الزهد والاعتدال في مختلف شؤون الحياة، وضبط النفس عند الغضب. ويأتي العدل بوصفه أداءً للواجب دون تحيز، والإحسان الذي يتجاوز أداء الواجب إلى الزيادة فيه وبذل الخير (أمين، 2012).

وقد أجريت العديد من الدراسات المتصلة بهذا الموضوع، فقد قام بارني ورسو ودانيون (Barni, Russo & Danioni, 2019) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين القيم الشخصية لدى المعلمين، والمتمثلة في القيم التي يرون أنها مهمة بالنسبة إليهم، وقيم التنشئة الاجتماعية، والمتمثلة في القيم التي يرغب المعلمون في تنميتها لدى الطلبة، من جهة، وأساليب إدارة الصفوف الدراسية، المتمثلة في الأساليب الاستبدادية والتسلطية والترسلية، من جهة أخرى. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وشارك فيها (157) معلمًا من المدارس الثانوية الإيطالية، كما استخدمت مقاييس القيم الشخصية، وقيم التنشئة الاجتماعية، وأساليب الإدارة الصفية لجمع البيانات. وأظهرت النتائج وجود علاقة قوية بين القيم الشخصية للمعلمين وقيم التنشئة الاجتماعية لديهم، إلى جانب وجود علاقات ارتباطية بين القيم الشخصية والاجتماعية للمعلمين وأساليب إدارتهم للصفوف الدراسية.

وهدفت دراسة بنيهاني (2018) إلى التعرف إلى دور الإدارة المدرسية في التغيير القيمي تجاه ظاهرتي الإرهاب والتطرف، والكشف عن آليات تنمية القيم الاجتماعية والثقافية والأخلاقية والسياسية لدى الطلبة. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينتها من (388) معلمًا ومعلمة من مدارس المرحلة الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن دور الإدارة المدرسية في التغيير القيمي تجاه ظاهرتي الإرهاب والتطرف، بأبعادها المتمثلة في القيم الاجتماعية والثقافية والأخلاقية والسياسية، جاء بدرجة كبيرة، كما جاءت القيم الأخلاقية في المرتبة الأولى.

وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين والمعلمات لدور الإدارة المدرسية في التغيير القيمي تجاه ظاهرتي الإرهاب والتطرف تُعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة.

وهدفت دراسة التنتاس (Altintas, 2017) إلى التعرف إلى أساليب الإدارة الصفية المستخدمة في تعليم القيم من قبل معلمي الثقافة الدينية والأخلاقيات في المدارس الابتدائية في تركيا. واعتمدت الدراسة المنهج النوعي، من خلال إجراء مقابلات مع (24) معلمًا ومعلمة من معلمي الثقافة الدينية الأساسية والمعرفة الأخلاقية. وأظهرت النتائج أن الغالبية العظمى من المعلمين يتبعون أسلوبًا تقليديًا في إدارة الصف، دون إشراك الطلبة في تحديد قواعد الإدارة الصفية، مما قد يؤدي إلى ظهور بعض السلوكيات غير المرغوبة لديهم، ويدفع بعض المعلمين إلى استخدام ممارسات تأديبية قائمة على الثواب والعقاب لضبط الصف. كما أظهرت النتائج أن معظم المعلمين يستجيبون للسلوكيات غير المقصودة لدى الطلبة بأساليب استبدادية، مثل التخويف والعقاب والتهديد، الأمر الذي قد يشكل عائقًا أمام نموهم الأخلاقي. وأشارت النتائج إلى أن اعتماد المعلمين على الأسلوب التقليدي في إدارة الصف قد يؤثر سلبًا في التطور الأخلاقي للطلبة وفي تحقيق أهداف تعليم القيم.

وقام زامل (2017) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى تقديرات مديري المدارس للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبة المدارس الحكومية في مدينة طولكرم. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينتها من (50) مديرًا ومديرة من المدارس الحكومية في مدينة طولكرم، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن المتوسط الكلي لتقديرات مديري المدارس الحكومية للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى الطلبة جاء بدرجة مرتفعة. كما أظهرت النتائج وجود فروق في استجابات مديري المدارس حول الأساليب المستخدمة في تعزيز القيم الأخلاقية تُعزى إلى متغيري التخصص والخبرة، وكانت الفروق لصالح تخصص العلوم الإنسانية، ولصالح ذوي الخبرة التي تراوحت بين (10–أقل من 15) سنة، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغيري الجنس والمؤهل العلمي.

وأجرى أبومغصيب (2014) الدراسة هدفت إلى التعرف إلى واقع إدارة مختبرات العلوم في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر معلمي العلوم، والكشف عن علاقته بالقيم العلمية لديهم. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينتها من (306) أفراد من معلمي العلوم العاملين في المدارس الإعدادية التابعة لوكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في محافظات غزة. واستخدمت الدراسة استبانتين لجمع البيانات، تناولت الأولى واقع إدارة مختبرات العلوم في ضوء معايير الجودة، في حين تناولت الثانية القيم العلمية لدى معلمي العلوم. وأظهرت النتائج أن واقع إدارة مختبرات العلوم في ضوء معايير الجودة جاء بدرجة كبيرة، كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات معلمي العلوم لواقع إدارة مختبرات العلوم تُعزى إلى متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي. كذلك جاء تقدير معلمي العلوم لمستوى القيم العلمية بدرجة كبيرة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية متوسطة بين واقع إدارة مختبرات العلوم في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر معلمي العلوم ومستوى القيم العلمية لديهم.

وهدفت دراسة الحميري (2014) التعرف إلى دور طرق تدريس العلوم في تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الثانوية بتبوك، وتكونت عينة الدراسة من (75) معلم من معلمي العلوم ومن (12) مشرفاً تربوياً،

وكانت أداة الدراسة الاستبانة، وكانت نتيجة الدراسة أن واقع دور طرق تدريس العلوم في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطلبة جاء بدرجة مرتفعة، وأهم القيم الأخلاقية هي الإيمان بالله تعالى تليها تقوى الله.

أجرى أبو تينة ورفاقه (Abu-Tineh et al., 2011) الدراسة هدفت إلى تحديد مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلمين، والكشف عن العلاقة بين أساليب إدارة الصف والكفاءة الذاتية للمعلم. وتكونت عينة الدراسة من (566) معلمًا ومعلمة من المدارس الحكومية في الأردن، واستخدمت مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم واستبانة الإدارة الصفية لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن المعلمين الأردنيين يمارسون أسلوب الإدارة الصفية التعليمية بدرجة أكبر مقارنة بأساليب الإدارة الصفية الأخرى، في حين صُنّف أسلوب إدارة الأفراد بوصفه الأقل ممارسة من قبل المعلمين الأردنيين.

وهدفت دراسة الحربي (2010) إلى التعرف إلى دور معلمي العلوم الطبيعية في تنمية القيم العلمية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في السعودية من وجهة نظر المعلمين والطلاب. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت استبانتين لجمع البيانات، وتكونت عينتها من (138) معلمًا من معلمي العلوم الطبيعية و(612) طالبًا من طلاب الصف الثالث الثانوي. وأظهرت النتائج أن أعلى القيم العلمية من وجهة نظر معلمي العلوم الطبيعية من حيث الأهمية ودرجة تنميتها لدى الطلاب تمثلت في تقدير العلم وتقنياته، تلاها تقدير العلماء. ومن وجهة نظر طلاب الصف الثالث الثانوي، تمثلت أبرز القيم العلمية التي ينميها معلمو العلوم الطبيعية لديهم في المثابرة العلمية، وتقدير العلم وتقنياته، وتقدير العلماء، والمسؤولية العلمية، والمرونة الفكرية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أهمية القيم العلمية ودرجة تنميتها لدى طلاب الصف الثالث الثانوي من وجهة نظر المعلمين تُعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي والتخصص وسنوات الخبرة.

أجرى سادلر ورفاقه (Sadler et al., 2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن وجهات نظر المعلمين حول استخدام القضايا الاجتماعية والتعامل مع الأخلاقيات في سياق تعليم العلوم، وتكونت عينة الدراسة من (22) مدرس للعلوم و(14) معلم من المدارس الثانوية و(8) معلمين بالمدارس المتوسطة، وكانت أداة الدراسة المقابلة، وكانت نتيجة الدراسة شعور المعلمون بقوة بأن التعليم يجب أن يساهم في التطور الأخلاقي لطلابهم.

التعقيب على الدراسات السابقة

يُلاحظ أنَّ الدراسات السابقة تناولت الإدارة الصفية والقيم الأخلاقية والعلمية، حيث بحثت بعض الدراسات في أساليب الإدارة الصفية (Altintas, 2017)، والعلاقة بين أساليب إدارة الفصل والكفاءة الذاتية للمعلم (Abu-Tineh et al., 2011)، وتناولت دراسات أخرى التعامل مع الأخلاقياتفي سياق تعليم (Sadler et al., 2006)، في حين تناولت بعض الدراسات العلاقة بين إدارة مختبرات العلوم والقيم العلمية (أبو مغصيب، 2014)، ودور معلمي العلوم في تنمية القيم العلمية (الحربي، 2010). وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تتناول الدور الذي تمثله الإدارة الصفية في تنمية القيم العلمية والأخلاقية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، حيث لم تتناول الدراسات السابقة –حسب علم الباحث– الإدارة الصفية وتنمية القيم العلمية والأخلاقية معاً.

مشكلة الدراسة

اهتمت المؤسسات التعليمية بتعليم القيم وتنميتها لدى الطلبة في المدارس، نظرًا لأهميتها في تشكيل سلوكهم وتطورهم الأخلاقي والعلمي. ويُعدّ المعلم أحد أهم العناصر المؤثرة في تعليم القيم واكتسابها، من خلال

ما يمتلكه من معارف ومهارات، وما يمارسه من سلوكيات وممارسات داخل الصف. كما تؤثر أساليب إدارة المعلم للصف وسلوكياته في التطور الأخلاقي والعلمي للطلبة، بصورة قد تكون إيجابية أو سلبية. وقد لاحظ الباحث، من خلال عمله معلمًا في مدارس وزارة التربية والتعليم، وجود تباين في الأساليب الإدارية التي يستخدمها المعلمون في إدارة الصفوف، الأمر الذي قد ينعكس على القيم العلمية والأخلاقية التي يكتسبها الطلبة. ومن هنا تبرز الحاجة إلى دراسة دور الإدارة الصفية في تنمية القيم العلمية والأخلاقية لدى الطلبة، والكشف عن طبيعة هذا الدور. وتجيب الدراسة الحالية عن السؤالين الآتيين:

1. ما دور الإدارة الصفية في تنمية القيم العلمية والأخلاقية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد؟
2. هل تختلف تقديرات دور الإدارة الصفية في تنمية القيم العلمية والأخلاقية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا باختلاف متغيرات الجنس والصف الدراسي والخبرة؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة في جانبين، نظري وعملي على النحو الآتي: **الأهمية النظرية:** قد تسهم نتائج هذه الدراسة في إثراء الأبحاث التربوية، كما تزود الباحثين بأداة الدراسة (الاستبانة) التي تم التأكد من مؤشرات صدقها وثباتها، للاستفادة منها عند إجراء أبحاث مشابهة. **الأهمية العملية:** قد تسهم نتائج هذه الدراسة في مساعدة المعلمين القائمين على الإدارة الصفية في إثراء مهاراتهم في التعامل مع الطلبة في تعزيز الإدارة الصفية، وإعداد أجيال تتمتع بالقيم الأخلاقية؛ لما لها من دور في نهضة الأمة وبناء المستقبل، وتوعية أولياء الأمور حول دور المعلمون في تنمية القيم الأخلاقية لدى أبناءهم، وتسليط الضوء على أهمية القيم الأخلاقية الواجب تمثلها لدى الطلبة من خلال القدوة الحسنة التي يتبعها المعلمون أثناء أداء واجباتهم في الإدارة الصفية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

الإدارة الصفية: "هي مجموعة الممارسات المنهجية واللامنهجية التي يؤديها المدرس أثناء تواجده داخل غرفة الصف، وهي علم له أسسه وقواعده وفي الوقت ذاته هي فن تطبيق هذا العلم" (نبهان، 2018، 5). وتعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب من أفراد العينة على مقياس دور الإدارة الصفية في تنمية القيم الأخلاقية والعلمية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.

