IJOPER Vol 2, No 4, pp 515 -533 ISSN 2957-3890
المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية
International Journal of Psychological and Educational Research

القدرة التنبؤية للتنظيم الانفعالي على الدافعية للإنجاز لدى طلبة المرحلة الابتدائية العليا

سحر زهير عثامنة
باحث مستقل
sahar.atamna@gmail.com

عدنان يوسف العتوم
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي- جامعة اليرموك
atoum@yu.edu.jo

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للتنظيم الانفعالي على الدافعية للإنجاز، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (350) طالبًا وطالبةً من الصفوف الرابع، والخامس، والسادس في قرية عرعرة، وطُبق عليهم مقياس التنظيم الانفعالي، ومقياس الدافعية للإنجاز. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياسيّ التنظيم الانفعالي والدافعية للإنجاز تعزى لمتغيريّ الجنس والصف الدراسي، كما أظهرت النتائج أنّ التنظيم الانفعالي تنبأ من خلال بُعد المثابرة بدافعية الانجاز وفسر ما نسبته (3.4%) من التباين فيه، كما تنبأ من خلال بُعد الإتقان بدافعية الانجاز وفسر ما نسبته (1.8%) من التباين فيه.

الكلمات المفتاحية: التنظيم الانفعالي، الدافعية للإنجاز، طلبة المرحلة الابتدائية العليا.

The predictive ability of emotional regulation on achievement motivation among upper elementary school students

Sahar Z. Atamna
Freelancer researcher
sahar.atamna@gmail.com

Adnan Y. Atoum
Department of Counseling and Educational Psychology - Yarmouk University
atoum@yu.edu.jo

Abstract:

This study aimed to reveal the predictive ability of emotional regulation on achievement motivation, to achieve the objectives of the study, a sample of (350) male and female students from the fourth, fifth, and sixth grades in the village of Arara was selected, and the emotional regulation scale and the achievement motivation scale were applied to them. The results showed that there were no statistically significant differences at (α = 0.05) in the responses of the study sample on the emotional regulation and achievement motivation due to the gender and academic grade. The results also showed that emotional regulation predicted achievement motivation through the dimension of perseverance and explained (3.4%) of the variance in it, and the mastery dimension predicted achievement motivation and explained (1.8%) of the variance.

Keywords: emotional regulation, achievement motivation, upper primary school students.

تاريخ قبوله للنشر (2023-12-04) تاريخ تسلم البحث (2023-08-15)

مقدمة

تلعب الدافعية دورًا حاسمًا في مختلف جوانب الحياة، ويمكن أن تؤثر على كيفية تعامل الأفراد مع التحديات، وتحديد كيفية السعي لتحقيق النجاح والمثابرة في المساعي المختلفة، كما أنّ تفاعل الدافعية مع الانفعالات له تأثير في تحقيق أهداف الفرد المختلفة، وذلك اعتمادًا على نوعية الانفعالات، وشدتها، واتجاهها.

تعتبر الدافعية للإنجاز (achievement motivation) من المفاهيم الأساسية في علم النفس التربوي، فهي تدفع الأفراد إلى تحديد الأهداف، ومتابعتها، والتفوق بها. وقد تم تقديم مصطلح دافعية الإنجاز لأول مرة من قبل هنري موراي (Henry Murray) في عام (1938) في كتابه استكشافات الشخصية. حيث استخدم هذا مصطلح بمعنى التغلب على العقبات أو الاستعداد بشكل منتظم لتولي المهام الصعبة، كما رأى أن الحاجة إلى الإنجاز تشكل أحد الدوافع المهمة لدى الإنسان (McClelland et al., 1953).

يتكون مصطلح دافعية الإنجاز من شقين، حيث يشير الإنجاز إلى الكفاءة أي الشرط، أو القدرة، أو الكفاية، أو النجاح في أداء مهمة معينة. في حين يشير الدافع إلى تنشيط أو تحريض وتوجيه هدف السلوك (Elliot & Dweck, 2005). وبالتالي، يمكن تعريف دافعية الإنجاز على أنها تنشيط وتوجيه السلوك المتعلق بالكفاءة أو لماذا وكيف يسعى الناس نحو الكفاءة (النجاح) وبعيدًا عن الفشل (Nicholls, 1989). ويمكن تعريف دافعية الإنجاز على أنها إحداث تصرف يتجلى فيه الكفاح الصريح لتحقيق الأداء بشكل فعال وكفؤ (Rand et al., 1991). وعرفها مانغال المشار إليه في خان وآخرون (Khan et al., 2011) بأنها الطريقة التي يوجه بها الفرد نفسه نحو الأشياء أو الظروف التي لا يمتلكها، بحيث أنه يقدر تلك الأشياء والظروف، ويشعر أنه يجب أن يمتلكها، فقد يُنظر إليه كفرد يمتلك دافعًا للإنجاز. وعرفها سمث (Smith, 2015) بأنها المحرك الذي يوجه به الفرد نفسه، وقدراته، وظروفه لتحقيق إنجاز معين، وتكون هذه الدافعية ضمن كافة مجالات الفرد الأكاديمية، والمهنية، وضمن السلوكات، والأفكار، والتوقعات الخاصة به.

وقد أورد سينغ (Singh, 2011) أهمية الدافعية للإنجاز لدى الطلبة، إذ أنها تؤدي بهم إلى تحقيق النجاح الأكاديميّ، ورفع مستويات الأداء في الحياة الأكاديمية، وتحقيق التعلم النشط، وزيادة مستويات المثابرة والجهد، وتحقيق تجربة تعليمية إيجابية، وزيادة مستويات الثقة بالنفس، والقدرة على تحقيق الأهداف، وتطوير الاستعداد للنجاح المستقبلي، وزيادة مستويات الاندماج الأكاديميّ، وما يتبع ذلك من التأثير الإيجابي على الصحة العقلية، والمساهمة بشكل فاعل في المجتمع.

ويمكن القول بأنّ الدافعية للإنجاز تتأثر بالعديد من العوامل والتفاعلات بينها، ويمكن تصنيف هذه العوامل إلى عوامل داخلية شخصية ((internal (personal)) وخارجية بيئية ((external (environmental))، فمن العوامل الداخلية مستوى الكفاءة الذاتية لدى الفرد، والسمات العقلية، والانفعالات الإيجابية والسلبية، والاستقلالية في السلوكات، والكفاءة في القدرات، والارتباط بالآخرين، أما العوامل لخارجية فهي تتمثل بالمكافآت والحوافز، وردود الفعل والتقييم، والبيئة التعليمية، والدعم من الأسرة والأقران والمجتمع، والتوقعات الخارجية (Li & Lee, 2004).

وحول أبرز النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز فيمكن تناول نظرية هنري موراي للاحتياجات النفسية (Murray's Theory of Psychogenic Needs)، إذ أكد موراي أن شخصيات الأفراد هي انعكاس للسلوكيات التي تتحكم فيها الاحتياجات. وهذه الاحتياجات بعضها مؤقتة ومتغيرة، وبعضها الآخر متأصلة في طبيعة الفرد. ووفقًا لموراي تعمل هذه الاحتياجات النفسية في الغالب على مستوى اللاوعي، ولكنها تلعب دورًا رئيسيًا في شخصية الفرد. وقد حدد موراي الاحتياجات بنوعين هما؛ الاحتياجات الأساسية التي تستند إلى المتطلبات البيولوجية، مثل

الحاجة إلى الأكسجين، والغذاء، والماء. والاحتياجات الثانوية التي تعتبر نفسية بشكل عام، مثل الحاجة إلى الرعاية، والاستقلالية، والإنجاز. وهذه الاحتياجات قد لا تكون أساسية للبقاء على قيد الحياة، إلا أنها ضرورية للصحة النفسية (Cherry, 2018).

أما نظرية ماكليلاند للحاجات (McClelland's Theory of Needs) فهي تصف كيف يتم إثارة دافعية الأفراد من خلال الحاجة إلى الإنجاز، والانتماء، والقوة. حيث تنص هذه النظرية على أن كل فرد بغض النظر عن التركيبة السكانية أو العمر أو العرق سيكون لديه هذه الاحتياجات على الرغم من أنها قد تختلف من شخص لآخر. ويحدث الإنجاز ضمن هذه النظرية عن طريق رغبة الفرد في تحقيق شيء ما في الحياة، حيث إن هذه الحاجة هي التي ستشجع الفرد على العمل والنضال وتحقيق النجاح في نهاية المطاف. كما تؤكد هذه النظرية على أن الأفراد الذين يركزون على حاجة الإنجاز يعرضون أنفسهم للمواقف الخطرة، فهم لا يفضلون المواقف منخفضة المخاطر لأنهم لا يجدون صعوبة كافية لبذل الجهد فيها. وقد أكد ماكليلاند أن الدافع للإنجاز يمثل الفرق بين مستوى طموح الفرد ومستوى إنجازه الحقيقي. ويزداد هذا الدافع قوةً كلما كان الفرق بينهما كبيرًا، وينخفض بانخفاض الفرق بينهما، على ألا يكون ذلك الفرق أو المسافة في كلا الحالتين كبيرة جدًا أو قصيرة بشكل يصبح معها استحالة بلوغ مستوى الطموح والوصول إليه، أو أن يكون مستوى الطموح بسيط وسهل المنال (McClelland et al., 1953).