القيم الأخلاقية: "هي مجموعة القوانين والمقاييس التي تنبثق من جماعة ما، وتكون بمثابة موجهات للحكم على الأعمال والممارسات المادية والمعنوية وتكون لها من القوة والتأثير على الجماعة بما لها من صفة الضرورة والالتزام والعمومية، وأي خروج عليها أو انحراف عنها يصبح بمثابة خروج عن أهداف الجماعة ومثلها العليا" (خضر، 2018). تُعرَّف إجرائيًا بأنها الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على الفقرات المخصصة للقيم الأخلاقية في المقياس المستخدم في الدراسة، وفقًا لتقديراتهم لدور الإدارة الصفية في تنمية هذه القيم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.

القيم العلمية: "هي الأحكام العقلية المتعلقة بقضايا العلم ومواقفه وموضوعاته التي تعد موجهات لسلوك الإنسان بإيجابية نحو تلك القضايا، وتجعله قادرا على مواجهة المواقف العلمية والتكنولوجية والاجتماعية والثقافية؛ حيث يأخذ بقيمة المثابرة العلمية وتقدير العلم والعلماء في حالة تحصيل العلم من مدرسيه" (خزعلي، 2009). وتُعرَّف إجرائيًا بأنها الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على الفقرات المخصصة للقيم العلمية في المقياس المستخدم في الدراسة، وفقًا لتقديراتهم لدور الإدارة الصفية في تنمية هذه القيم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.

حدود الدراسة

- **الحدود البشرية:** اقتصر تطبيق الدراسة على معلمي ومعلمات طلبة المرحلة الأساسية العليا.
- **الحدود المكانية:** اقتصر تطبيق الدراسة في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد.
- **الحدود الزمانية:** تم إجراء الدراسة في العام الدراسي 2020/2019 م.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي، وذلك لملائمته في تحقيق هدف الدراسة بالتعرف إلى دور الإدارة الصفية في تنمية القيم العلمية والأخلاقية لدى طلاب المرحلة الأساسية.

مجتمع الدراسة: تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد للمرحلة الأساسية العليا.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (895) معلماً ومعلمة من مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد، تمَّ اختيارهم بالطريقة المتيسرة من مجتمع الدراسة، إذ تمَّ توزيع (920) استبانة واسترجاع (895) صالحة للتحليل الإحصائي، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية والوظيفية.

جدول 1

توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية والوظيفية

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	392	43.8
	أنثى	503	56.2
	المجموع	**895**	**100.0**
الصف الدراسي	السابع	318	35.5
	الثامن	249	27.8
	التاسع	159	17.8
	العاشر	169	18.9
	المجموع	**895**	**100.0**
الخبرة	أقل من 5 سنوات	344	38.4
	من 5–10	238	26.6
	من 11–15	160	17.9
	أكثر من 15 سنة	153	17.1
	المجموع	**895**	**100.0**
المادة التي تدرسها	علمية	402	44.9
	أدبية	493	55.1
	المجموع	**895**	**100.0**

أداة الدراسة

قام الباحث ببناء استبانة للحصول على آراء أفراد عينة الدراسة، بهدف تحقيق أهداف الدراسة بالكشف عن دور الإدارة الصفية في تنمية القيم العلمية والأخلاقية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، وذلك بالاستعانة

بالدراسات السابقة (أبومغصيب، 2014؛ الحربي، 2010؛ زامل، 2017)، وتكوَّنت الاستبانة من جزأين، على النحو الآتي:

الجزء الأول: البيانات الديموغرافية: وقد اشتمل على المعلومات الوظيفية لأفراد عينة الدراسة (الجنس، والصف الدراسي، والخبرة، والمادة التي تدرسها).

الجزء الثاني: المقاييس، وتكون من: المحورين: الأول: دور الادارة الصفية في تنمية القيم الأخلاقية الذي اشتمل على بُعدين، وهما: بُعد قيم أخلاقية تتعلق بالجانب التعليمي وتضمن (12) فقرة، وبُعد قيم أخلاقية تتعلق بالجانب السلوكي وتضمن (17) فقرة. و**المحور الثاني: دور الادارة الصفية في تنمية القيم العلمية** واشتمل على مجالين، وهما: بُعد قيم علمية يقوم الطالب على تحقيقها وتضمن (14) فقرة، وبُعد قيم علمية يقوم الطلبة على تحقيقها من خلال سلوك المعلم وتضمن (11) فقرة. وبذلك بلغ عدد فقرات الاستبانة 54 فقرة موزعة على اربعة ابعاد.

صدق أداة الدراسة: بهدف التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، تمَّ عرضها على مجموعة من المحكمين وعددهم (8) محكمين من ذوي الخبرة و الكفاءة في مجال الإدارة التربوية، و ذلك بغرض الحكم على درجة سلامة الصياغة اللغوية للفقرات ووضوحها، ومدى مناسبتها لقياس ما وضعت من أجله، ومدى انتماء كل فقرة للمجال والبعد الذي تنتمي إليه، بالإضافة إلى أي إجراء يلزم من حذف أو تعديل أو إضافة على فقرات الاستبانة أو اقتراحات يرونها مناسبة، وتمَّ الأخذ بملاحظات المحكمين ومقترحاتهم وتعديل فقرات الاستبانة بناءً على إجماع غالبية المحكمين وإخراج الاستبانة بصورتها النهائية.

ثبات أداة الدراسة: بغرض التأكد من دلالات ثبات أداة الدراسة، تمَّ تطبيقها مرتين بفارق أسبوعين على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً ومعلمة تمَّ اختيارهم من خارج العينة الأصلية ومن مجتمع الدراسة نفسه، وتمَّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين لاستخراج ثبات الإعادة (Test–Retest)، كما تمَّ تطبيق معادلة ثبات الأداة (كرونباخ ألفا) على جميع مجالات الدراسة والأداة ككل، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول 2

معاملات كرونباخ ألفا وثبات الإعادة لمجالات وأبعاد الدراسة والأداة ككل

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا	ثبات الإعادة
1	قيم أخلاقية تتعلق بالجانب التعليمي	12	0.86	0.84
2	قيم أخلاقية تتعلق بالجانب السلوكي	17	0.83	0.79
•	**مجال القيم الأخلاقية لدى الطلبة**	**29**	**0.84**	**0.81**
1	قيم علمية يقوم الطالب على تحقيقها	14	0.87	0.85
2	قيم علمية من خلال سلوك المعلم	11	0.84	0.81
•	**مجال القيم العلمية لدى الطلبة**	**25**	**0.83**	**0.80**
	الأداة ككل	**54**	**0.88**	**0.86**

يظهر من الجدول (2) أن معاملات كرونباخ ألفا لمجالات وأبعاد الاستبانة تراوحت بين (0.83–0.87)، وبلغ معامل كرونباخ ألفا للأداة ككل (0.88)، كما تراوحت قيم معاملات ثبات الإعادة لمجالات وأبعاد الاستبانة بين (0.79–0.85)، وبلغ معامل كرونباخ ألفا للأداة ككل (0.86)، وجميع معاملات الثبات مرتفعة ومقبولة لأغراض الدراسة.

تصحيح الاستبانة: تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (54) فقرة، حيث استخدم الباحث مقياس ليكرت للتدرج الخماسي بهدف قياس آراء أفراد عينة الدراسة، وتم إعطاء موافق بشدة (5)، موافق (4)، محايد (3)، غير موافق (2)، غير موافق بشدة (1)، وذلك بوضع إشارة (✓) أمام الإجابة التي تعكس درجة موافقتهم، كما تم الاعتماد على التصنيف التالي للحكم على المتوسطات الحسابية، حُسِب مدى فئات الاستجابة على فقرات المقياس، من خلال طرح الحد الأدنى من الحد الأعلى (5-1=4)، ثم تم تقسيمه على عدد الفئات المطلوبة (4 ÷ 3 = 1.33)، وبناءً على ذلك تم تصنيف المتوسطات إلى ثلاث فئات، (أقل من 2.33 منخفضة)، (من 2.34-3.66 متوسطة)، (من 3.67 إلى 5.00 مرتفعة).

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج الدراسة المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: **ما دور الإدارة الصفية في تنمية القيم العلمية والأخلاقية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد؟** للإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للفقرات مع كل مجال من مجالات الدراسة، والجداول أدناه توضح ذلك.

المجال الأول: دور الادارة الصفية في تنمية القيم الأخلاقية

البُعد الأول: قيم أخلاقية تتعلق بالجانب التعليمي

جدول 3

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس دور الادارة الصفية في تنمية القيم الأخلاقية المتعلقة بالجانب التعليمي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	يحرص الطلبة على تجنب الإجابات الجماعية من غير تنظيم داخل الصف	4.74	0.55	1	مرتفعة
2	يحرص الطلبة على إيجاد العدالة في تعاملهم مع بعضهم البعض داخل الصف	4.58	0.87	2	مرتفعة
3	يحرص الطلبة على الحصول على ثقة المعلم في العملية التعليمية	4.48	0.81	4	مرتفعة
4	يقوم الطلبة بالحرص على تعديل سلوكهم من خلال التعاون مع المعلم	4.35	0.78	7	مرتفعة
5	يحرص الطلبة على تنمية الثقة بالنفس من خلال الالتزام بتوجيهات المعلم داخل الصف	4.39	0.86	8	مرتفعة
6	يحرص الطلبة على رفع مستوى الدافعية لديهم	4.43	0.94	5	مرتفعة
7	مشاركة الطلبة للمعلم في تحديد قواعد السلوك المتبعة داخل الصف	4.26	1.09	11	مرتفعة
8	الحرص على تجنب الطلبة للعدوانية في الحوار والمناقشة داخل الصف	4.16	0.93	12	مرتفعة
9	يحرص الطلبة على عدم الدخول للحصة بعد بدء الدرس	4.30	0.82	9	مرتفعة
10	يحرص الطلبة على مراعاة رغبة المعلم في تحديد أماكن جلوسهم داخل الصف	4.30	0.94	9	مرتفعة

11	يحرص الطلبة على إشراك المعلم بالمادة التعليمية	4.41	0.62	6	مرتفعة
12	يحرص الطلبة على تأدية الواجبات التي يطلبها المعلم	4.53	0.55	3	مرتفعة
دور الادارة الصفية في تنمية القيم الأخلاقية المتعلقة بالجانب التعليمي ككل		**4.41**	**0.57**	–	**مرتفعة**

يُظهر الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لفقرات القيم الأخلاقية المتعلقة بالجانب التعليمي تراوحت بين (4.16–4.74)، وجاء المتوسط الحسابي لهذا البُعد ككل (4.41)، بانحراف معياري بلغ (0.57)، وبدرجة مرتفعة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أهمية القيم الأخلاقية في تنظيم البيئة الصفية وتعزيز العلاقات الإيجابية بين الطلبة ومعلميهم؛ إذ قد تسهم ممارسات الإدارة الصفية القائمة على الحوار والمناقشة الإيجابية والتعاون واحترام آراء الآخرين والالتزام بالقواعد والتعليمات في تعزيز هذه القيم لدى الطلبة. وقد تعكس النتيجة المرتفعة تقديرات المعلمين لأهمية هذه الممارسات ودورها في دعم السلوك الأخلاقي في المواقف التعليمية. وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة الحميري (2014)، التي أشارت إلى أن دور طرائق تدريس العلوم في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطلبة جاء بدرجة مرتفعة، كما تتفق بصورة عامة مع دراسة بنيهاني (2018)، التي أظهرت أن دور الإدارة المدرسية في التغيير القيمي تجاه ظاهرتي الإرهاب والتطرف جاء بدرجة كبيرة في عدد من الأبعاد، من بينها البُعد الأخلاقي.

البُعد الثاني: قيم أخلاقية تتعلق بالجانب السلوكي

جدول 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس دور الادارة الصفية في تنمية القيم الأخلاقية التي تتعلق بالجانب السلوكي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	يحرص الطلبة على عدم إصدار أصوات غريبة مشتتةٍ للانتباه داخل الصف	4.59	0.62	2	مرتفعة
2	يحرص الطلبة على اللباقة وعدم التحدث بخشونة مع المعلم	4.58	0.68	3	مرتفعة
3	يحرص الطلبة على عدم سرقة أدوات زملائهم ونقودهم	4.46	1.01	10	مرتفعة
4	يتجنب الطلبة محاولة السيطرة على الآخرين في الصف	4.30	1.03	16	مرتفعة
5	يتجنب الطلبة الاستفزازات لبعضهم البعض بالكلام والحركات	4.44	0.67	11	مرتفعة
6	يحرص الطلبة على عدم رمي النفايات والفضلات داخل الصف	4.58	0.55	3	مرتفعة
7	يحرص الطلبة على السيطرة على السلوكيات غير المرغوب فيها	4.58	0.53	3	مرتفعة
8	توجه المدرسة الحرص على الانضباط الذاتي لدى الطلبة	4.69	0.53	1	مرتفعة
9	يهتم الطلبة في المدرسة بتنظيم ونظافة الصف من خلال إتباع تعليمات المعلم	4.56	0.59	6	مرتفعة
10	يحرص الطلاب على الالتزام بالقواعد السلوكية التي يوجههم لها المعلم	4.25	0.84	17	مرتفعة
11	يعمد الطلبة على الاهتمام بتعديل السلوك الخاطئ لدى غيرهم	4.36	0.80	13	مرتفعة
12	يحرص الطلبة على تجنب الغياب المتكرر	4.53	0.79	7	مرتفعة
13	تحرص المدرسة على نظام الضبط للطلبة في المدرسة	4.49	0.87	8	مرتفعة
14	يحرص الطلبة على عدم الخروج من الحصة بدون إذن من المعلم	4.48	0.95	9	مرتفعة

15	يتجنب الطلبة الأحاديث العالية بدون إذن خلال الحصة الدراسية	4.31	1.13	15	مرتفعة
16	يحرص الطلبة في التعاون مع المعلم لتجنب التأخير على الحصة الصفية	4.36	0.98	13	مرتفعة
17	يحرص الطلبة على الوقوف أثناء دخول المعلم للصف	4.40	0.84	12	مرتفعة
دور الادارة الصفية في تنمية القيم الأخلاقية المتعلقة بالجانب السلوكي ككل		**4.47**	**0.50**	–	**مرتفعة**

يُظهر الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لفقرات القيم الأخلاقية المتعلقة بالجانب السلوكي تراوحت بين (4.25–4.69)، وجاءت الفقرة رقم (8)، التي تنص على «توجه المدرسة الحرص على الانضباط الذاتي لدى الطلبة»، في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.69) وبدرجة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة رقم (10)، التي تنص على «يحرص الطلاب على الالتزام بالقواعد السلوكية التي يوجههم لها المعلم»، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.25) وبدرجة مرتفعة. وبلغ المتوسط الحسابي للبُعد ككل (4.47)، بانحراف معياري قدره (0.50)، وبدرجة مرتفعة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأهمية القيم الأخلاقية في تعزيز الانضباط الذاتي وتنظيم السلوك داخل البيئة الصفية، إذ قد تسهم التوجيهات الواضحة والقواعد السلوكية التي يحددها المعلم في مساعدة الطلبة على ضبط سلوكهم والالتزام بالتعليمات، بما يعزز التفاعل الإيجابي والتكيف مع متطلبات البيئة التعليمية. كما قد يشير ارتفاع تقديرات المعلمين إلى إدراكهم لأهمية الممارسات التربوية الموجهة نحو تعزيز الانضباط والسلوك الأخلاقي لدى الطلبة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة زامل (2017)، التي أظهرت أن تقديرات مديري المدارس الحكومية للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى الطلبة جاءت بدرجة مرتفعة. كما تتسق بصورة عامة مع ما أشارت إليه دراسة Sadler et al. (2006) بشأن أهمية إسهام التعليم في التطور الأخلاقي للطلاب.

المجال الثاني: دور الادارة الصفية في تنمية القيم العلمية

البُعد الأول: قيم علمية يقوم الطالب على تحقيقها

جدول 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات دور الادارة الصفية في تنمية القيم العلمية التي *يقوم الطالب على تحقيقها*

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	يحرص الطلبة على المساهمة بأفكارهم داخل الصف	4.25	0.93	12	مرتفعة
2	يستعد الطلبة بشكل دائم للاستفسار عما لا يفهمونه	4.44	0.62	7	مرتفعة
3	يحرص الطلبة على التميز بروح المبادرة وحرية التعبير	4.51	0.55	6	مرتفعة
4	يحرص الطلبة على المساهمة في بناء الدرس من خلال تدخلاتهم المتكررة والبناءة	4.54	0.63	5	مرتفعة
5	يحرص الطلبة على تفعيل روح المناقشة والحوار داخل الصف	4.60	0.67	3	مرتفعة
6	يتجنب الطلبة السكوت الدائم داخل العملية التعليمية	4.39	1.00	8	مرتفعة
7	يحرص الطلبة على عدم التكلم من أماكنهم من غير إذن المعلم	4.33	1.05	10	مرتفعة
8	يحرص الطلبة على الاهتمام بالمادة الدراسية	4.62	0.66	2	مرتفعة
9	يحرص الطلبة على تفهم مشاعر وأفكار بعضهم بعضاً داخل	4.73	0.50	1	مرتفعة

	العملية التعليمية				
10	يحرص الطلبة على تكوين أفكار جيدة حول حاجتهم الأساسية داخل العملية التعليمية	4.58	0.63	4	مرتفعة
11	محاولة استخدام الطلبة للإدارة الجيدة للأسئلة الصفية داخل الحصة.	4.37	1.00	9	مرتفعة
12	تقبل الطلبة لاكتظاظ بعضهم البعض داخل القاعة	4.31	0.92	11	مرتفعة
13	يحرص الطلبة على توزيع الأنشطة الصفية داخل الصف	4.13	0.98	14	مرتفعة
14	استخدام أساليب علمية لمكافحة الشغب الصفي	4.17	1.04	13	مرتفعة
	دور الادارة الصفية في تنمية القيم العلمية التي يقوم الطالب على تحقيقها ككل	**4.43**	**0.39**	–	**مرتفعة**

يُظهر الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لفقرات القيم العلمية التي يقوم الطالب على تحقيقها تراوحت بين (4.13–4.73)، إذ جاءت الفقرة رقم (9)، التي تنص على «يحرص الطلبة على تفهم مشاعر وأفكار بعضهم بعضًا داخل العملية التعليمية»، في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.73) وبدرجة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة رقم (13)، التي تنص على «يحرص الطلبة على توزيع الأنشطة الصفية داخل الصف»، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.13) وبدرجة مرتفعة. وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البُعد ككل (4.43)، بانحراف معياري قدره (0.39)، وبدرجة مرتفعة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أهمية التفاعل الإيجابي بين الطلبة في البيئة التعليمية، وما يتطلبه من تفهّم أفكار الآخرين ومراعاة وجهات نظرهم، فضلًا عن التعاون والمشاركة في الأنشطة الصفية. وقد تعكس هذه النتيجة تقديرات المعلمين لاهتمام الطلبة بهذه الممارسات، التي يمكن أن تدعم مشاركتهم في المواقف التعليمية وتفاعلهم مع زملائهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحربي (2010)، التي أشارت إلى أن أبرز القيم العلمية التي يرى طلاب الصف الثالث الثانوي الطبيعي أن معلمي العلوم الطبيعية ينمّونها لديهم تشمل المثابرة العلمية، وتقدير العلم وتقنياته والعلماء، والمسؤولية العلمية، والمرونة الفكرية.

البُعد الثاني: قيم علمية يقوم الطلبة على تحقيقها من خلال سلوك المعلم

جدول 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات دور الادارة الصفية في تنمية القيم العلمية التي يقوم الطلبة على تحقيقها من خلال سلوك المعلم

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	يحرص الطلبة على التكلم بلغة واضحة ومفهومة داخل الصف	4.14	1.12	6	مرتفعة
2	يعمد الطلبة وبشكل دائم على الانتباه لتوجيهات المعلم والحرص على الانتباه داخل الصف	3.92	1.28	10	مرتفعة
3	يحرص الطلبة على الحصول على فرص للمناقشة والحوار داخل الصف	3.87	1.15	11	مرتفعة
4	يحرص الطلبة على استعمال عبارات المدح والتشجيع بصورة طبيعية لبعضهم داخل الصف	3.95	1.11	9	مرتفعة

5	يحرص الطلبة على إعطاء الفرص لبعضهم للمناقشة والحوار	3.99	1.17	8	مرتفعة
6	يتجنب الطلبة السخرية على إجابات بعضهم الخاطئة	4.23	0.82	4	مرتفعة
7	يحرص الطلبة على تشجيع بعضهم على إبداء آرائهم	4.31	0.84	3	مرتفعة
8	يحرص الطلبة على استعمال النقد الإيجابي الذي يتقبله الطلبة	4.44	0.73	1	مرتفعة
9	يحرص الطلبة على تدريب أنفسهم على التقويم الذاتي	4.42	0.77	2	مرتفعة
10	يحرص الطلبة على تشجيع التفاعل الصفي	4.20	1.14	5	مرتفعة
11	يحرص الطلبة على التعرف على استعداداتهم وميولهم وقدراتهم الطلبة	4.05	1.15	7	مرتفعة
	دور الادارة الصفية في تنمية القيم العلمية التي يقوم الطلبة على تحقيقها من خلال سلوك المعلم ككل	**4.14**	**0.69**	–	**مرتفعة**

يُظهر الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لفقرات القيم العلمية التي يحققها الطلبة من خلال سلوك المعلم تراوحت بين (3.87–4.44)، إذ جاءت الفقرة رقم (8)، التي تنص على «يحرص الطلبة على استعمال النقد الإيجابي الذي يتقبله الطلبة»، في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.44) وبدرجة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة رقم (3)، التي تنص على «يحرص الطلبة على الحصول على فرص للمناقشة والحوار داخل الصف»، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.87) وبدرجة مرتفعة. وبلغ المتوسط الحسابي لهذا البُعد ككل (4.14)، بانحراف معياري قدره (0.69)، وبدرجة مرتفعة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الدور التوجيهي للمعلم في تهيئة بيئة صفية تشجع على التفكير النقدي وتقبّل الملاحظات البناءة، وتتيح للطلبة التعبير عن آرائهم ومناقشة الأفكار المختلفة. وقد تسهم الممارسات التعليمية التي تتسم بتقبّل النقد وتقديم التغذية الراجعة وتشجيع الحوار في تعزيز هذه السلوكيات لدى الطلبة، بما يدعم مشاركتهم في المواقف التعليمية. أما حصول فقرة إتاحة فرص المناقشة والحوار على أدنى متوسط ضمن هذا البُعد، رغم بقائها في المستوى المرتفع، فقد يشير إلى تفاوت تقديرات المعلمين لهذه الممارسة مقارنةً بالممارسة الواردة في الفقرة الأولى. وتتفق هذه النتيجة بصورة عامة مع دراسة الحربي (2010)، التي أشارت إلى أهمية تقدير العلم وتقنياته وتقدير العلماء ضمن القيم العلمية التي ينمّيها معلمو العلوم الطبيعية لدى الطلاب، كما تتسق مع دراسة أبومغصيب (2014)، التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية طردية متوسطة بين واقع إدارة مختبرات العلوم في ضوء معايير الجودة والقيم العلمية من وجهة نظر معلمي العلوم.

السؤال الثاني للدراسة :هل تختلف تقديرات دور الإدارة الصفية في تنمية القيم العلمية والأخلاقية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا باختلاف متغيرات الجنس والصف الدراسي والخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال، استُخدم تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للكشف عن الفروق في المتغيرات التابعة المتمثلة في القيم الأخلاقية المتعلقة بالجانب التعليمي، والقيم الأخلاقية المتعلقة بالجانب السلوكي، والقيم العلمية التي يسعى الطلبة إلى تحقيقها، والقيم العلمية المرتبطة بسلوك المعلم، تبعًا لمتغيرات الجنس والصف الدراسي والخبرة. كما استُخدم تحليل التباين (ANOVA) لفحص الفروق في الدرجة الكلية للمقياس تبعًا للمتغيرات نفسها، وذلك على النحو الذي توضحه الجداول الآتية.