وحول التنظيم الانفعالي (emotional regulation) فيمكن القول بأنّ دراسة الانفعالات منحى قديم، فقد حاول الفلاسفة القدماء أمثال أرسطو وأفلاطون البحث في طبيعة الانفعالات، وناقشوا أهمية العقل وضبط النفس في إدارة الاستجابات الانفعالية، وبعد ذلك اقترح علماء النفس الأوائل مثل ويليام جيمس وكارل لانج (William James and Carl Lange) نظريات حول كيفية توليد الانفعالات وتنظيمها، فيما أكدت أعمال باحثين مثل ألبرت إليس وآرون بيك (Albert Ellis and Aaron Beck) على أهمية إعادة الهيكلة المعرفية في إدارة الانفعالات (Cole et al., 2004).

وقد عرف جروس (Gross, 1998) التنظيم الانفعالي على أنه: العملية التي يقوم بها الأفراد بتعديل عواطفهم، واستجابتهم للعواطف أو المواقف التي تثير المشاعر من أجل الاستجابة بشكل مناسب للمطالب البيئية. كما عرف كول وآخرون (Cole et al., 2004) التنظيم الانفعالي بأنه: التغييرات في شدة و/أو مدة العواطف النشطة. كما يُعرف مفهوم التنظيم الانفعالي على أنه الطريقة التي يتحكم ويسيطر من خلالها الأفراد على طبيعة العواطف، وكيفية التكيف والتعامل معها (Saleem et al., 2019).

وقد أكدّ غرازيانو وآخرون (Graziano et al., 2007) أن التنظيم الانفعالي يساعد الطلبة في زيادة مستويات المشاركة في عملية التعلم، وتحقيق الأداء الأكاديمي الجيد، وإدارة الانفعالات الأكاديمية السلبية كالخوف، والاكتئاب، والقلق، والحد من التوتر، وزيادة مهارات حل المشكلات، وتحقيق التواصل الاجتماعي بصورة أكثر فعالية وإيجابية، وحل النزاعات بشكل بناء، والتعاطف مع مشاعر الآخرين، كما يساعد التنظيم الانفعالي على التحكم في السلوكيات الاندفاعية والتخريبية، ويعزز الانضباط الذاتي وضبط النفس، ويزيد من التركيز والانتباه، وإدارة عوامل التشتت، والاستمرار في المهمة، وتحسين مستويات الذكاء الانفعالي، وتعزيز المرونة النفسية من خلال التكيف مع المواقف الصعبة والنهوض من النكسات، بالإضافة إلى جعل الطلبة أكثر استعدادًا لمواجهة التحديات المستقبلية.

ويمكن القول بأنّ من أبرز النماذج التي تناولت التنظيم الانفعالي نموذج عملية التنظيم الانفعالي (Process model of emotion regulation) حيث يتنبأ هذا النموذج من خلال العاطفة والإدراك بالاختلافات العمرية

في تنظيم الانفعالات، خصوصًا في مرحلة البلوغ، إذ يحدد الطرق التي يتفاعل بها الأفراد مع عواطفهم ويؤثرون عليها من خلال الخبرات والمعارف المختلفة، ومدى تفاعلهم مع المواقف المتنوعة. وهذا النموذج يعود للعالم جروس (Gross, 1998)، حيث أكدّ على أنّ التنظيم الانفعالي وجود خمس عائلات رئيسية من العمليات التنظيمية التي يمكن من خلالها تنظيم الاستجابات للتجارب الانفعالية وهي؛ اختيار الموقف، وتعديل الموقف، ونشر الانتباه، والتغيير المعرفي، وتعديل الاستجابة. ويمكن استخدام عمليات تنظيم الانفعالات هذه في مواقف مختلفة، وقد تكون فعالة في مواقف متعددة.

ومن خلال هذا النموذج ظهرت استراتيجيات للتنظيم الانفعالي تتعلق بكيفية سيطرة الأفراد على مشاعرهم، وانفعالاتهم، وأحاسيسهم حسب المواقف، والمهام، والخبرات المختلفة التي يمرون بها، وكيفية تجربتها على المستوى الأوسع، ويمكن تقسيم استراتيجيات التنظيم الانفعالي إلى:

أولًا: الاستراتيجية التي تركز على السوابق: تشير هذه الاستراتيجيات إلى ما يفعله الفرد قبل تنشيط الاستجابات الانفعالية وتغيير سلوكه، كاستراتيجية إعادة التقييم المعرفي التي تعد شكل من أشكال التغيير المعرفي الذي ينطوي على تفسير موقف يمكن أن يثير الانفعالات بطريقة تغير تأثيرها، والتي تحدث قبل أن تتولد ميول الاستجابة الانفعالية بالكامل (Gross, 1998).

وعند القيام بإعادة التقييم المعرفي تتولد لدى الفرد سلوكيات انفعالية إيجابية، حيث تساعد السلوكيات الانفعالية الإيجابية الأفراد في الحفاظ على تركيز المهمة والتعامل مع المشاكل المختلفة، علاوةً على ذلك تميل ردود الفعل الانفعالية الإيجابية إلى السماح بإجراء معالجة أكثر دقة للمعلومات، وتساعد المشاعر الإيجابية الأفراد على تحسين شبكات التواصل الاجتماعي لديهم، فتحسين الشبكات الاجتماعية يمكّن الأفراد من البقاء على اتصال مع الآخرين للكشف على معلومات جديدة حول موقف معين (Brockman et al., 2016).

كما تحدث إعادة التقييم في وقت مبكر من عملية توليد الانفعالات، فلا يتطلب الأمر من الفرد سوى وعي لكيفية إدارة الاستجابة الانفعالية عند ظهورها. وقد يستخدم الأفراد مواردهم المعرفية لتحقيق الأداء الأمثل في السياقات الاجتماعية التي تنشأ فيها الانفعالات. علاوةً على ذلك يمكن لأولئك الذين يستخدمون إعادة التقييم المعرفي إعادة تقييم الموقف بسرعة، كما أنهم يتفاوضون على المواقف العصيبة من خلال امتلاك مزاج إيجابي، وإعادة تفسير الظروف التي يجدونها مرهقة بشكل عام (Gross & John, 2003).

ثانيًا: الاستراتيجية التي تركز على الاستجابة: تشير الاستراتيجيات التي تركز على الاستجابة إلى محاولة الفرد السيطرة على استجابات معينة، وما يفعله الفرد عند التعرض إلى تجربة انفعالية بعد توليد اتجاهات معينة حولها. ومن الأمثلة على ذلك كاستراتيجية القمع التعبيري (الكبت): وهي استراتيجية تركز على منع أو كف استجابة انفعالية تتضمن تعبيرًا عن سلوكٍ انفعالي معين عاشه الفرد واستجاب له بطريقة سلبية (Gross & Levenson, 1993).

وقد أكد جروس وجون (Gross & John, 2003) على أنّ كبت الانفعالات له جانب إيجابيّ يتمثل في تغيير السلوك التعبيري للفرد، فبدلاً من إظهار الانفعالات السالبة في موقف معين فإنّ كبتها أو كبحها يساعد الفرد في التعبير عن الموقف باستخدام انفعالات موجبة تؤدي إلى إظهار الفهم بصورة أوضح، وتساعد الفرد على الإدراك المعرفي لجزيئيات الموقف، لكنّ على الجانب الآخر فإن كبت الانفعالات يؤدي إلى عدم توفير الراحة

الذاتية لتجربة المشاعر السلبية. وقد أدت هذه النتائج إلى القول بأن إعادة التقييم المعرفي هو استراتيجية تكيُفية، بينما قمع الاستجابة الانفعالية هو استراتيجية تنظيمية غير تكيُفية.

وعلى الرغم من أهمية استراتيجيتيّ إعادة التقييم المعرفي، وكبح الاستجابة إلا أنهما تختلفان في جانبين هما، أولاً: اختلاف الهدف في كلاهما، نظرًا لأن إعادة التقييم المعرفي تهدف إلى إحداث تغيير معرفي، بينما تهدف الكبح إلى تحقيق تعديل الاستجابة؛ ثانيًا: اختلاف الزمن في كلاهما، حيث إن إعادة التقييم المعرفي تدخلت في وقت أبكر من الكبح في عملية تعديل الانفعالات (Sheppes & Meiran, 2007).

ويمكن التأكيد على العلاقة بين الدافعية للإنجاز وبين التنظيم الانفعالي من خلال أنّ التنظيم الانفعالي الفعال يمكن أن يعزز الدافعية للإنجاز، فعندما يكون الأفراد قادرين على إدارة انفعالاتهم، فإنهم يكونون مجهزين بشكل أفضل لمواصلة التركيز على أهدافهم، والمثابرة في مواجهة التحديات، فالأفراد الخاضعون للتنظيم الانفعالي هم أقل عرضة للانحراف عن مسارهم الذي تفرضه الانفعالات السلبية مثل الخوف، أو الإحباط، أو القلق. كما يمكن أن يساعد التنظيم الانفعالي الأفراد على التعامل مع التوتر والشدائد، والتي تعد من العوائق الشائعة أمام الإنجاز، فالأفراد الذين يتمتعون بمهارات التنظيم الانفعالي القوية هم أقل عرضة للإرهاق من الضغوطات التي يواجهونها، مما يسمح لهم بالحفاظ على دوافعهم وأدائهم حتى تحت الضغط (Reeve, 2018).