جدول 7

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الإدارة الصفية في تنمية القيم العلمية والأخلاقية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا تُعزى للمتغيرات (الجنس، الصف الدراسي، الخبرة)

البُعد	المتغيرات	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قيم أخلاقية تتعلق بالجانب التعليمي	الجنس	ذكر	392	4.37	0.60
		أنثى	503	4.44	0.55
	الصف الدراسي	السابع	318	4.42	0.53
		الثامن	249	4.41	0.55
		التاسع	159	4.40	0.69
		العاشر	169	4.41	0.55
	الخبرة	أقل من 5 سنوات	344	4.40	0.53
		من 5–10	238	4.41	0.56
		من 11–15	160	4.43	0.54
		أكثر من 15 سنة	153	4.40	0.70
قيم أخلاقية تتعلق بالجانب السلوكي	الجنس	ذكر	392	4.43	0.53
		أنثى	503	4.50	0.49
	الصف الدراسي	السابع	318	4.49	0.48
		الثامن	249	4.46	0.49
		التاسع	159	4.45	0.57
		العاشر	169	4.46	0.51
	الخبرة	أقل من 5 سنوات	344	4.47	0.49
		من 5–10	238	4.46	0.49
		من 11–15	160	4.49	0.50
		أكثر من 15 سنة	153	4.45	0.57
قيم علمية يقوم الطالب على تحقيقها	الجنس	ذكر	392	4.38	0.40
		أنثى	503	4.46	0.37
	الصف الدراسي	السابع	318	4.44	0.38
		الثامن	249	4.44	0.38
		التاسع	159	4.41	0.41
		العاشر	169	4.40	0.41
	الخبرة	أقل من 5 سنوات	344	4.42	0.39
		من 5–10	238	4.45	0.38
		من 11–15	160	4.43	0.39
		أكثر من 15 سنة	153	4.41	0.41
قيم علمية يقوم	الجنس	ذكر	392	4.03	0.70

الطلبة على تحقيقها من خلال سلوك المعلم		أنثى	503	4.22	0.67
	الصف الدراسي	السابع	318	4.13	0.70
		الثامن	249	4.22	0.58
		التاسع	159	4.04	0.80
		العاشر	169	4.12	0.69
	الخبرة	أقل من 5 سنوات	344	4.11	0.69
		من 5–10	238	4.25	0.58
		من 11–15	160	4.12	0.71
		أكثر من 15 سنة	153	4.05	0.81
الأداة ككل	الجنس	ذكر	392	4.32	0.45
		أنثى	503	4.42	0.41
	الصف الدراسي	السابع	318	4.39	0.41
		الثامن	249	4.40	0.39
		التاسع	159	4.35	0.50
		العاشر	169	4.36	0.43
	الخبرة	أقل من 5 سنوات	344	4.37	0.41
		من 5 – 10	238	4.40	0.39
		من 11 – 15	160	4.39	0.42
		أكثر من 15 سنة	153	4.35	0.50

يظهر من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في جميع مجالات دور الإدارة الصفية في تنمية القيم العلمية والأخلاقية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا تُعزى للمتغيرات (الجنس، الصف الدراسي، الخبرة)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم تطبيق تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، والجدول (8) يبين ذلك.

جدول 8

نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للكشف عن الفروق في دور الإدارة الصفية في تنمية القيم العلمية والأخلاقية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا تُعزى للمتغيرات (الجنس، الصف الدراسي، الخبرة)

المتغير	النمط	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "f"	الدلالة الإحصائية
قيمة هوتلينج (الجنس) Value (0.016) F (2.832) Sig (0.015)	قيم أخلاقية تتعلق بالجانب التعليمي	0.730	1	0.730	2.240	0.135
	قيم أخلاقية تتعلق بالجانب السلوكي	0.604	1	0.604	2.391	0.122
	قيم علمية يقوم الطالب على تحقيقها	1.057	1	1.057	7.129	0.008

	قيم علمية يقوم الطلبة على تحقيقها من خلال سلوك المعلم	6.178	1	6.178	13.289	0.000
قيمة ويليكس (الصف الدراسي) Value (0.973) F (1.601) Sig (0.066)	قيم أخلاقية تتعلق بالجانب التعليمي	1.956	3	0.652	2.000	0.112
	قيم أخلاقية تتعلق بالجانب السلوكي	1.754	3	0.585	2.314	0.074
	قيم علمية يقوم الطالب على تحقيقها	1.919	3	0.640	4.315	0.005
	قيم علمية يقوم الطلبة على تحقيقها من خلال سلوك المعلم	1.264	3	0.421	0.906	0.437
قيمة ويليكس (الخبرة) Value (0.972) F (1.677) Sig (0.049)	قيم أخلاقية تتعلق بالجانب التعليمي	2.043	3	0.681	2.088	0.100
	قيم أخلاقية تتعلق بالجانب السلوكي	1.719	3	0.573	2.267	0.079
	قيم علمية يقوم الطالب على تحقيقها	1.862	3	0.621	4.187	0.006
	قيم علمية يقوم الطلبة على تحقيقها من خلال سلوك المعلم	2.169	3	0.723	1.555	0.199
الخطأ	قيم أخلاقية تتعلق بالجانب التعليمي	289.191	887	0.326		
	قيم أخلاقية تتعلق بالجانب السلوكي	224.120	887	0.253		
	قيم علمية يقوم الطالب على تحقيقها	131.501	887	0.148		
	قيم علمية يقوم الطلبة على تحقيقها من خلال سلوك المعلم	412.370	887	0.465		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يظهر من الجدول (8):

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فيمجالات (قيم أخلاقية تتعلق بالجانب التعليمي، قيم أخلاقية تتعلق بالجانب السلوكي) تُعزى لمتغير الجنس، حيث لم تصل قيمة (f) إلى مستوى الدلالة الإحصائية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في قيم علمية يقوم الطالب على تحقيقها تبعاً لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة (F) (7.129) وبدلالة إحصائية (0.008) ولصالح (الإناث) حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.46) بينما بلغ للذكور (4.38).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في قيم علمية يقوم الطلبة على تحقيقها من خلال سلوك المعلم تبعاً لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة (F) (13.289) وبدلالة إحصائية (0.000) ولصالح (الإناث) حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.22) بينما بلغ للذكور (4.03).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) فيمجالات (قيم أخلاقية تتعلق بالجانب التعليمي، قيم أخلاقية تتعلق بالجانب السلوكي، قيم علمية يقوم الطلبة على تحقيقها من خلال سلوك المعلم) تُعزى لمتغير الصف الدراسي، حيث لم تصل قيمة (f) إلى مستوى الدلالة الإحصائية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في قيم علمية يقوم الطالب على تحقيقها تبعاً لمتغير الصف الدراسي حيث بلغت قيمة (F) (4.315) وبدلالة إحصائية (0.005).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) فيمجالات (قيم أخلاقية تتعلق بالجانب التعليمي، قيم أخلاقية تتعلق بالجانب السلوكي، قيم علمية يقوم الطلبة على تحقيقها من خلال سلوك المعلم) تُعزى لمتغير الخبرة، حيث لم تصل قيمة (f) إلى مستوى الدلالة الإحصائية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في قيم علمية يقوم الطالب على تحقيقها تبعاً لمتغير الخبرة حيث بلغت قيمة (F) (4.187) وبدلالة إحصائية (0.006).

ولمعرفة مواقع الفروق في المجال قيم علمية يقوم الطالب على تحقيقها تبعاً للمتغيرات (الصف الدراسي، الخبرة)، تم تطبيق اختبار شيفيه (scheffe) للمقارنات البعدية، والجداول أدناه توضح ذلك.

جدول 9

نتائج اختبار شيفيه (scheffe) للمقارنات البعدية على المجالقيم علمية يقوم الطالب على تحقيقها تبعاً لمتغير الصف الدراسي

الصف الدراسي	المتوسط الحسابي	الثامن	التاسع	العاشر
السابع	4.44	0.00	0.03	0.04
الثامن	4.44	-	0.03	0.04
التاسع	4.41		-	0.01
العاشر	4.40			-

يظهر من الجدول (9)أن مواقع الفروق في مجال قيم علمية يقوم الطالب على تحقيقها تبعاً لمتغير الصف الدراسي كانت بين (السابع) و(العاشر)، ولصالح (السابع) حيث بلغ متوسطهم الحسابي (4.44)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لفئة (العاشر) (4.40)، كما ظهرت بين (الثامن) و(العاشر)، ولصالح (الثامن) حيث بلغ متوسطهم الحسابي (4.44)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لفئة (العاشر) (4.40) ولم تظهر فروق دالة إحصائياً بين المعدلات التراكمية الأخرى.

جدول 10

نتائج اختبار شيفيه (scheffe) للمقارنات البعدية على المجالقيم علمية يقوم الطالب على تحقيقها تبعاً لمتغير الخبرة

الصف الدراسي	المتوسط الحسابي	من 5 – 10	من 11 – 15	أكثر من 15 سنة
أقل من 5 سنوات	4.42	0.03-	0.01-	0.01
من 5-10	4.45	-	0.02	0.04
من 11-15	4.43		-	0.02
أكثر من 15 سنة	4.41			-

يظهر من الجدول (10) أن مواقع الفروق في مجال قيم علمية يقوم الطالب على تحقيقها تبعاً لمتغير الخبرة كانت بين (من 5–10) و(أكثر من 15 سنة)، ولصالح (من 5–10) حيث بلغ متوسطهم الحسابي (4.45)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لفئة (أكثر من 15 سنة) (4.41) ولم تظهر فروق دالة إحصائياً بين المعدلات التراكمية الأخرى.

كما تم تطبيق تحليل التباين (ANOVA) للكشف عن الفروق بين المتوسطات في المقياس دور الإدارة الصفية في تنمية القيم العلمية والأخلاقية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا ككل تبعاً للمتغيرات (الجنس، الصف الدراسي، الخبرة)، والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول 11

نتائج تحليل التباين (ANOVA) للكشف عن الفروق في دور الإدارة الصفية في تنمية القيم العلمية والأخلاقية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا ككل تبعاً للمتغيرات (الجنس، الصف الدراسي، الخبرة)

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "f"	دلالة "f" الإحصائية
الجنس	1.461	1	1.461	8.190	0.004
الصف الدراسي	1.360	3	0.453	2.542	0.055
الخبرة	1.416	3	0.472	2.647	0.048
الخطأ	158.242	887	0.178		
المجموع المصحح	161.883	894			

يظهر من الجدول (11) ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في دور الإدارة الصفية في تنمية القيم العلمية والأخلاقية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا ككل تبعاً لمتغير الصف الدراسي، حيث لم تصل قيمة "f" لمستوى الدلالة الإحصائية. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى اتفاق أفراد عينة الدراسة على أهمية تنمية القيم الأخلاقية والعلمية عند الطلبة بغض النظر عن الصف الدراسي، فالطالب في أي صف يحتاج إلى قيم علمية وأخلاقية تؤهله للتكيف مع البيئة التعليمية، وتزيد من تفاعله مع الآخرين بناءً على سلوكيات إيجابية تجعله أكثر التزاماً مدرسياً.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في دور الإدارة الصفية في تنمية القيم العلمية والأخلاقية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا ككل تبعاً لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة (F) (8.190) وبدلالة إحصائية (0.004). ولصالح (الإناث) حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.42) بينما بلغ للذكور (4.32). ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن المرحلة الأساسية العليا هي مرحلة بداية المراهقة وأن الطلبة في هذه المرحلة يحتاجون إلى مزيد من الوعظ والإرشاد والتوجيه لسلوكياتهم، وهذا ما جعل أفراد عينة الدراسة من الإناث (المعلمات) ترى أن الطلبة بهذه المرحلة يحتاجون إلى أدارة صفية تركز على تنمية القيم العلمية والأخلاقية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في دور الإدارة الصفية في تنمية القيم العلمية والأخلاقية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا ككل تبعاً لمتغير الخبرة حيث بلغت قيمة (F)

(2.647) وبدلالة إحصائية (0.048)، ولمعرفة مواقع الفروق تم تطبيق اختبار شيفيه (scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول 12

نتائج اختبار شيفيه (scheffe) للمقارنات البعدية على الأداة ككل تبعاً لمتغير الخبرة

الصف الدراسي	المتوسط الحسابي	من 5 – 10	من 11 – 15	أكثر من 15 سنة
أقل من 5 سنوات	4.37	0.03-	0.02-	0.02
من 5-10	4.40	-	0.01	0.05
من 11-15	4.39		-	0.04
أكثر من 15 سنة	4.35			-

يظهر من الجدول (11) أن مواقع الفروق في الأداة ككل تبعاً لمتغير الخبرة كانت بين (من 5–10) و(أكثر من 15 سنة)، ولصالح (من 5–10) حيث بلغ متوسطهم الحسابي (4.40)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لفئة (أكثر من 15 سنة) (4.35) ولم تظهر فروق دالة إحصائياً بين المعدلات التراكمية الأخرى.

أظهرت نتائج الدراسة أن الاختلاف في تقديرات دور الإدارة الصفية في تنمية القيم العلمية والأخلاقية يرتبط ببعض خصائص أفراد العينة، ولا يظهر بالدرجة نفسها في جميع المجالات. ويمكن فهم هذه النتيجة في ضوء أن تقديرات المعلمين والمعلمات لا تتشكل من أهمية القيم ذاتها فحسب، بل قد تتأثر أيضًا بخبراتهم المهنية، وطبيعة ممارساتهم الصفية، والكيفية التي يدركون بها استجابات الطلبة للمواقف التعليمية والسلوكية. وفي المقابل، فإن عدم ظهور فروق في بعض المجالات يشير إلى تقارب تقديرات أفراد العينة بشأنها، دون أن يعني بالضرورة تطابق ممارساتهم الفعلية في إدارة الصف.

تشير نتائج الدراسة إلى أن الفروق المرتبطة بالجنس لم تظهر في مجالي القيم الأخلاقية المتصلة بالجانب التعليمي والجانب السلوكي، في حين ظهرت في مجالي القيم العلمية، وكذلك في الدرجة الكلية للأداة، لصالح الإناث. ويمكن تفسير هذا النمط بأن تقديرات المعلمين والمعلمات لأهمية القيم الأخلاقية قد تكون متقاربة، نظرًا إلى ارتباطها بممارسات مدرسية أساسية، مثل الالتزام بالقواعد السلوكية واحترام الآخرين، وهي ممارسات تحظى بأهمية في البيئة التعليمية بصرف النظر عن جنس المعلم. أما الاختلاف في تقديرات القيم العلمية، فقد يرتبط بتباين الخبرات المهنية أو أساليب ملاحظة سلوك الطلبة وتفسيره، أو باختلاف التصورات بشأن الممارسات الصفية التي تعزز هذه القيم.

وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة بنيهاني (2018)، التي لم تجد فروقًا في تقديرات المعلمين والمعلمات لدور الإدارة المدرسية في التغيير القيمي تُعزى إلى الجنس؛ إذ يتفق البحثان في عدم ظهور الفروق في بعض جوانب التقدير المرتبطة بالقيم، بينما يختلفان في ظهور فروق في مجالات محددة في الدراسة الحالية. كما تختلف النتيجة الحالية في الدرجة الكلية مع ما أوردته دراسة زامل (2017)، التي لم تجد فروقًا في الأساليب المستخدمة لتعزيز القيم الأخلاقية تُعزى إلى الجنس. وقد يرتبط اختلاف النتائج بتباين موضوعات القيم التي تناولتها الدراسات، وطبيعة الممارسات المقاسة، واختلاف أدوات القياس والعينات. ومع ذلك، لا تتوافر في النتائج المعروضة أدلة كافية لتحديد أي من هذه العوامل يفسر الاختلاف بصورة قاطعة.

لم تكشف النتائج عن فروق دالة إحصائيًا في الدرجة الكلية للأداة تُعزى إلى الصف الدراسي، وهو ما قد يشير إلى تقارب تقديرات أفراد العينة بشأن أهمية دور الإدارة الصفية في تنمية القيم العلمية والأخلاقية عبر الصفوف المستهدفة. ويمكن تفسير ذلك بأن تنمية القيم تمثل جانبًا مستمرًا من جوانب العملية التربوية، ولا تقتصر أهميته على صف دراسي بعينه؛ فالالتزام السلوكي، واحترام الآخرين، والمشاركة في المواقف التعليمية، وتقبل الحوار، كلها جوانب يمكن أن تحظى بأهمية في مختلف صفوف المرحلة الأساسية العليا. ومع ذلك، لا ينبغي تفسير هذه النتيجة على أنها دليل على عدم وجود اختلافات نمائية أو سلوكية بين الطلبة في الصفوف المختلفة؛ لأن الدراسة تقيس تقديرات أفراد العينة لدور الإدارة الصفية والقيم المرتبطة بها، ولا تقيس التطور الفعلي لهذه القيم لدى الطلبة عبر الزمن. كما أن عدم وجود فرق دال في الدرجة الكلية لا يستلزم بالضرورة عدم وجود اختلاف في كل مجال فرعي على حدة.

وفي هذا السياق، أظهر التحليل الأحادي اختلافًا في مجال القيم العلمية التي يقوم الطالب على تحقيقها، على الرغم من عدم دلالة نتيجة تحليل التباين المتعدد لمتغير الصف الدراسي. ولذلك ينبغي التعامل مع هذه النتيجة الجزئية بحذر، وعدم بناء استنتاج عام مفاده وجود فروق بين الصفوف قبل التحقق من مبررات إجراء التحليلات الأحادية والمقارنات اللاحقة. كما أن الدراسات السابقة التي وردت في البحث لا توفر، وفق المعلومات المتاحة، نتائج مباشرة كافية بشأن الصف الدراسي تسمح بإجراء مقارنة محددة في هذا الجانب.

أظهرت النتائج وجود فروق مرتبطة بالخبرة في تقديرات أفراد العينة لبعض جوانب القيم العلمية، وكذلك في الدرجة الكلية للأداة، بينما لم تظهر فروق في المجالات الأخلاقية المتعلقة بالجانبين التعليمي والسلوكي، أو في مجال القيم العلمية المرتبطة بسلوك المعلم. ويمكن تفسير ذلك بأن سنوات الخبرة قد ترتبط بتباين ما يكتسبه المعلمون من خبرات في التعامل مع المواقف الصفية، وملاحظة استجابات الطلبة، وتحديد الممارسات التي يرون أنها تسهم في تعزيز القيم العلمية. وفي المقابل، قد تكون التقديرات المتعلقة بالقيم الأخلاقية أكثر تقاربًا بين فئات الخبرة، نظرًا إلى حضور هذه القيم في الممارسات المدرسية اليومية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية جزئيًا مع دراسة زامل (2017)، التي أشارت إلى وجود فروق في الأساليب المستخدمة لتعزيز القيم الأخلاقية تبعًا للخبرة، لصالح فئة الخبرة من عشر سنوات إلى أقل من خمس عشرة سنة. ويتمثل وجه الاتفاق في ارتباط بعض التقديرات أو الممارسات المتعلقة بالقيم بسنوات الخبرة، في حين يختلف اتجاه الفروق بين الدراستين؛ إذ ظهر أعلى متوسط في الدراسة الحالية لدى فئة الخبرة من خمس إلى عشر سنوات، وفق المتوسطات الوصفية المعروضة. ويقتضي هذا الاختلاف عدم افتراض أن زيادة سنوات الخبرة تؤدي بالضرورة إلى ارتفاع التقديرات، إذ قد تتداخل عوامل أخرى، مثل طبيعة الممارسات المهنية والمهام التعليمية والسياق المدرسي.

في المقابل، تختلف النتائج الحالية مع دراسة الحربي (2010)، التي لم تجد فروقًا دالة إحصائيًا في تقديرات المعلمين لأهمية تنمية القيم العلمية لدى الطلبة تُعزى إلى سنوات الخبرة. كما تختلف مع دراسة بنيهاني (2018)، التي لم تجد فروقًا تُعزى إلى الخبرة في تقديرات دور الإدارة المدرسية في التغيير القيمي. وقد يرجع الاختلاف بين النتائج إلى التباين في طبيعة القيم المدروسة؛ فالحربي تناول أهمية القيم العلمية لدى الطلبة، وبنيهاني تناول دور الإدارة المدرسية في التغيير القيمي تجاه الإرهاب والتطرف، بينما تركز الدراسة الحالية على تقديرات دور الإدارة الصفية في تنمية القيم العلمية والأخلاقية. وعليه، فإن اختلاف النتائج قد يرتبط باختلاف موضوع الدراسة وأداة القياس ومجالاتها، ولا يمكن عزوه إلى اختلاف الخبرة وحده.

تشير نتائج الدرجة الكلية إلى وجود فروق مرتبطة بالجنس والخبرة، مقابل عدم ظهور فروق مرتبطة بالصف الدراسي. ويمكن أن تعكس هذه النتيجة أن تقديرات دور الإدارة الصفية في تنمية القيم العلمية والأخلاقية قد تتباين باختلاف بعض الخصائص المهنية والشخصية لأفراد العينة، في حين تتقارب هذه التقديرات بين الصفوف الدراسية. ومع ذلك، فإن دلالة الفروق في الدرجة الكلية لا تعني أن جميع المجالات الفرعية تتأثر بالطريقة نفسها؛ فقد أظهرت النتائج اختلافًا بين المجالات في ارتباطها بالجنس والخبرة، وهو ما يؤكد أهمية النظر إلى الدرجة الكلية إلى جانب نتائج المجالات الفرعية.

وتتفق النتائج المتعلقة بالخبرة، من حيث المبدأ، مع دراسة زامل (2017) في الإشارة إلى ارتباط بعض جوانب تعزيز القيم بسنوات الخبرة، لكنها تختلف معها في فئة الخبرة التي سجلت أعلى متوسط. كما تختلف مع دراستي بنيهاني (2018) والحربي (2010) في عدم العثور على فروق مرتبطة بالخبرة في موضوعاتهما. أما فيما

يتعلق بالجنس، فتتباين النتائج الحالية مع ما ورد في دراستي بنيهاني (2018) وزامل (2017)، اللتين لم تجدا فروقًا دالة تُعزى إلى هذا المتغير. ويؤكد هذا التباين أن نتائج الدراسات المتعلقة بالقيم لا ينبغي تعميمها دون مراعاة اختلاف موضوعاتها ومجالاتها والأدوات المستخدمة فيها.

وبوجه عام، توضح نتائج الدراسة أن الفروق في تقديرات دور الإدارة الصفية ليست متجانسة عبر جميع مجالات القيم؛ إذ ظهرت فروق مرتبطة بالجنس والخبرة في بعض الجوانب، بينما لم تظهر في جوانب أخرى. وتبرز هذه النتيجة أهمية دراسة القيم العلمية والأخلاقية من خلال مجالاتها الفرعية، بدلًا من الاكتفاء بالدرجة الكلية، كما تؤكد ضرورة تفسير الفروق في ضوء طبيعة المتغيرات المقاسة وحدود التصميم البحثي، دون الانتقال من اختلاف التقديرات إلى الجزم بوجود اختلافات فعلية في قيم الطلبة أو بوجود تأثير سببي مباشر للإدارة الصفية.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، وما أظهرته من ارتفاع تقديرات أفراد العينة للقيم العلمية والأخلاقية، ووجود فروق في بعض المجالات تُعزى إلى الجنس والخبرة، يوصي الباحث بما يأتي:

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يأتي:

1. تعزيز الممارسات الصفية التي تسهم في ترسيخ القيم العلمية والأخلاقية لدى الطلبة، وتشجع السلوك الإيجابي والحوار واحترام الآخرين.
2. عقد دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات حول أساليب الإدارة الصفية الداعمة لتنمية القيم العلمية والأخلاقية، وتبادل الخبرات المهنية بينهم.
3. تضمين القيم العلمية والأخلاقية في المناهج الدراسية والأنشطة التعليمية، وربطها بالمواقف التطبيقية داخل الصف.
4. إجراء دراسات مستقبلية حول دور الإدارة الصفية في تنمية القيم العلمية والأخلاقية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد ومديريات أخرى، مع توظيف أدوات متنوعة ودراسة متغيرات إضافية.

المراجع

أبو جودة، جنان. (2011). *القيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم للمرحلة الأساسية ومدى امتلاك طلبة الصف العاشر الأساسي لها*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

أبومغصيب، رضا. (2014). *واقع إدارة مختبرات العلوم في ضوء معايير الجودة من وجهة نظرمعلمي العلوم وعلاقته بالقيم العلمية لديهم بمدارس الأونروا بمحافظات غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، فلسطين.