وعلى العكس يمكن أنّ تؤثر دافعية الإنجاز على التنظيم الانفعالي، فعلى سبيل المثال، قد يواجه الأفراد الذين لديهم دافعية عالية للإنجاز مشاعر أكثر حدة، إيجابية وسلبية على حد سواء، تتعلق بسعيهم لتحقيق الأهداف، وهذا من شأنه أن يشكل تحديًا لقدراتهم على التنظيم الانفعالي، حيث يحتاجون إلى إدارة الانفعالات المختلفة المرتبط بطموحاتهم، وغالبًا ما تتضمن عملية تحديد الأهداف ومتابعتها تنظيمًا انفعاليًا، فوضع أهداف واضحة وواقعية وقابلة للتحقيق يمكن أن يساعد الأفراد على إدارة انفعالاتهم بفعالية، ويمكن أن تؤدي الأهداف غير الواقعية أو الطموحة بشكل مفرط إلى الاضطراب الانفعالي، في حين أن الأهداف المحددة جيدًا يمكن أن توفر إحساسًا بالهدف والدافعية (Leary, 2007).

وحول الدراسات التي تناولت العلاقة بين المتغيرين أو أحدهما، فقد أورد عياش وفائق (2016) دراسة كان هدفها الكشف عن مستويات التنظيم الانفعالي، ودلالة الفروق في ضوء متغيرات، والتخصص، والصف الدراسي، ولتحقيق أهداف الدراسة، اختار الباحث عينة مكونة من (400) طالبًا وطالبةً من كليات جامعة بغداد للدراسات الصباحية ومن الصفوف الأولى والثانية والثالثة والرابعة، وطبق الباحث عليهم مقياس التنظيم الانفعالي من إعداده. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التنظيم الانفعالي تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص، والصف الدراسي.

وقام وايبيتش وآخرون (Wypych et al., 2018) بدراسة هدفت إلى بناء نموذج سببي للعلاقة بين الدافعية، والتنظيم الانفعالي، والممطالة، والاندفاعية، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (600) طالبًا وطالبةً في بولندا، وطبق عليهم مقاييس الدافعية، والتنظيم الانفعالي، والمماطلة، والاندفاعية. أظهرت النتائج وجود أثر موجب للتنظيم الانفعالي على الدافعية.

وقامت خصاونة (2020) بدراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين التنظيم الانفعالي التفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة اليرموك، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (986) طالبًا وطالبةً، وطبق الباحث عليهم مقياس التنظيم الانفعالي، ومقياس التفكير الإيجابي. أظهرت النتائج أن مستوى التنظيم الانفعالي لدى أفراد

العينة جاء ضمن المستوى المتوسط، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التنظيم الانفعالي تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص، والسنة الدراسية.

وقام الصبان والسلمي (2020) بدراسة هدفت إلى تحديد مستوى التنظيم الانفعالي واستراتيجياته، التعرف على العلاقة بين التنظيم الانفعالي واستراتيجياته ودافع الإنجاز، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (147) طالبة من طالبات جامعة أم القرى بمختلف التخصصات، وطبق الباحثان عليهنّ مقياس التنظيم الانفعالي، ومقياس دافعية الإنجاز. أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من التنظيم الانفعالي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التنظيم الانفعالي ودافع الإنجاز، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدافع الإنجاز وأبعاده تبعاً لمستويات التنظيم الانفعالي لصالح المستوى المرتفع.

وآجرى الحناقطة والقضاه (2022) دراسة كان من أهدافها التعرف على الفروق في التنظيم الانفعالي حسب بعض المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (420) طالبًا وطالبةً من طلبة جامعة الطفيلة التقنية، وطبق عليهم مقياس التنظيم الانفعالي. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التنظيم الانفعالي تعزى لمتغيريّ الجنس والكلية، وذلك على الدرجة الكلية للمقياس، في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتفاعل الجنس والكلية، ولصالح الذكور في الكليات العلمية.

كما قام راف الله وعطا (2022) بدراسة هدفت إلى بناء نموذج سببي للعلاقة بين الضغوط النفسية ودافعية الإنجاز والتنظيم المعرفي الانفعالي، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (775) طالبًا وطالبةً، وطبق عليهم مقاييس المتغيرات السابقة. أظهرت النتائج وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائيا لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي السلبية على الدافعية للإنجاز، ووجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيا للتنظيم الانفعالي الإيجابية في دافعية الإنجاز.

كما أجرى الجنديل وفليح (2022) دراسة هدفت إلى التعرف على دافعية الإنجاز لدى الطلبة في ضوء بعض المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (400) طالبًا في جامعة في العراق، وطبق عليهم مقياس دافعية الإنجاز. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصصات العلمية.

وقام بن دادة وبوتعني (2022) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى دافعية الإنجاز الأكاديميّ، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (81) طالبًا وطالبةً في السنة الثانية والثالثة ثانوي، بولاية تمنراست، وطُبق عليهم مقياس دافع الإنجاز. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس دافع الإنجاز تعزى للجنس.

يلاحظ من خلال مراجعة الدراسات السابقة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينات الدراسة على مقياسيّ الدافعية للإنجاز والتنظيم الانفعالي تعزى لمتغيرات مثل الجنس، والتخصص الدراسي (عياش وفائق، 2016؛ خصاونة، 2020؛ الجنديل وفليح، 2022). كما يلاحظ من خلال مراجعة الدراسات السابقة وجود

علاقة موجبة بين التنظيم الانفعالي والدافعية للإنجاز (الصبان والسلمي، 2020؛ راف الله وعطا، 2022؛ Wypych et al., 2018).

مشكلة الدراسة

انبثقت مشكلة الدراسة من نتائج بعض الدراسات (راف الله وعطا، 2022؛ الصبان والسلمي، 2020؛ Wypych et al., 2018) التي أشارت إلى أنّ الدافعية بشكل عام تتأثر بانفعالات الطالب، حيث إنه في حال كانت هذه الانفعالات مختلفة في الشدة، أو الاتجاه، أو المستوى فإنها قد توثر سلبًا أو إيجابًا على مستويات الدافعية بشكل عام، وعلى مستويات الدافعية للإنجاز بشكلٍ خاص. ويمكن القول بأنّ انخفاض مستويات التنظيم الانفعالي لدى الطلبة قد يؤدي إلى انخفاض مستويات الانتباه والتركيز، فعندما يكافح الطلبة لتنظيم انفعالاتهم، فغالبًا ما يجدون صعوبة في التركيز على المهام والحفاظ على الانتباه، كما يمكن أن يؤدي عدم التنظيم الانفعالي إلى تجنب المهام والمماطلة في أدائها، حيث قد يستخدم الأفراد التجنب كآلية تعامل للتعامل مع الانفعالات السلبية، فبدلاً من مواجهة المهام الصعبة، قد يقومون بتأجيلها، مما قد يعوق تقدمهم نحو تحقيق أهدافهم، بالإضافة إلى حدوث ضعف في اتخاذ القرار، وعدم القدرة على مواجهة التحديات والإخفاقات، وزيادة مستويات التوتر والإرهاق، وهذا بدوره يجعل الدافعية للإنجاز في أدنى مستوياتها. وعليه؛ جاءت هذه الدراسة في محاولة للكشف عن القدرة التنبؤية للتنظيم الانفعالي على الدافعية للإنجاز لدى طلبة المرحلة الابتدائية العليا من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول الذي ينص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياسيّ الدافعية للإنجاز والتنظيم الانفعالي حسب متغيريّ الجنس والصف الدراسي؟

السؤال الثاني الذي ينص على "ما القدرة التنبؤية للتنظيم الانفعالي على الدافعية للإنجاز لدى طلبة المرحلة الابتدائية العليا"؟

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: ستفتح هذه الدراسة المجالَ لإجراءِ المزيدِ من الدراساتِ المشابهةِ، بحيثُ تتناول عومل معرفية، وشخصية، ونفسية قد تؤثر على مستويات الدافعية للإنجاز، كما ستمد هذه الدراسة القائمين على العملية التعليمية التعلمية بالمعلومات النظرية التي توضح كيف ينظم الطلبة انفعالاتهم لتزداد لديهم مستويات الدافعية للإنجاز، كما أنّ الدراسات السابقة التي ربطت أثر التنظيم الانفعالي على دافعية الانجاز لا زالت محدودة.

الأهمية التطبيقية: تساهم نتائج هذه الدراسة في توجيه أنظار المسؤولين في مجال التعليم إلى أهمية الدافعية للإنجاز وتطويرها لدى الطلبة من خلال التنظيم الانفعالي، كما يمكن الاستفادة منها في تطوير أبعاد بيئة التعلم الانفعالية التي تخدم المستويات المرتفعة من دافعية الإنجاز، مثل، تنظيم المثيرات، وتحديد الاستجابات، وكبت بعض الانفعالات، بالإضافة إلى توفيرها للأساليب القائمة على عدة نظريات في تحسين مستويات التنظيم الانفعالي.

تعريف المصطلحات

التنظيم الانفعالي: عرفه جروس (Gross, 1998) بأنه العملية التي يقوم بها الأفراد بتعديل عواطفهم، واستجابتهم للعواطف أو المواقف التي تثير انفعالاتهم من أجل الاستجابة بشكل مناسب للمطالب البيئية. ويُعرف إجرائيًا بالدرجة التي حصل عليها الطالب على مقياس التنظيم الانفعالي المستخدم في الدراسة الحالية.