أمين، أحمد. (2012). *كتاب الأخلاق*. مصر: هنداوي للتعليم والثقافة.

البدري، طارق. (2004). *إدارة التعلم الصفي الأسس والإجراءات*. دار الثقافة.

بني هاني، سلفيا. (2018). دور الإدارة المدرسية في التغيير القيمي تجاه ظاهرتي الإرهاب والتطرف وسبل تطويره. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26* (1)، 124-98.

الحربي، علي. (2010). *أهمية دور معلمي العلوم الطبيعية في تنمية القيم العلمية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الطبيعي بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

الحميري، عبد القادر. (2014). دور طرق تدريس العلوم في تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الثانوية بتبوك في ضوء تحولات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين. *مجلة التربية العلمية-مصر*. 17(4)، 157-183.

خديجة، جلال ومزيان، حسيبة. (2017). *أساليب إدارة السلوك الصفي لدى الأساتذة الجدد*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جيلالي بونعامة خميس مليانه، الجزائر.

خزعلي، قاسم. (2009). منظومة القيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في الأردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. 5(2)، 135-115.

خضر، وفاء. (2018). *رؤية جديدة في الإعلام التربوي*. دارللنشروالتوزيع.

دراوشة، إبراهيم والخوالدة، ناصر. (2018). أثر استخدام إستراتيجيتي السرد القصصي والعب الأدوار في تنمية القيم الأخلاقية في مبحث التربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. 26(3)، 651-621.

زامل، مجدي. (2017). درجة تقدير مديري المدارس الحكومية للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبتهم. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 13* (4)، 500-487.

الزبون، محمد وربيعان، سعود. (2016). درجة تمثل طلبة المرحلة الثانوية للقيم الأخلاقية في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 14 (1)، 110-91.

عزيز، مجدي وحسب الله، محمد. (2002). *التفاعل الصفي مفهومه تحليله مهاراته*. ط2، مصر: عالم الكتب.

كريم، محمد. (1995). *أنماط الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق*، ط2، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

مبارك، حياوي ومبروك، باحوا. (2018). *اتجاهات الأساتذة نحو التكوين أثناء الخدمة في تنمية مهارات الإدارة الصفية لديهم*. رسالة ماجستير منشور، جامعة أحمد دراية ادرار، الجزائر.

مخامرة، كمال وأبو سمرة، محمد. (2012). أنماط الإدارة الصفية لدى معلمي مدارس مديرية تربية وكالة الغوث في الخليج وبيت لحم. *مجلة جامعة الأزهر سلسلة العلوم الإنسانية*. 14(1)، 280-253.

المزين، خالد محمد. (2009). *القيم الأخلاقية المتضمنة في محتوى كتب لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا ومدى اكتساب طلبة الصف الرابع الأساسي لها*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

مصطفى، نمر. (2009). *إعداد وتأهيل المعلم*. دار عالم الفكر للنشر والتوزيع.

منسي، حسين. (2001). *سيكولوجية التعلم والتعليم مبادئ ومفاهيم*. دار الكندي للنشر والتوزيع.

نبهان، يحيى. (2018). *الإدارةالصفيةوالاختبارات*. عمان: دارالياز وريالعلمية.

نشواتي، عبد المجيد. (2003). *علم النفس التربوي*. ط4، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

يوسف، بوعبدالله. (2018). *أثر أسلوب التدريس التبادلي في تنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طلبة الطور الثانوي من خلال حصة التربية البدنية والرياضية*. رسالة دكتوراه منشورة، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة–، الجزائر.

References

Abu-Tineh, A. M., Khasawneh, S. A., & Khalaileh, H. A. (2011). Teacher self-efficacy and classroom management styles in Jordanian schools. *Management in Education*, *25* (4), 175-181.

Altintas, M. E. (2017). Classroom management approach used in values education by religious culture and ethics course's teachers-a qualitative study. *BILIMNAME*, *34*(2), 465-498.

Barni, D., Russo, C., & Danioni, F. (2018). Teachers' values as predictors of classroom management styles: a relative weight analysis. *Frontiers in psychology*, *9* (1), 970-976.

Sadler, T. D., Amirshokoohi, A., Kazempour, M., & Allspaw, K. M. (2006). Socioscience and ethics in science classrooms: Teacher perspectives and strategies. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, *43*(4), 353-376.

Sieberer, K. (2016). Effective classroom-management & positive teaching. *English Language Teaching*, *9* (1), 163-172.

IJOPER Vol 5, No 3, pp 593 -605 ISSN 2957-3890
المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية
International Journal of Psychological and Educational Research
https://doi.org/10.65028/ijoper.v5i3.249

Youth Perceptions of Climate Change and Its Psychological Impact: A Qualitative Study in Jordan

Hindya O. Al-Maqableh
Jordan University of Science and Technology.
hindya.maqableh94@hotmail.com
Raneen. A. Al-Husban
Al al-Bayt University
raneemalhusban7@gmail.com
Hana'a. M. Abu Sawan
Zarqa University
Habusawan@zu.edu.jo
Sanad A. Al-baoni
Yarmouk University

Asma. M. Al-Ghzawi
Ministry of Health.
Asma.gh88@yahoo.com
Wala.A. Alrawashdeh
Yarmouk University
weamz7m@gmail.com
Wala'a.Y. Al-Smadi
Al-Ahliyya Amman University
walaasmd@yahoo.com

Ali. S. Al-Quraan
Al al-Bayt University.
alisalim364@gmail.com
Amira.Z. Al-Ghazawi
Jordan University of Science and Technology
Amira.alghazawi@gmail.com
Emad.A. Al-Qasem
Jordan University of Science and Technology
emadalieb@gmail.com

Marah. A Audi
Luminus Technical University College.
Marah.a.audi@gmail.com
Mohammad.Y. Alsmadi
Ministry of Health
Msmadi1991@gmail.com
Eslam.R. Mutlq
Jordan University of Science and Technology
eslam92.mutlq@gmail.com

Abstract:
This study explored Jordanian university students' perceptions of the psychological impacts of climate change and their coping strategies. Semi-structured telephone interviews were conducted with 16 students aged 18–28 from public and private universities across northern, central, and southern Jordan, including urban, rural, and Badia settings. Data were analyzed thematically using Braun and Clarke's framework, with methodological rigor guided by Lincoln and Guba's criteria. Five themes emerged: climate change awareness, psychological and emotional impacts, lived experiences of climate-related stressors, coping and resilience strategies, and youth recommendations for institutional and policy action. Participants described climate change as a daily stressor associated with heat exposure, water scarcity, infrastructure limitations, and environmental instability. Psychological responses included anxiety, sadness, and frustration. Coping strategies included religious meaning-making, selective avoidance, and limited pro-environmental behaviors. The findings highlight the need to integrate mental health and psychosocial support (MHPSS) into climate adaptation, strengthen climate-related education in higher education, and enhance youth participation in policymaking. These findings are relevant to other climate-vulnerable settings.

Keywords: climate change; mental health; eco-anxiety; youth; coping strategies; Jordan.

تصورات الشباب حول الآثار النفسية لتغير المناخ في الأردن: دراسة نوعية

هندية عقله المقابلة
جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية.
hindya.maqableh94@hotmail.com
رنيم عارف الحسبان
جامعة آل البيت
raneemalhusban7@gmail.com
هناء محمد ابوصوان
جامعة الزرقاء
Habusawan@zu.edu.jo

سند عاكف الباعوني
جامعة اليرموك
sanad.alba3oni@gmail.com

أسماء محمد الغزاوي
وزارة الصحة الأردنية
Asma.gh88@yahoo.com
وئام ماهر الرواشده
جامعة اليرموك
weamz7m@gmail.com
ولاء يونس الصمادي
جامعة عمان الأهلية
walaasmd@yahoo.com

علي سالم القرعان
الهيئة الطبية الدولية /جامعة آل البيت
alisalim364@gmail.com
أميرة زيد الغزاوي
جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية
Amira.alghazawi@gmail.com
عماد علي البشايرة
جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية
emadalieb@gmail.com

مرح عبدالله عودة
كلية لومينوس التقنية الجامعية
Marah.a.audi@gmail.com
محمد يونس الصمادي
وزارة الصحة الأردنية
Msmadi1991@gmail.com
إسلام رياض مطلق
جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية
eslam92.mutlq@gmail.com

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف تصورات طلبة الجامعات الأردنية للآثار النفسية لتغير المناخ واستراتيجيات التعامل معها. وأُجريت مقابلات هاتفية شبه منظمة مع 16 طالبًا وطالبة، تراوحت أعمارهم بين 18 و28 عامًا، من جامعات حكومية وخاصة في شمال الأردن ووسطه وجنوبه، شملت بيئات حضرية وريفية وبدوية. وحُللت البيانات باستخدام التحليل الموضوعي وفق إطار براون وكلارك، مع ضمان الصرامة المنهجية استنادًا إلى معايير لينكولن وجوبا. وأسفر التحليل عن خمسة موضوعات رئيسة: الوعي بتغير المناخ، والآثار النفسية والانفعالية، والخبرات المعيشة للضغوط المناخية، واستراتيجيات التكيف والمرونة النفسية، وتوصيات الشباب بشأن الإجراءات المؤسسية والسياساتية. ووصف المشاركون تغير المناخ بأنه مصدر ضغط يومي يرتبط بالحرارة وشح المياه ومحدودية البنية التحتية وعدم الاستقرار البيئي. وشملت الاستجابات النفسية القلق والحزن والإحباط، فيما تضمنت استراتيجيات التعامل إضفاء المعنى الديني، والتجنب الانتقائي، وسلوكيات بيئية إيجابية محدودة. وتؤكد النتائج أهمية دمج الدعم النفسي والاجتماعي (MHPSS) في استراتيجيات التكيف المناخي، وتعزيز التثقيف المناخي والنفسي في التعليم العالي، وإشراك الشباب في صنع السياسات. وتمتد أهمية هذه النتائج إلى البيئات الأخرى المعرضة لتغير المناخ.

الكلمات المفتاحية : تغير المناخ؛ الصحة النفسية؛ القلق البيئي؛ الشباب؛ استراتيجيات التعامل؛ الأردن.

تاريخ قبوله للنشر (22-07-2026) تاريخ تسلم البحث (29-12-2025)

Introduction

Climate change represents one of the most significant challenges of the twenty-first century, disrupting environmental, social, and health systems at multiple levels. The Intergovernmental Panel on Climate Change (Intergovernmental Panel on Climate Change, 2023), highlights that climate-related threats are intensifying globally, with continued warming expected to exacerbate heat stress, water scarcity, food insecurity, and population displacement. Beyond these physical impacts, climate change also imposes a substantial psychological burden. The World Health Organization (2022) characterizes climate change as a "threat multiplier" for mental health, linking exposure to environmental hazards and associated losses with increased levels of anxiety, stress, grief, post-traumatic symptoms, and reduced overall wellbeing (Lawrance et al., 2022). These responses align with emerging conceptualizations of climate anxiety as a rational and non-pathological reaction to environmental threats (Clayton, 2020), as well as ecological grief associated with environmental loss (Cunsolo & Ellis, 2018).

Empirical evidence continues to demonstrate the significance of these psychological dimensions. A large cross-national survey found that 60% of adolescents across ten countries reported being "very" or "extremely" worried about climate change, with 45% indicating that such concerns negatively affected their daily functioning (Hickman et al., 2021). From a developmental perspective, adolescence and emerging adulthood represent critical stages of identity formation and future orientation; consequently, climate-related uncertainty may both increase vulnerability to psychological distress and stimulate adaptive engagement (Clayton et al., 2017; Erikson, 1968). Among youth, exposure to climate information through social media and digital platforms further shapes risk perception, simultaneously enhancing awareness while potentially amplifying distress and misinformation (Ogunbode et al., 2022). At the same time, frameworks of constructive hope suggest that value-based meaning-making and collective action can transform distress into sustained engagement, particularly when supported within educational contexts (Economic and Social Commission for Western Asia, 2022; Lelieveld et al., 2016; Ojala, 2012; Ojala, 2015; Ojala, 2023; Pihkala, 2020a; Pihkala, 2020b).