دافعية الإنجاز: عرفها سميث (Smith, 2015) بأنها المحرك الذي يوجه به الفرد نفسه، وقدراته، وظروفه لتحقيق إنجاز معين، وتكون هذه الدافعية ضمن كافة مجالات الفرد الأكاديمية، والمهنية، وضمن السلوكات، والأفكار، والتوقعات الخاصة به. وتُعرف إجرائيًا بالدرجة التي حصل عليها الطالب على مقياس دافعية الإنجاز المستخدم في الدراسة الحالية.

محددات الدراسة

اقتصرت الدّراسة على متغيرات التنظيم الانفعالي ودافعية الإنجاز، والأبعاد الواردة في مقاييس الدراسة المستخدمة، وما تتمتع به المقاييس من دلالات صدق وثبات.

الطريقة والإجراءات

لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة ومتغيراتها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الابتدائية العليا في قرية عرعرة، والبالغ عددهم (2100) طالبًا وطالبةً، منهم (844) ذكور، و (1256) إناث، ضمن ست مدارس ابتدائية، وضمن ثلاثة صفوف هي؛ الرابع ويحتوي على (760) طالبًا وطالبةً، والخامس ويحتوي على (698) طالبًا وطالبةً، والسادس ويحتوي على (642) طالبًا وطالبةً.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة من المجتمع الأصلي بلغ حجمها (350) طالبًا وطالبةً، وقد تم اختيارهم بطريقة العينة المتيسرة.

أدوات الدراسة

أولاً: مقياس التنظيم الانفعالي

تم استخدام مقياس التنظيم الانفعالي لنصار (2021)، حيث تكوّن المقياس في صورته الأولية من (30) فقرة تعامل على أساس الدرجة الكلية. وقد تميز المفياس في صورته الاصلية والدراسات التي استخدمته بدرجات مقبولة من الصدق والثبات، حيث قام نصار (2021)، بالتحقق من صدق المقياس من خلال صدق المحكمين وحساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية، واستخراج قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا.

دلالات صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية

الصدق الظاهري (Face validity): من أجل التحقق من الصدق الظاهري في الدراسة الحالية عُرض المقياس على مجموعة من المُحكمين تكونت من (8) مُحكمين، في تخصصات (علم النفس التربويّ، والقياس والتقويم، واللغة العربيّة) من عدة جامعات؛ حيث طُلب منهم إبداء آرائهم حول المقياس من حيث الصياغة اللغويّة ومدى وضوحها، وانتماء كلّ فقرة للمفهوم المراد قياسه، وأي تعديلات يرونها مناسبةً. وقد اعتمد الباحثان على إجماع ما نسبته (80%) على الأقل من المُحكِّمين لقبول فقرات المقياس. وأشارت ملاحظات المحكمين إلى ما يلي:

- حذف أربع فقرات بسبب أنها أما ذات محتوى غير مناسب مع صياغة المقياس، أو أنّ فكرتها مكررة، أو غير مفهومة للمستجيب، أو متناقضة مع نصها.

- تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات الأخرى. وبهذا أصبح المقياس في صورته شبه النهائية للتطبيق على العينة الاستطلاعية مكوَّنًا من (26) فقرة.

صدق البناء (Construct Validity) : تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (33) طالباً وطالبةً من الطلبة المتواجدين في الأندية التربوية في قرية عرعرة من خارج عينة الدراسة الرئيسية، حيث تراوحت أعمارهم بين (9– 12) عامًا ضمن المرحلة الابتدائية، واستخّدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالعلامة الكلية. وقد أظهرت النتائج أن قيمة معامل ارتباط الفقرات ذوات الأرقام (3، 4، 5، 8، 19، 21) كانت ذات درجة غير مقبولة وغير دالة إحصائياً، وتم حذفها. أما باقي الفقرات فقد تراوحت معاملات ارتباطها ما بين (.22–.63)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ في ضوء ما أشار إليه (عودة، 2000)، إذ أشار إلى أنّ أي فقرة يقل عن (0.20) يتم حذفها. وفي ضوء ذلك، أصبح عدد فقرات المقياس (20) فقرة.

ثبات مقياس التنظيم الانفعالي في الدراسة الحالية: للتأكد من ثبات مقياس التنظيم الانفعالي، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (33) طالباً وطالبة وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-retest) من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني بفاصل زمني مقداره أسبوعين، وقد بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا (0.74)، بينما جاءت قيمة ثبات الإعادة (0.65)، حيث تعد جميع هذه القيم مناسبة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

تصحيح مقياس التنظيم الانفعالي: تكون مقياس التنظيم الانفعالي بعد التحقق من صدقه وثباته من (20) فقرة، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للتنظيم الانفعالي، باستثناء الفقرات: (7، 13) التي مثلت الاتجاه السلبي إذ عكست الأوزان عند تصحيحها. وقد طُلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات موافق بشدة (5 درجات)، موافق (4 درجات)، محايد (3 درجات)، غير موافق (درجتان)، غير موافق بشدة (درجة واحدة). وقد تم تبني النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي بغرض تصنيف الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التنظيم الانفعالي إلى ثلاثة مستويات على النحو الآتي: مرتفع وتُعطى للحاصلين على درجة أكبر من (3.66)، متوسط وتُعطى للحاصلين على درجة تتراوح من (2.34) وحتى (3.66)، مُنخفض وتُعطى للحاصلين على درجة أقل من (2.34).

ثانياً: مقياس دافعية الإنجاز

تم استخدام مقياس دافعية الإنجاز من إعداد شحادة (2012)، تكون المقياس من (28) فقرة موزعة على أربعة أبعاد: المثابرة، المنافسة، الإتقان، الثقة بالنفس. وقد تميز المقياس في صورته الأصلية والدراسات التي استخدمته بدرجات مقبولة من الصدق والثبات (يونس والعتوم، 2023).

مؤشرات الصدق والثبات في الدراسة الحالية

الصدق الظاهري (Face validity): تم عرض المقياس على مجموعة من المُحكمين مكونة من (8) مُحكمين. وأشارت ملاحظات المحكمين إلى ضرورة تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات. وبهذا بقي عدد فقرات المقياس في صورته شبه النهائية للتطبيق على العينة الاستطلاعية مكوَّنًا من (28) فقرة.

صدق البناء (Construct Validity): تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (33) طالباً وطالبة، واستخّدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه وبالعلامة الكلية. وقد أظهرت النتائج أن قيمة معامل ارتباط الفقرة رقم (24) كانت ذات درجة غير مقبولة وغير دالة إحصائياً، وتم حذفها. أما باقي الفقرات فقد تراوحت معاملات ارتباطها ما بين (.31 –.87)، وعليه؛ أصبح عدد فقرات المقياس (27) فقرة.

ثبات مقياس دافعية الإنجاز في الدراسة الحالية: تراوحت قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس دافعية الإنجاز ما بين (.72 –.85). كما تراوحت قيم معاملات ثبات الإعادة لمجالات المقياس بين (.65 –.82). فيما بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا للمقياس الكلي (.88) وثبات الإعادة (.89).

تصحيح مقياس دافعية الإنجاز: تكون مقياس دافعية الإنجاز من (27)، فقرة موزعة على أربع مجالات. وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لدافعية الإنجاز، باستثناء الفقرات (7، 23، 24، 27) التي مثلت الاتجاه السلبي، إذ عكست الأوزان عند تصحيحها. وقد طُلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات موافق بشدة (5 درجات)، موافق (4 درجات)، محايد (3 درجات)، غير موافق (درجتان)، غير موافق بشدة (درجة واحدة). وقد تم تبني النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي بغرض تصنيف الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز إلى ثلاثة مستويات على النحو الآتي: مرتفع وتُعطى للحاصلين على درجة أكبر من (3.66)، متوسط وتُعطى للحاصلين على درجة تتراوح من (2.34) وحتى (3.66)، مُنخفض وتُعطى للحاصلين على درجة أقل من (2.34).

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول الذي ينص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياسيّ الدافعية للإنجاز والتنظيم الانفعالي حسب متغيريّ الجنس والصف الدراسي؟

للإجابة عن سؤال الدراسة؛ فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التنظيم الانفعالي وفقًا للجنس والصف الدراسي، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (1).

جدول 1

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التنظيم الانفعالي وفقًا للجنس والصف الدراسي

الجنس		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	الرابع	3.73	0.80
	الخامس	3.82	0.70
	السادس	3.56	0.82
	الكلي	3.72	0.77
إناث	الرابع	3.76	0.70
	الخامس	3.74	0.63
	السادس	3.79	0.80
	الكلي	3.76	0.70
الكلي	الرابع	3.75	0.74
	الخامس	3.78	0.66
	السادس	3.68	0.82
	الكلي	3.74	0.73

يلاحظ من جدول (1) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لمقياس التنظيم الانفعالي وفقًا للجنس والصف الدراسي، وللكشف عن هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الثنائي عديم التفاعل (Tow-way ANOVA)، والجدول (2) يظهر ذلك.

جدول 2

نتائج تحليل التباين الثنائي عديم التفاعل لمقياس التنظيم الانفعالي وفقًا للجنس والصف الدراسي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الجنس	0.143	1	0.143	0.267	0.606
الصف	0.601	2	0.301	0.560	0.572
الخطأ	185.662	346	0.537		
الكلي	186.406	349			

يتبين من الجدول (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التنظيم الانفعالي تعزى لمتغيريّ الجنس والصف الدراسي.

كما تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الدافعية للإنجاز وفقًا للجنس والصف الدراسي على الدرجة الكلية والفرعية، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (3).

جدول 3

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الدافعية للإنجاز وفقًا للجنس والصف الدراسي على الدرجة الكلية والفرعية

	المتغير	المستوى	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المثابرة	الجنس	ذكور	3.78	0.75
		إناث	3.76	0.76
	الصف الدراسي	الرابع	3.72	0.77
		الخامس	3.75	0.75
		السادس	3.83	0.75
المنافسة	الجنس	ذكور	3.57	0.77
		إناث	3.59	0.82
	الصف الدراسي	الرابع	3.47	0.80
		الخامس	3.59	0.78
		السادس	3.68	0.80
الإتقان	الجنس	ذكور	3.51	0.84
		إناث	3.47	0.85
	الصف الدراسي	الرابع	3.33	0.83
		الخامس	3.57	0.81
		السادس	3.54	0.90
الثقة بالنفس	الجنس	ذكور	3.48	0.85
		إناث	3.55	0.91
	الصف الدراسي	الرابع	3.43	0.87
		الخامس	3.52	0.84
		السادس	3.61	0.94
الكلي	الجنس	ذكور	3.60	0.67
		إناث	3.61	0.73
	الصف الدراسي	الرابع	3.50	0.71
		الخامس	3.62	0.68
		السادس	3.68	0.71

يلاحظ من جدول (3) وجود فروق ظاهرة بين الأوساط الحسابية لأبعاد مقياس الدافعية للإنجاز والدرجة الكلية وفقًا للجنس والصف الدراسي، وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرة سالفة الذكر؛ فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي المتعدد –دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية لأبعاد مقياس الدافعية للإنجاز وفقًا للجنس والصف الدراسي، وذلك للتحقق من شروط اجراء تحليل التباين المتعدد كما هو مُبيَّن في جدول 4.

جدول 4

نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد –دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية لأبعاد مقياس الدافعية للإنجاز وفقًا للجنس والصف الدراسي

	التأثير	القيمة	ف	درجات الحرية للفرضية	درجات الحرية للخطأ	الدلالة
الجنس	هوتلنج تريس	0.015	1.295[b]	4.000	343.000	0.272
الصف	ويلكس لامبدا	0.964	1.564[b]	8.000	686.000	0.132

يتضح من جدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لأبعاد مقياس الدافعية للإنجاز تعزى للجنس والصف الدراسي. ولتحديد على أيّ بعد من أبعاد الدافعية للإنجاز كان أثر الجنس والصف الدراسي؛ فقد تم إجراء تحليل التباين الثاني –دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية لأبعاد الدافعية للإنجاز كلاً على حدةٍ وفقًا للجنس والصف الدراسي، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (5)

جدول 5

نتائج تحليل التباين الثاني –دون تفاعل– بين الأوساط الحسابية لأبعاد الدافعية للإنجاز كلاً على حدةٍ وفقًا للجنس والصف الدراسي

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط مجموع المربعات	ف	الدلالة
الجنس	مثابرة	0.027	1	0.027	0.047	0.828
	منافسة	0.040	1	0.040	0.063	0.802
	إتقان	0.047	1	0.047	0.067	0.797
	ثقة بالنفس	0.594	1	0.594	0.768	0.381
الصف	مثابرة	0.688	2	0.344	0.604	0.547
	منافسة	2.193	2	1.096	1.734	0.178
	إتقان	3.747	2	1.874	2.631	0.073
	ثقة بالنفس	1.576	2	0.788	1.018	0.362
الخطأ	مثابرة	197.125	346	0.570		
	منافسة	218.756	346	0.632		
	إتقان	246.427	346	0.712		
	ثقة بالنفس	267.689	346	0.774		
الكلي	مثابرة	197.847	349			
	منافسة	220.970	349			
	إتقان	250.264	349			
	ثقة بالنفس	269.797	349			

يتضح من جدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لأبعاد مقياس الدافعية للإنجاز كلاً على حدةٍ تعزى للجنس والصف الدراسي.

كما تم استخدام تحليل التباين الثنائي عديم التفاعل (Tow-way ANOVA)، لمقياس الدافعية للإنجاز حسب متغيرات الجنس والصف الدراسي. والجدول (6) يظهر ذلك.

جدول 6

نتائج تحليل التباين الثنائي عديم التفاعل لمقياس الدافعية للإنجاز حسب متغيرات الجنس والصف الدراسي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الجنس	0.011	1	0.011	0.022	0.881
الصف	1.591	2	0.796	1.620	0.199
الخطأ	169.924	346	0.491		
الكلي	171.519	349			

يلاحظ من جدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لمقياس الدافعية للإنجاز تعزى للجنس والصف الدراسي.

نتائج السؤال الثاني الذي ينص على "ما القدرة التنبؤية للتنظيم الانفعالي على الدافعية للإنجاز لدى طلبة المرحلة الابتدائية العليا"؟

للإجابة عن سؤال الدراسة؛ فقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين ابعاد التنظيم الانفعالي ودافعية الإنجاز، وذلك كما يوضحه الجدول 7.

جدول 7

معامل ارتباط بيرسون بين بين التنظيم الانفعالي ودافعية الإنجاز

	المثابرة	المنافسة	الإتقان	الثقة بالنفس	دافعية الإنجاز
التنظيم الانفعالي	.186**	-0.066	-.134-*	-0.028	-0.005
مستوى الدلالة	0.000	0.221	0.012	0.597	0.919

يلاحظ من جدول (7) أنّ العلاقة بين التنظيم الانفعالي والمثابرة علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية، إذ بلغت (0.19)، بمعنى أنه كلما زاد التنظيم الانفعالي تزداد المثابرة، كما يظهر أنّ العلاقة بين التنظيم الانفعالي والإتقان علاقة عكسية سالبة ذات دلالة إحصائية، إذ بلغت (0.13−)، بمعنى أنه كلما زاد التنظيم الانفعالي تقل مستويات الإتقان، في حين أنّ العلاقة بين التنظيم الانفعالي وبقية أبعاد دافعية الإنجاز غير دالة إحصائيًا، وهذه العلاقات تمثل قراءة موجزة للأبعاد التي يستطيع التنظيم الانفعالي التنبؤ بها، وليكون التحديد أكثر دقة من خلال الكشف عن القدرة التنبؤية للتنظيم الانفعالي على أبعاد دافعية الإنجاز تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد حسب أسلوب الخطوة (Stepwise)، وذلك كما في جدول (8).

جدول 8

تحليل الانحدار الخطي المتعدد حسب أسلوب الخطوة لكل بعد من أبعاد دافعية الإنجاز على حدة، ولدافعية الإنجاز على الدرجة الكلية

الثابت: التنظيم الانفعالي على	R معامل الارتباط	R^2 معامل التحديد	Adjusted R Square	الخطأ المعياري في التقدير	إحصائيات التغيير: التغير في R^2 (ΔR^2)	التغير في F المحسوبة	درجة حرية البسط	درجة حرية المقام	الدلالة الإحصائية
المثابرة	.186[a]	0.034	0.032	0.74091	0.034	12.412	1	348	.000[b]
الإتقان	.134[a]	0.018	0.015	0.84043	0.018	6.316	1	348	.012[b]

يلاحظ من خلال جدول (8) دخول بُعدين من أبعاد دافعية الإنجاز إلى النموذج التنبؤي، حيث تنبأ التنظيم الانفعالي بالمثابرة، وفسر ما نسبته (3.4%) من التباين فيه، ويلاحظ أنّ هذا التأثير كان ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($P\leq0.01$)، فبما تنبأ التنظيم الانفعالي بالإتقان، وفسر ما نسبته (1.8%) من التباين فيه، ويلاحظ أنّ هذا التأثير كان ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($P\leq0.01$).

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الأول: أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التنظيم الانفعالي تعزى لمتغيريّ الجنس والصف الدراسي. ويمكن عزو هذه النتيجة بدايةً إلى طبيعة خصائص أفراد العينة الذين هم في البدايات الأولى لمرحلة المراهقة، فهم ما زالوا في مرحلة تكيف جديد مع مرحلة المراهقة، وخروجهم من مرحلة الطفولة المتأخرة، وهذه المرحلة الانتقالية متشابه إلى حدٍ ما بين الذكور والإناث، فهم ما زالوا متأثرين بمرحلة الطفولة التي تمتاز بتشابه بعض الردود الانفعالية لكلا الجنسين، فعلى سبيل المثال؛ يعبر كلا الجنسين عن غضبهم إما بالبكاء، أو السكوت، في حين أنّ مرحلة المراهقة المتأخرة يعبر فيها الذكور عن غضبهم بالعدوان الجسدي، أما الإناث بالعدوان اللفظي (Bjorkqvist, 2018).