In the Middle East and North Africa (MENA) region, the intersection of climate change with chronic water scarcity, rising temperatures, and environmental degradation creates compounded vulnerabilities for populations and health systems. Projections indicate increasing heat extremes and declining precipitation, with significant implications for water resources, agriculture, urban livability, and population health (Al-Delaimy & Ramanathan, 2020; Neira et al., 2023; World Bank, 2023). These environmental stressors are further intensified by socio-political and economic challenges, amplifying risks to wellbeing and resilience (Assi et al., 2022; Hayes et al., 2018).

Jordan exemplifies these intersecting risks. As one of the most water-scarce countries globally, Jordan faces escalating challenges related to water security, agricultural sustainability, and infrastructure resilience due to recurrent drought,

declining rainfall, and rising temperatures (Braun & Clarke, 2006). Although national adaptation strategies recognize health as a cross-cutting priority, the integration of mental health within climate policy remains limited. Given that more than 60% of the Jordanian population is under the age of 30, understanding youth perspectives is both timely and critical.

Despite increasing global attention to the mental health impacts of climate change, qualitative research capturing the lived experiences, meaning-making processes, and coping strategies of youth in Arab contexts remains limited (Lincoln & Guba, 1985). Existing studies are predominantly quantitative and often lack contextual depth, particularly in relation to how environmental stressors are experienced in daily life. Addressing this gap, the present study explores how Jordanian university students conceptualize climate change, the psychological impacts they associate with it, and the coping and adaptation strategies they employ.

Specifically, this study addresses the following research questions:

- How do young people in Jordan conceptualize and understand climate change?
- What psychological effects do they report?
- What coping and adaptation behaviors do they engage in?

Given the study's focus on perceptions, emotional responses, and meaning-making processes, a qualitative phenomenological approach was adopted. This design enables an in-depth exploration of lived experiences and supports the development of culturally and contextually grounded insights (Braun & Clarke, 2006). By centering youth perspectives, this research aims to generate actionable, context-specific evidence to inform university services, guide public health interventions, and support the integration of mental health into climate adaptation policies in Jordan and comparable MENA settings. This study was conducted under the framework of the 4Human initiative (4Human, 2025), which seeks to advance climate and mental health research in Jordan.

Methods

Study Setting and Design

This study was conducted in Jordan, a middle-income country in the World Health Organization (WHO) Eastern Mediterranean Region (EMR), with an estimated population of 11.2 million (Department of Statistics, 2020). Arabic is the official language, and the higher education system comprises both public and private universities distributed across the country. Participants were university students enrolled during the 2023/2024 academic year. The study was implemented under the framework of the 4Human initiative (Creswell & Poth, 2018), which focuses on advancing climate change and mental health research in Jordan. A qualitative phenomenological design was employed to explore students' awareness of climate change, its perceived psychological impacts, and coping strategies. This approach was selected as facilitates in-depth exploration of lived experiences and meaning-making processes, allowing for a

nuanced understanding of subjective psychological responses within their sociocultural context (Guest et al., 2006; Hennink et al., 2017).

Participants and Recruitment

Eligibility criteria included: (1) age between 18 and 30 years, (2) current enrollment in a Jordanian university, and (3) willingness to provide verbal informed consent for participation and audio recording. A purposive sampling strategy with maximum variation was applied to capture diverse perspectives across gender, academic discipline, and geographic location (north, central, and south Jordan), as well as residence type (urban, rural, and Badia settings). This approach was used to enhance the breadth and transferability of findings by incorporating variation in environmental exposure and sociocultural context.

Participants were recruited through university mailing lists, WhatsApp groups, and student networks. Recruitment continued iteratively until thematic saturation was achieved, defined as the point at which no new codes or themes emerged from the data. The final sample comprised 16 participants aged 18–28 years (mean = 22.7 years), including 11 females and 5 males, representing both health-related and non-health academic disciplines. This sample size is consistent with recommendations for phenomenological studies focusing on depth rather than breadth (Cianconi et al., 2020; Lincoln & Guba, 1985).

Data Collection

Data were collected between 1 May and 31 July 2025 using semi-structured telephone interviews conducted in Arabic. Each interview lasted approximately 40–60 minutes. All interviews were audio-recorded with participants' consent, transcribed verbatim in Arabic, and subsequently translated into English for analysis. To ensure linguistic and conceptual accuracy, key analytic decisions and interpretations were cross-checked against the original Arabic transcripts. The interview guide was designed to capture multiple dimensions of participants' experiences and included six domains:

1. Demographic and background characteristics (e.g., age, gender, region, socioeconomic status, health conditions).
2. Awareness and knowledge of climate change (definitions, sources of information, perceived credibility).
3. Psychological and emotional responses (e.g., anxiety, fear, sadness, perceived impact on daily functioning).
4. Personal and community experiences of climate-related events (e.g., heatwaves, water scarcity, pollution).
5. Coping and resilience strategies (e.g., behavioral adaptation, religious and cultural coping, environmental engagement).
6. Recommendations for action (e.g., roles of universities and policymakers).

The full interview guide is provided in Appendix A (Arabic with English translation).

Data Analysis

Data were analyzed using thematic analysis following the six-phase framework proposed by Braun and Clarke (2006): (1) familiarization with the data, (2) generation of initial codes, (3) identification of candidate themes, (4) review and refinement of

themes, (5) definition and naming of themes, and (6) production of the final report. NVivo software was used to facilitate data organization and coding. Two researchers independently coded all transcripts to enhance analytical rigor. Coding discrepancies were discussed and resolved through iterative dialogue until consensus was achieved. Themes and subthemes were developed inductively from the data, and representative quotations were selected to illustrate key findings.

Trustworthiness and Rigor

To ensure methodological rigor, the study applied the criteria of Lincoln and Guba (1985).

- Credibility was enhanced through member checking; whereby summary interpretations were shared with selected participants to verify accuracy.
- Dependability was supported by maintaining an audit trail documenting coding processes and analytic decisions.
- Confirmability was ensured through reflexive journaling and regular peer debriefing within the research team to minimize researcher bias.
- Transferability was addressed by providing detailed descriptions of the study context, participant characteristics, and thematic findings.

Ethical Considerations

Ethical approval was obtained from the Ethics Committee for Scientific Research (ECSR) at Zarqa University (Approval Number: 4/2/2025). Participation was voluntary, and verbally informed consent was obtained from all participants prior to data collection. To ensure confidentiality, all identifying information was removed from transcripts. Audio recordings and transcripts were securely stored on password-protected devices accessible only to the research team.

Results

Participant Demographics

A total of 16 university students participated in the study, aged between 18 and 28 years (mean = 22.7 ± 2.8). The sample included 11 females and 5 males, representing diverse geographic regions of Jordan (north, central, and south) and varying residential contexts (urban, rural, and Badia). Participants were enrolled in both health-related and non-health academic disciplines. Most reported moderate socioeconomic status, with family incomes ranging between 300 and 800 Jordanian dinars. Additional demographic details are presented in Table 1.

Table 1

Participant characteristics (n = 16)

Characteristic		n	%
Age (years)	18–21	7	43.8
	22–25	6	37.5
	26–28	3	18.7
	Mean age (SD)	22.7 (±2.8)	–
Gender	Female	11	68.8
	Male	5	31.2
Region	North	6	37.5

	Central	5	31.2
	South	5	31.2
Residence type	Urban	9	56.3
	Rural	5	31.2
	Badia	2	12.5
Field of study	Health sciences (medicine, pharmacy, nutrition)	7	43.8
	Non-health (business, psychology, computer science, mathematics)	9	56.2

Overview of Themes

Thematic analysis generated five interconnected themes:

- evolving and experience-driven climate awareness,
- pervasive psychological burden and future-oriented anxiety,
- daily lived disruptions linked to environmental stressors,
- diverse coping mechanisms balancing engagement and avoidance, and
- youth-driven recommendations for institutional and policy-level action.

Theme 1: Fragmented and Experience-Driven Climate Awareness

Participants demonstrated varying levels of awareness of climate change, often shaped by a combination of formal knowledge and lived experiences. While some students articulated scientific explanations, others expressed partial or evolving understanding influenced by educational exposure and media. For instance, one participant initially associated climate change with personal health practices before connecting it to broader environmental processes: *"I always think of ultraviolet rays and the ozone layer. At first, I related it to cosmetics and sunscreen, but later I understood it's about greenhouse gas emissions." (Female, 20 years, urban)*

Others highlighted limited knowledge but ongoing learning: *"Honestly, I don't know much yet, but I am attending workshops on climate change…" (Female, 20 years, North Jordan, urban)* . Importantly, students in environment-related disciplines linked climate change directly to practical consequences, indicating a more experiential understanding: *"It means constant rising temperatures we can't bear… productivity is falling…" (Female, 28 years, rural)*. These findings suggest that climate awareness among youth is not uniform but emerges through the interaction between formal education and everyday environmental exposure.

Theme 2: Psychological Burden and Future-Oriented Anxiety

Participants consistently described negative emotional responses, including anxiety, stress, and low mood, often linked to uncertainty about future environmental conditions. *"It's a problem the whole world faces, and it makes me feel anxious…" (Female, 19 years, urban).*Climate-related stress was not only conceptual but also embedded in daily emotional experiences: *"Climate change affects my mood… sudden changes in weather make me feel down." (Female, 21 years, Badia)*. Although a minority of participants expressed motivation to act, the dominant pattern reflected a sense of overwhelm, indicating that climate change is perceived as a psychological burden than a source of empowerment.

Theme 3: Climate Change as a Daily Lived Disruption

Participants described climate change not as an abstract phenomenon but as a tangible disruption affecting daily routines, particularly through heat, infrastructure limitations, and environmental unpredictability. Heat exposure was the most frequently reported stressor: *"The summers have become unbearable… I arrive already exhausted." (Male, 19 years, urban)*. Infrastructure-related challenges further amplified stress: *"My clothes and shoes are soaked… I lose focus during lectures." (Female, 20 years, urban).* Environmental unpredictability also contributed to uncertainty: *"Areas that used to be rainy are now desert…" (Female, 18 years, Badia).* These findings indicate that climate-related distress is mediated through everyday material conditions, particularly transportation, campus infrastructure, and environmental instability.

Theme 4: Coping Strategies Between Engagement and Avoidance

Participants reported a spectrum of coping strategies, ranging from active engagement to emotional avoidance. Some adopted initiative-taking behaviors: *"I joined environmental volunteering campaigns…" (Female, 21 years).* Others relied on cultural and religious frameworks: *"Religion teaches us to protect nature; this gives me strength." (Female, 23 years).* However, avoidance was also evident: *"Sometimes I just try not to think about it…" (Male, 20 years)*. This dual pattern suggests that coping is dynamic, reflecting both resilience and psychological overload.

Theme 5: Youth-Driven Recommendations for Institutional Action

Participants proposed practical recommendations, emphasizing the role of universities and policymakers in addressing climate-related challenges. Key suggestions included integrating climate change into curricula, improving infrastructure, and expanding mental health support: *"Universities should integrate climate change into our courses…" (Female, 19 years)* ; *"There should be more counseling and support…" (Female, 21 years).* Participants also highlighted transportation challenges*: "Transportation is delayed and unsuitable for the heat…" (Female, 22 years).* These recommendations reflect a clear demand for institutional responses that address both environmental and psychological dimensions of climate change.

Discussion

This study provides qualitative evidence that climate change is experienced by Jordanian youth not as a distant environmental risk, but as a proximal, lived disruption embedded in daily life. Participants demonstrated awareness of climate change; however, this awareness was predominantly grounded in tangible stressors particularly heat exposure, water reliability, and environmental degradation rather than abstract scientific concepts. This finding reinforces emerging literature suggesting that climate perceptions are shaped by immediate environmental conditions and lived experiences rather than solely by informational exposure.

Psychologically, participants consistently reported anxiety, stress, and low mood, often linked to uncertainty about future environmental and social stability. These findings align with global evidence on youth climate anxiety (6; 31) but extend this literature by highlighting how emotional responses in the Jordanian context are closely

tied to daily functional disruptions, including transportation challenges, thermal discomfort in educational settings, and infrastructure limitations. In contrast to studies conducted in higher-income contexts, where climate concerns may be framed in abstract or future-oriented terms, participants in this study described climate change as an immediate and ongoing stressor affecting concentration, mobility, and overall wellbeing.