كما يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية لدى كلا الجنسين، حيث يتعرض الأطفال للأعراف والتوقعات الاجتماعية المتعلقة بكيفية التصرف بناءً على جنسهم، وغالبًا ما يتم تعزيز التعبير الانفعالي المتشابه لدى جميع الأطفال، بغض النظر عن جنسهم، فعلى سبيل المثال؛ لا يرضى الوالدين من الإناث أنّ يكبتنّ غضبهنّ لمجرد أنهنّ إناث، ويسمحون للذكور بذلك، بل يتم توجيه كلا الجنسين لإدارة الغضب بصورة واحدة، كما أنّ الوالدين يجسدون الانفعالي دون الالتزام بالقوالب النمطية التقليدية المتعلقة بالجنسين، فإنهم يعلمون أطفالهم أنه من المقبول للأفراد من جميع الأجناس التعبير عن مشاعرهم بشكل علني، وهذا يمكن أن يساهم في حل الاختلافات بين الجنسين في التنظيم الانفعالي.

كما يمكن القول بأنّ تشابه بيئة التعلم وما تحتويه من عناصر كاستراتيجيات التدريس، ووسائل التقييم، والمقررات الدراسية، وطبيعة التفاعلات الاجتماعية بين الطالب والمعلم والأقران جعل الفروق غير واضحة على التنظيم الانفعالي، فهذا التشابه من شأنه أنّ يوفر مجموعةً مشتركةً من الخبرات والتوقعات التي تعزز التنظيم الانفعالي. وقد أورد واينبرغ وآخرون (Weinberg et al., 1999) أنّ المدراس في حال وفرت برامج التثقيف والتوعية الانفعالية المناسبة فإنها تعلم الطلبة، بغض النظر عن جنسهم وصفهم، كيفية التعرف على انفعالاتهم وإدارتها بشكل فعال، ومن خلال تقديم هذه البرامج لجميع الطلبة فإنها تعزز مهارات التنظيم الانفعالي لدى جميع الطلبة، وضمن جميع الصفوف الدراسية، بالإضافة إلى أنه عندما يتفاعل الطلبة من جميع الأجناس ويتبادلون الخبرات الانفعالية، فإنه يمكنهم التعلم من بعضهم البعض، وتكييف استراتيجيات التنظيم الانفعالي الخاصة بهم، ويمكن أن يؤدي هذا التأثير الإيجابي للأقران إلى ممارسات تنظيم انفعالي أكثر اتساقًا.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عياش وفائق (2016) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التنظيم الانفعالي في (الجنس، والتخصص، والصف الدراسي). واتفقت مع نتيجة دراسة خصاونة (2020) التي أظهرت عدم وجود فرق في مستوى التنظيم الانفعالي تبعاً لاختلاف متغيرات الجنس، والتخصص، والسنة الدراسية. فيما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الحناقطة والقضاه (2022) التي

أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لصعوبات التنظيم الانفعالي تعزى لتفاعل متغير الجنس والكلية، ولصالح الذكور في الكليات العلمية.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمقياس الدافعية للإنجاز تعزى للجنس والصف الدراسي. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنّ طبيعة التنشئة الاجتماعية تعزز الدافعية للإنجاز عند كلا الجنسين، فمن خلالها يتعلم الطلبة التوقعات والتطلعات المجتمعية المتعلقة بالتعليم، والعمل، والإنجازات الشخصية، ويدركون قيمة الإنجاز والنجاح، والتي يمكن أن تكون بمثابة حافز قوي لتحديد الأهداف ومتابعتها، كما أنه من خلال التنشئة الاجتماعية يتعرض الأفراد ذكورًا وإناثًا لنماذج القدوة والأفراد الناجحين الذين يمكنهم إلهامهم وتحفيزهم، وخصوصًا من هم في سن أفراد العينة، حيث إنّ القدوة والنموذج لديهم له تأثير كبير جدًا في معارفهم، ومهاراتهم، واتجاهاتهم المختلفة، بالإضافة إلى أنّ التنشئة الاجتماعية تتضمن توفير التشجيع والدعم من الأسرة والأقران والمعلمين، وعندما يتلقى الطلبة الدعم في سعيهم لتحقيق الأهداف، فإن ذلك يعزز إيمانهم بقدرتهم على الإنجاز، الأمر الذي بدوره يغذي دافعية الإنجاز لدى كلا الجنسين، كما أنّ تأثير الوالدين يلعب دورًا مهمًا في تشكيل اتجاهات أطفالهم ودوافعهم، إذ يتجنب العديد من الآباء والأمهات عن وعي تعزيز الأدوار والتوقعات التقليدية للجنسين، ويشجعون أطفالهم على متابعة اهتماماتهم وأهدافهم دون النظر إلى الجنس، أو الصف الدراسي.

كما يمكن عزو هذه النتيجة حسب رأي الباحثين إلى زيادة الوعي لدى الطلبة، فقد أدى وعي المجتمع المتزايد بأهمية المساواة بين الجنسين إلى زيادة الجهود الرامية إلى تحدي الصور النمطية والتحيزات والتغلب عليها، والتي ربما أثرت في السابق على دافعية الطلبة، فهناك تركيز كبير على تعزيز الإمكانات والاهتمامات الفردية، بدلاً من الالتزام بالتوقعات القائمة على نوع الجنس، ناهيك عن المساواة في فرص الوصول إلى التعليم، فهي أمر حاسم في الحد من الفروق بين الجنسين في دافع الإنجاز، فعندما يتمتع كلا الجنسين بنفس القدرة على الوصول إلى التعليم عالي الجودة والأنشطة اللامنهجية، فمن المرجح أن يظهرا مستويات مماثلة من دافعية الإنجاز، وهذا أيضًا ينطبق على الصف الدراسي.

كما يمكن القول أنه مع تقدم الطلبة خلال تعلمهم، فإنهم غالبًا ما يطورون إحساسًا أقوى بالدوافع، فيصبحون أكثر دافعية واهتمامًا بالتعلم من أجل اكتساب المعرفة والنمو الشخصي، ويميل الدافع الجوهري إلى البقاء مستقرًا نسبيًا عبر مستويات الصف الدراسي المتقارب كما هو حال أفراد العينة الحالية، ويمكن ملاحظة ازدياده عبر مراحل دراسية ذات مسارات جديدة، مثل المسار العملي، أو الأدبي، أو الصناعي وغيره، كما أنّ الخبرات التعليمية، والمعارف، والمهارات، والمعلومات المقدمة لدى أفراد العينة في الصفوف الرابع، والخامس، والسادس قد تكون متشابهة وقريبة من بعضها البعض، وتعتمد على التعلم السابق والخبرات الماضية، الأمر الذي يجعل من مستويات الدافعية للإنجاز متقاربة.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الجنديل وفليح (2022) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز وفق متغير الجنس. فيما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الصبان والسلمي (2020) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في دافع الإنجاز وأبعاده تبعاً لمستويات التنظيم الانفعالي لصالح المستوى المرتفع. واختلفت جزئيًا مع نتيجة دراسة دراسة الجنديل وفليح (2022) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية على وفق متغير التخصص لصالح التخصصات العلمية.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: أظهرت النتائج أنّ العلاقة بين التنظيم الانفعالي والمثابرة علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية، بمعنى أنه كلما زاد التنظيم الانفعالي تزداد المثابرة، كما يظهر أنّ العلاقة بين التنظيم الانفعالي والإتقان علاقة عكسية سالبة ذات دلالة إحصائية، بمعنى أنه كلما زاد التنظيم الانفعالي تقل مستويات الإتقان، في حين أنّ العلاقة بين التنظيم الانفعالي وبقية أبعاد دافعية الإنجاز غير دالة إحصائيًا.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنّ التنظيم الانفعالي يساعد في إدارة توتر الفرد وقلقه، وهذين الانفعالين تحديدًا هما اللذان يقفان عائقًا أمام المثابرة، وعندما يتمكن الأفراد من تنظيم انفعالاتهم، يصبحون مجهزين بشكل أفضل لمواصلة التركيز على أهدافهم والمثابرة في المواقف الصعبة، كما أنّ التنظيم الانفعالي يساهم في تطوير مرونة الفرد، ومن المرجح أن يثابر الطلبة الذين يتمتعون بالمرونة في مواجهة العقبات لأنهم قادرون على التعامل مع الانفعالات السالبة التي قد تسببها التحديات (Mayes, 2006).

وقد أكد هانولا (Hannula, 2015) أنّ التنظيم الانفعالي يمكنه أن يعزز مهارات حل المشكلات، عندما لا تطغى الانفعالات على سلوكات الطلبة، فإنه يمكنهم التفكير بشكل أكثر وضوحًا واتخاذ قرارات أفضل، وهذه القدرة على التعامل مع المشاكل بعقل واضح يمكن أن تساهم في المثابرة. وهناك تفسير آخر يتعلق بالقدرة على ضبط النفس (Self-Control)، إذ يرتبط التنظيم الانفعالي ارتباطًا وثيقًا بضبط النفس، فغالبًا ما يكون الطلبة الذين يستطيعون تنظيم انفعالاتهم أفضل في مقاومة الإشباع الفوري والاستمرار في التركيز على الأهداف طويلة المدى، وهو جانب أساسي من المثابرة.

وحول بُعد الإتقان فيمكن القول بأنّ التنظيم الانفعالي شرط من شروط الإتقان (Carter et al., 1999)، إذ يتضمن التنظيم الانفعالي القدرة على فهم انفعالات الفرد وإدارتها والاستجابة لها بشكل فعال، حتى يصبح متمكنًا ضمن مجال معين، فإذا حصل ذلك فإن الفرد يصبح مجهز بشكل أفضل للحفاظ على التركيز، واتخاذ قرارات عقلانية، والمثابرة في مواجهة التحديات، وأقل عرضة للتأثر بالمشاعر السلبية أو الاندفاع، حيث إنّ الأخيرة تعيق سعيه إلى الإتقان في مختلف جوانب الحياة.

بالإضافة إلى ذلك، فإنه عندما ينظم الفرد انفعالاته فإنها تصبح بمثابة محفزات قوية لإتقان مهارات جديدة أو تحقيق الأهداف، إذ يمكن للمشاعر الإيجابية، مثل الحماس والفرح، أن تدفع الأفراد إلى التفوق في مجالات خبرتهم المختارة، ومن ناحية أخرى، يمكن للمشاعر السلبية، مثل الإحباط أو الغضب أو الخوف، أن توفر ردود فعل سلبية تحد من الإتقان. ومن ناحية أخرى فإن عدم التنظيم الانفعالي يجعل الفدر غير قادر على أنّ عندما يحافظ على التركيز، واتخاذ قرارات واضحة، والتعلم من حالات الفشل، فعلى سبيل المثال، يمكن للقلق أو التوتر أن يضعف الوظائف المعرفية ويتداخل مع عمليات التعلم، ويؤثر على كيفية معالجة المعلومات، مما يجعل من الصعب تحقيق الإتقان (Hajcak et al., 2010).

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة وايبيتش وآخرون (Wypych et al., 2018) التي أظهرت وجود أثر موجب للتنظيم الانفعالي على الدافعية. واتفقت مع نتيجة دراسة الصبان والسلمي (2020) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التنظيم الانفعالي واستراتيجياته ودافع الإنجاز. واتفقت مع نتيجة دراسة راف الله وعطا (2022) التي أظهرت وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائيا لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي السلبية على الدافعية للإنجاز، ووجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيا للتنظيم الانفعالي الإيجابية في دافعية الإنجاز.

التوصيات والمقترحات البحثية

توصي الدراسة في ضوء النتائج التي توصلت إليها بما يلي:

- التأكيد على رفع الدافعية للإنجاز لدى الطلبة من خلال حثهم على المثابرة والوصول إلى مستوى الإتقان في المهام والأعمال الأكاديمية التي يقومون بها.
- التأكيد على أهمية التنظيم الانفعالي في تحسين بعض جوانب الدافعية للإنجاز، وذلك من خلال التأكيد على السلوكيات الانفعالية الإيجابية مثل المثابقرة والاتقان.
- التدريب على مهارات المثابرة والاتقان لقدراتها التنبؤية في دافعية الانجاز.

المراجع العربية

بن دادة، لخضر وبوتعني، فريد. (2022). دافعية الإنجاز الأكاديمي لدي تلاميذ المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية تمنراست. *مجلة المقدمة للدراسات الإنسانية والاجتماعية، 7*(2)، 343- 362.

الجنديل، هدى وفليح، زينب. (2022). دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة. *جامعة بابل – كلية التربية للعلوم الإنسانية، 29*(1)، 470- 480.

الحناقطة، بشرى والقضاه، محمد. (2022). القلق الاجتماعي وعلاقته بصعوبات التنظيم الانفعالي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية. *جامعة عمان العربية – عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، 7*(2)،519- 540.

خصاونة، آمنة. (2020). التنظيم الانفعالي وعلاقته بالتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 11*(30)، 30-46.

راف الله، عائشة وعطا، سالي. (2022). تحليل مسار العلاقات السببية بين الضغوط النفسية والتنظيم المعرفي الانفعالي ودافعية الإنجاز والانخراط في التعلم عن بعد لدى طلاب الجامعة في ظل جائحة كورونا "COVID-19". *جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، 22*(2)، 188- 264.

الصبان، عبير والسلمي، سماح. (2020). التنظيم الانفعالي وعلاقته بدافع الإنجاز لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. مجلة *جامعة الملك عبدالعزيز – الآداب والعلوم الإنسانية، 28*(3)، 217- 248.

عياش، ليث وفائق، صبا. (2016). التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية الأساسية، 95*، 613- 638.

يونس، هيام والعتوم، عدنان (2023). نموذج سببي للعلاقات بين كل من الكفاءة الاجتماعية الانفعالية، واليقظة العقلية، وطلب المساعدة الأكاديمية ودافعية الإنجاز. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 14*(41)،1-16.

المراجع الأجنبية

Bjorkqvist, K. (2018). Gender differences in aggression. *Current opinion in psychology*, *19*, 39-42.

Brockman, R., Ciarrochi, J., Parker, P., & Kashdan, T. (2016). Emotion regulation strategies in daily life: Mindfulness, cognitive reappraisal and emotion suppression. *Cognitive Behaviour Therapy*, *46*(2), 91-113.

Carter, A. S., Little, C., Briggs-Gowan, M. J., & Kogan, N. (1999). The infant–toddler social and emotional assessment (ITSEA): Comparing parent ratings to laboratory observations of task

mastery, emotion regulation, coping behaviors, and attachment status. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of the World Association for Infant Mental Health*, *20*(4), 375-392.

Cherry, K. (2018). *Murray's Theory of Psychogenic Needs*. Personality psychology.

Cole, M., Martin, E., & Dennis, A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development, 75*, 317–333.

Elliot, J., & Dweck, S. (Eds.). (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press.

Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of school psychology*, *45*(1), 3-19.

Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*, 271–299.

Gross, J., & John, P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 348–362.

Gross, J., & Levenson, W. (1993). Emotional suppression: Physiology, self-report, and expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*, 970–986.

Hajcak, G., MacNamara, A., & Olvet, D. M. (2010). Event-related potentials, emotion, and emotion regulation: an integrative review. *Developmental neuropsychology*, *35*(2), 129-155.

Hannula, M. S. (2015). *Emotions in problem solving. In Selected regular lectures from the 12th international congress on mathematical education* (pp. 269-288). Springer International Publishing.

Khan, Z., Haider, Z., & Ahmed, N. (2011). Gender difference in achievement motivation of intervarsity level badminton players. *Journal of Physical Education and Sport, 11*(3), 255.

Leary, M. R. (2007). Motivational and emotional aspects of the self. *Rev. Psychol., 58*, 317-344.

Li, W., & Lee, A. (2004). A review of conceptions of ability and related motivational constructs in achievement motivation. *Quest, 56*(4), 439-461.

Mayes, L. C. (2006). Arousal regulation, emotional flexibility, medial amygdala function, and the impact of early experience: comments on the paper of Lewis et al. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1094*(1), 178-192.

McClelland, C., Atkinson. W, Clark, R. and Lowell, L. (1953). *The Achievement Motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Nicholls, G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Rand, P., Lens, W., & Decock, B. (1991). Negative motivation is half the story: Achievement motivation combines positive and negative motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research, 35*(1), 13-30.

Reeve, J. (2018). *Understanding motivation and emotion*. John Wiley & Sons.

Saleem, S. Khan, I. & Saleem, T. (2019). Anxiety and emotional regulation; anxiety and emotional regulation among pupils of a state-owned medical institution: a gender perspective. *The Professional Medical Journal, 26* (5):734-741. DOI: 10.29309/TPMJ/2019.26.05.3469.

Sheppes, & Meiran, N. (2007). Better late than never? On the dynamics of online regulation of sadness using distraction and cognitive reappraisal. *Personality and Social Psychology Bulletin, 33*, 1518-1532.

Singh, K. (2011). Study of achievement motivation in relation to academic achievement of students. *International Journal of Educational Planning & Administration*, *1*(2), 161-171.

Smith, L. (2015). A Contextual Measure of Achievement Motivation: Significance for Research in Counseling. Vistas project sponsored by the American Counseling Association.

Weinberg, M. K., Tronick, E. Z., Cohn, J. F., & Olson, K. L. (1999). Gender differences in emotional expressivity and self-regulation during early infancy. *Developmental psychology*, *35*(1), 175-202.

Wypych, M., Matuszewski, J., & Dragan, W. (2018). Roles of impulsivity, motivation, and emotion regulation in procrastination–path analysis and comparison between students and non-students. *Frontiers in psychology, 9*, 891-902.

IJOPER Vol 2, No 4, pp 534 -551 ISSN 2957-3890
المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية
International Journal of Psychological and Educational Research

دقة ما وراء الاستيعاب لدى طلبة الجامعة وفقًا لمتغيريّ الجنس ومستوى المساق

عبد الناصر ذياب الجراح
جامعة الخليج العربي - مملكة البحرين
abedaj@agu.edu.bh

دانا محمد طشطوش
باحث مستقل
Danatashtoush1991@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى دقة ما وراء الاستيعاب لدى الطلبة في ضوء متغيريّ الجنس ومستوى المساق. تكوّن أفراد الدراسة من (173) طالبا وطالبة. منهم (115) طالبًا وطالبة بكالوريوس، و(58) طالبًا وطالبة ماجستير من طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة اليرموك. ولتحديد دقة ما وراء الاستيعاب تم اعتماد نتائج الاختبارات التحصيلية في مساق (مناهج البحث في التربية (من مستوى الماجستير، ومساق (مهارات التفكير)، ومساق (مشكلات الطفولة والمراهقة) من مستوى البكالوريوس، إضافة إلى تقديرات الطلبة لمستوى ثقتهم بأنّ إجاباتهم صحيحة على كل سؤال من أسئلة الدراسة. أظهرت النتائج أنّ مستوى دقة ما وراء الاستيعاب لدى الطلبة كان عاليًا. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى دقة ما وراء الاستيعاب تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ومتغير مستوى المساق ولصالح الماجستير، في حين لم تظهر فروق دالة احصائيا تعزى للتفاعل بين الجنس ومستوى المساق. وفي ضوء تلك النتائج أوصت الباحثة بضرورة عقد الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك لتدريبهم على الاستراتيجيات التي تؤثر بشكل إيجابي على دقة ما وراء الاستيعاب لدى الطلبة، وإجراء المزيد من الدراسات عن دقة ما وراء الاستيعاب من خلال ربطها بمتغيرات أخرى مثل القلق أو العمر.