Two context-specific patterns emerged. First, heat and water-related stressors were central drivers of psychological burden. Participants reported fatigue, irritability, and reduced cognitive functioning during extreme heat, consistent with regional evidence linking thermal stress to adverse mental health outcomes (Awad et al., 2025; Berry et al., 2018). These findings underscore the importance of environmental exposure as a determinant of mental health in climate-vulnerable settings.

Second, religious and cultural coping mechanisms were prominent. Participants frequently described faith-based interpretations of environmental responsibility and resilience, reflecting a culturally embedded framework of meaning-making. This differs from many Western contexts, where coping is often associated with activism and policy engagement, and aligns with regional research indicating that climate-related emotions are integrated into moral and social values (Palinkas & Wong, 2020). These patterns are consistent with theories of constructive hope, in which values-based interpretation supports adaptive coping and sustained engagement despite distress (Ojala, 2012; Ojala, 2015; Ojala, 2023).

A key contribution of this study is the identification of infrastructure-mediated pathways linking climate exposure to psychological outcomes. Participants' experiences suggest that climate-related distress is not solely driven by environmental hazards, but is produced and amplified through material conditions, including transportation systems, classroom environments, and water service reliability. For example, prolonged exposure to heat during commutes and inadequate cooling in educational settings were reported to negatively affect mood, attention, and academic performance. These findings support integrative frameworks that conceptualize mental health as shaped by the interaction between environmental stressors and system-level infrastructure (UNICEF, n.d).

Regionally, the findings align with emerging evidence from MENA countries, including Egypt and Lebanon, indicating high awareness of climate risks alongside increasing psychological concern. However, unlike predominantly survey-based studies, this research provides experience-based insights into how climate stress is embedded in everyday life. At a policy level, participants' recommendations for improved infrastructure, curriculum integration, and psychosocial support reflect broader calls to incorporate mental health and psychosocial support (MHPSS) into climate adaptation strategies (Drabble et al., 2016; Novick, 2008).

Implications

At the policy level, integrating climate-related mental health into national adaptation strategies is essential. Investments in climate-resilient infrastructure such as improved transportation, shaded public spaces, and climate-adaptive educational

environments can reduce both physical and psychological stressors. Ministries of Health, Education, and Environment should collaborate to establish referral pathways for climate-related distress and incorporate youth mental health indicators into national monitoring frameworks. At the institutional level, universities play a critical role in addressing both knowledge and psychosocial needs. Integrating climate education with emotional coping and media literacy can help students navigate both scientific information and psychological responses. Additionally, expanding campus-based mental health services and creating participatory spaces (e.g., peer groups, climate engagement initiatives) can transform climate-related distress into collective efficacy. At the community level, youth-led initiatives offer a scalable approach to combining environmental action with psychological resilience. Programs that integrate behavioral adaptation with coping strategies such as grounding techniques and value-based action can enhance both engagement and wellbeing, particularly in underserved rural and Badia communities.

Conclusion

This study demonstrates that climate change is perceived by Jordanian youth as both an environmental and psychological challenge, experienced through daily disruptions rather than distant risks. Eco-anxiety coexists with adaptive coping strategies, including faith-based resilience and modest behavioral engagement. A key insight is that climate-related distress is mediated through infrastructure and daily living conditions, particularly heat exposure, water reliability, and institutional environments. Addressing these pathways through integrated climate adaptation and mental health strategies can reduce psychological burden while strengthening resilience. Embedding youth-centered mental health and psychosocial support within climate policy, enhancing climate education, and institutionalizing youth participation in decision-making processes are critical steps toward transforming climate-related anxiety into constructive engagement. While grounded in the Jordanian context, these findings offer transferable insights for other climate-vulnerable regions.

Limitations

The findings of this study should be interpreted in light of several limitations. First, the use of self-reported data in qualitative interviews introduces the potential for recall bias and social desirability bias. Although participants provided detailed and candid accounts, responses may reflect selective disclosure or under-reporting of psychological distress. Consequently, the findings are not intended to estimate prevalence or quantify effect sizes. Second, data were collected through telephone interviews. While this approach improved accessibility and logistical feasibility, the absence of face-to-face interaction may have limited rapport and reduced the availability of non-verbal cues, which could influence the depth and richness of responses (Creswell & Poth, 2018; Elsharkawy et al., 2024). Third, the study sample was restricted to university students, which may limit the transferability of findings to non-student youth populations who may experience different environmental exposures, stressors, and coping mechanisms. Fourth, although the sample size (n = 16) is consistent with methodological guidance for phenomenological research and sufficient to achieve thematic saturation, it may not capture less common or divergent

perspectives. Finally, the cross-sectional design does not account for temporal or seasonal variation in climate-related experiences, such as differences between peak heat periods and cooler seasons. Longitudinal approaches would be necessary to explore these dynamics over time.

Recommendations

Integrating climate-related mental health into national and institutional responses is essential to address the growing psychological burden among youth. Policymakers should embed mental health and psychosocial support (MHPSS) within climate adaptation strategies by establishing screening mechanisms, referral pathways, and cross-sectoral coordination between the Ministries of Health, Education, and Environment. Universities should incorporate climate change education alongside coping and media literacy skills, while expanding accessible counseling services to support students' psychological wellbeing. Capacity-building efforts targeting counselors, educators, and peer facilitators are needed to strengthen responses to climate-related distress, particularly in underserved rural and Badia areas. In parallel, institutionalizing youth participation through advisory councils and supporting youth-led initiatives can enhance engagement and locally relevant solutions. Future research should prioritize longitudinal and mixed-methods approaches to better understand evolving climate–mental health dynamics and to evaluate the effectiveness and scalability of intervention models.

Acknowledgments

This study received no specific funding from any agency in the public, commercial, or not-for-profit sectors. The authors thank participating students and colleagues for their contributions and insights. The 4Human Initiative (www.4human.jo) supported coordination and dissemination.

References

Al-Delaimy, W. K., & Ramanathan, V. (2020). Health and climate change in the Arab world: A call for action. *The Lancet Planetary Health, 4*(1), e2–e3. https://doi.org/10.1016/S2542-5196(19)30291-5

Assi, M., Saadeh, R., & Chaaya, M. (2022). Climate change, heat stress and health in the Arab region: A scoping review. *Eastern Mediterranean Health Journal, 28*(12), 902–912. https://doi.org/10.26719/emhj.22.091

Awad, E., Malaeb, D., Sakr, F., Dabbous, M., Iskandar, K., El Khatib, S., Obeid, S., Hallit, S., & Fekih-Romdhane, F. (2025). Psychometric properties of the Arabic version of the Eco guilt and Eco grief scales. *Scientific Reports, 15*(1), 11735. https://doi.org/10.1038/s41598-025-90765-y

Berry, H. L., Waite, T. D., Dear, K. B. G., Capon, A. G., & Murray, V. (2018). The case for systems thinking about climate change and mental health. *Nature Climate Change, 8*(4), 282–290. https://doi.org/10.1038/s41558-018-0102-4

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Cianconi, P., Betrò, S., & Janiri, L. (2020). The impact of climate change on mental health: A systematic descriptive review. *Frontiers in Psychiatry, 11*, 74. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.00074

Clayton, S. (2020). Climate anxiety: Psychological responses to climate change. *Journal of Anxiety Disorders, 74*, 102263. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102263

Clayton, S., Manning, C., Krygsman, K., & Speiser, M. (2017). *Mental health and our changing climate: Impacts, implications, and guidance*. American Psychological Association.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Cunsolo, A., & Ellis, N. R. (2018). Ecological grief as a mental health response to climate change-related loss. *Nature Climate Change, 8*(4), 275–281. https://doi.org/10.1038/s41558-018-0092-2

Department of Statistics. (2020). *Jordan population and housing census 2020*. http://dosweb.dos.gov.jo/censuses/population_housing/census2020/

Drabble, L., Trocki, K. F., Salcedo, B., Walker, P. C., & Korcha, R. A. (2016). Conducting qualitative interviews by telephone: Lessons learned. *Qualitative Health Research, 26*(4), 532–540. https://doi.org/10.1177/1049732316629158

Economic and Social Commission for Western Asia. (2022). *Arab climate change assessment report*. https://www.unescwa.org/publications/riccar-arab-climate-change-assessment-report

Elsharkawy, S.A., Elsheikh, A.A. & Refaat, L.A.R. Knowledge, perception, and practices regarding climate change among students of Al-Azhar University for Girls in Cairo, Egypt. *J Public Health (Berl.) 32*, 1251–1260 (2024). https://doi.org/10.1007/s10389-023-01901-9

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton.

Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods, 18*(1), 59–82. https://doi.org/10.1177/1525822X05279903

Hayes, K., Blashki, G., Wiseman, J., Burke, S., & Reifels, L. (2018). Climate change and mental health: Risks, impacts and priority actions. *International Journal of Mental Health Systems, 12*, 28. https://doi.org/10.1186/s13033-018-0210-6

Hennink, M. M., Kaiser, B. N., & Marconi, V. C. (2017). Code saturation versus meaning saturation. *Qualitative Health Research, 27*(4), 591–608. https://doi.org/10.1177/1049732316665344

Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, R. E., Mayall, E. E., Wray, B., Mellor, C., & van Susteren, L. (2021). Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses: A global survey. *The Lancet Planetary Health, 5*(12), e863–e873. https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3

Intergovernmental Panel on Climate Change. (2023). *Climate change 2023: Synthesis report of the IPCC sixth assessment report (AR6 SYR)*. https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/

Lawrance, E. L., Thompson, R., Newberry Le Vay, J., Page, L., & Jennings, N. (2022). The impact of climate change on mental health and emotional wellbeing: A narrative review and its implications. *International Review of Psychiatry, 34*(5), 443–498. https://doi.org/10.1080/09540261.2022.2128725

Lelieveld, J., Proestos, Y., Hadjinicolaou, P., Tanarhte, M., Tyrlis, E., & Zittis, G. (2016). Strongly increasing heat extremes in the Middle East and North Africa in the 21st century. *Climatic Change, 137*(1–2), 245–260. https://doi.org/10.1007/s10584-016-1665-6

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

Neira, M., Erguler, K., Christodoulou, C., & Gasparrini, A. (2023). Climate change and human health in the Eastern Mediterranean and Middle East: Literature review, research priorities and policy suggestions. *Environmental Research*, *214*, 113936. https://doi.org/10.1016/j.envres.2022.113936

Novick, G. (2008). Is there a bias against telephone interviews in qualitative research? *Research in Nursing & Health, 31*(4), 391–398. https://doi.org/10.1002/nur.20259

Ogunbode, C. A., Doran, R., Wetherell, M., & Whitmarsh, L. (2022). Worry about climate change: Cross-national evidence for a dual pathway to pro-environmental action. *Journal of Environmental Psychology, 81*, 101887. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2022.101887

Ojala, M. (2012). Hope and climate change: The importance of hope for environmental engagement among young people. *Environmental Education Research, 18*(5), 625–642. https://doi.org/10.1080/13504622.2011.637157

Ojala, M. (2015). Hope in the face of climate change: Associations with environmental engagement and students' well-being. *Journal of Environmental Psychology, 41*, 60–73. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2014.11.004

Ojala, M. (2023). Constructive hope and climate-change engagement from a psychological perspective. *Current Opinion in Psychology, 49*, 101611. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101611

Palinkas, L. A., & Wong, M. (2020). Global climate change and mental health. *Current Opinion in Psychology, 32*, 12–16. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.06.023

Pihkala, P. (2020a). Anxiety and the ecological crisis: An analysis of eco-anxiety and climate anxiety. *Sustainability, 12*(19), 7836. https://doi.org/10.3390/su12197836

Pihkala, P. (2020b). Eco-anxiety and environmental education. *Sustainability, 12*(23), 10149. https://doi.org/10.3390/su122310149

UNICEF. (n.d.). *Growing up in a changing climate*. https://www.unicef.org/mena/media/23816/file/Growing%20Up%20in%20a%20Changing%20Climate%20.pdf

World Bank. (2023). *Jordan—Country climate and development report*. https://www.worldbank.org/en/country/jordan/publication/jordan-country-climate-and-development-report

World Health Organization. (2022). *Mental health and climate change: Policy brief*. https://www.who.int/publications/i/item/9789240045125

4Human. (2025). *4Human initiative* [Instagram profile]. Instagram. https://www.instagram.com/4human.jo/?hl=en