الكلمات المفتاحية: دقة ما وراء الاستيعاب، الجنس، مستوى المساق، طلبة الجامعة.

Metacomprehension Accuracy of University Students According to Gender and Course Level Variables

Abdelnaser D. Al-Jarrah
Arabian Gulf University, Bahrain
abedaj@agu.edu.bh

Dana mohammad tashtoush
Freelancer researcher
Danatashtoush1991@gmail.com

Abstract:

The purpose of the present study was to identify the accuracy level of metacomprehension among students according to gender and course level. Participants were (173) male and female students pursuing the undergraduate (n=115) and graduate studies (n=58) in faculty of education at Yarmouk University. To identify metacomprehension accuracy among students, the outcomes of the achievement tests in courses of Masters "Research Methods in Education", "Thinking Skills", and Bachelor "Problems of Childhood and Adolescence" were accepted, in addition to student estimates of confidence in their responses to the instrument questions. Data collection and analysis revealed that metacomprehension accuracy level was high. Further, results showed statistically significant differences in metacomprehension accuracy level attributed to gender and in favor of males and in academic course in favor of Master program, while no such statistical differences were found in the interaction between gender and the course level. In light of the study results, the researcher recommends holding training courses for Yarmouk University faculty members to learn about strategies that positively affect metacomprehension accuracy among students and conduct further studies addressing metacomprehension accuracy in terms of the association with other variables such as anxiety or age.

Keywords: metacomprehension accuracy, gender, course level, university students.

تاريخ قبوله للنشر (2023-11-12) تاريخ تسلم البحث (2023-07-17)

مقدمة

لقد سعت الأنظمة التعليمية الحديثة إلى الانتقال بالمتعلم من مجرد تلقي المعلومة، إلى المشاركة في اكتسابها، وتحويلها إلى معرفة تتمثل في اكتشاف علاقات وظواهر تمكنه من الانتقال من مستوى المعرفة إلى مستوى ما وراء المعرفة (Metacognition)؛ أي التفكير في التفكير. كما زاد الاهتمام بإكساب الطلبة مهارة القراءة، وفهم النص الذي يقرؤونه، لأنّ القراءة من أهم استراتيجيات التعلم المستخدمة في المواد الدراسية جميعها (Lewis & Wary, 2000).

ويشكل الاستيعاب القرائي الهدف النهائي لعملية القراءة، وهو من أكثر المهارات العقلية ارتباطًا بالعملية التعليمية، وأكثرها تأثيرًا في التحصيل الدراسي، والنجاح في المهمات التعليمية المختلفة (Learner, 2000). ولقد أشار الباحثون إلى أنّ مستويات الاستيعاب القرائي تتخذ شكلًا هرميًا بدءًا من مستوى الاستيعاب الحرفي، وصولًا إلى مستوى ما وراء الاستيعاب باعتباره المستوى الذي يحاول فيه القارئ استخلاص تعميمات وأفكار جديدة، وتوظيف الأفكار المتضمنة في المادة المقروءة لحلّ مشكلة تواجهه (Roe & Stodt, 2004).

وأطلق جلينبيرج وأبستين (Glenberg & Epstein, 1985) اسم تحديد الاستيعاب (Calibration of comprehension) على ما أصبح يعرف فيما بعد ما وراء الاستيعاب (Metacomprehension)، وفيه يطلب من المشارك قراءة النصوص، وأن يُقيّم تفكيره وفهمه لها، أو تقدير درجة ثقته بقدرته على إجابة الأسئلة الواردة عن النص حين قراءته. واعتبر أنّ العلاقة بين مستوى الفهم، أو الثقة بالفهم، وبين الأداء تعبِّر عن تقييم دقة أداء الاستيعاب، وهو ما أطلق عليه اسم تحديد الاستيعاب.

ويعرّف فيربروذر (Fairbrother, 2000) ما وراء الاستيعاب بأنّه: معرفة الفرد المتعلقة بعملياته المعرفية، والأنشطة الذهنية، وأساليب التعلم، والتحكم الذاتي المستخدم في عمليات التعلم، للتذكر والفهم، والتخطيط، والإدارة، وحلّ المشكلات. أما لين (Lin, 2001) فترى أنّ ما وراء الاستيعاب يشير إلى وعي المتعلم بحالة الاستيعاب القرائي لديه، حيث يتضمن مراقبة الفهم، واستخدام استراتيجيات تدعم فهم ما تمَّ قراءته.

ويرى براون وآخرون (Brown et al., 1986) أنّ ما وراء الاستيعاب يشير إلى الوعي بعملية القراءة وحلّ المشكلات، واستخدام آليات التصحيح الذاتي من قِبَل القارئ. في حين يرى جس وويلي (Guss & Wiley, 2007) أن ما وراء الاستيعاب هو التفكير في التفكير الذاتي للفرد، بحيث يسمح للمتعلم التحكم بأفكاره الذاتية وإعادة بنائها، ويساعده على التعلم وحل المشكلات التي تواجهه في حياته العملية.

ويصف براون (Brown, 1980) ما وراء الاستيعاب بأنه أية خطة مقصودة للتحكم بالأنشطة تؤدي إلى الاستيعاب. ويشير براون (Brown, 1982) إلى أن ما وراء الاستيعاب يتضمن مكونين في الأقل هما: الوعي Awareness، والفعل Action، حيث يتضمن الوعي؛ الوعي بالأهداف من قراءة النص، وبما يعرفه الفرد عن المادة المقروءة، وما الذي يجب عليه معرفته أو يحتاج إلى معرفته، والوعي بالمهارات والاستراتيجيات التي تسهّل فهم تعلّم النص، وتسهّل عملية التعلّم. أما الفعل فهو القدرة على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي، أو المراقبة المعرفية لضمان إكمال المهمة بنجاح، ويتضمن فحص المخرجات للتأكد مما إذا كانت توصل إلى حل المشكلة، وفحص ومراجعة الاستراتيجيات التعليمية، وأية صعوبات تظهر عند استخدام استراتيجية ما، وتقييم فاعلية أي عمل يقوم به.

وأكد وايلين وفيليبس (Wilen & Phillips, 1995) على الوعي (Awareness)، والسلوك أو الفعل (Action) كمكونين رئيسين لما وراء الاستيعاب؛ فوعي الشخص لسلوكه المعرفي خلال المهمة التعليمية يتضمن الوعي

بالهدف منها، وبما يعرفه بالفعل عنها، وبما هو في حاجة إلى معرفته، وبالمهارات التي تيسر التعلّم. أما السلوك أو الفعل، فيعني قدرة الفرد على التخطيط لتعلّمه، ومعالجة أية صعوبات تظهر، وقدرته على ممارسة أشكال المراجعة.

وحدد ستاندفورد (Standiford, 1984) أربعة مستويات لما وراء الاستيعاب هي: استيعاب عال وما وراء استيعاب عال [يعرف ويعرف أنّه يعرف]، واستيعاب منخفض وما وراء استيعاب عال [لا يعرف ويعرف أنّه لا يعرف]، واستيعاب عال وما وراء استيعاب منخفض [يعرف ولا يعرف أنّه يعرف]، واستيعاب منخفض وما وراء استيعاب منخفض [لا يعرف ولا يعرف أنّه لا يعرف].

ويؤكد فيليبس (Phillips, 1992) أنّ مراقبة الاستيعاب تختلف بين القراء الجيدين والقراء الضعاف؛ وأنّ القارئ الجيد يستطيع أن يراقب فهمه لما يقرأ، وأنّ هذه المهارة تتطور لدى كافة الطلبة. ويشير أندرسون (Anderson, 1994) إلى أنّ القُرَّاء الجيدين لديهم وعي ما وراء معرفي، فهم يختبرون قراءتهم ليتأكدوا أنّ المعلومات الجديدة التي وجدوها أو يستخدموها مرتبطة بالمعرفة السابقة المخزنة في بنائهم المعرفي.

ودعا هاردن (Hardin, 2001) إلى التنبيه إلى أنّ الوعي بمهارات ما وراء الاستيعاب يختلف من متعلم لآخر، حيث يُظهِر القارئ الجيد درجة عالية من دقة ما وراء الاستيعاب، من خلال قيامه بمجموعة من العمليات مثل المراقبة، وتقييم الذات، وتنظيم الذات، والتصحيح عند الوقوع في الخطأ.

وأكد بريسلي وهاريس (Pressley & Harris, 2006) أنّ الطلبة الذين يعانون من ضعف مهارات ما وراء الاستيعاب غالبًا ما ينهون قراءة النص دون معرفة ما يستوعبونه، ويحاولون اتخاذ الإجراءات العلاجية في الأمور التي لا يعرفونها، بخلاف الطلبة الذين يمتلكون مهارات ما وراء استيعاب عالية؛ فهم يستخدمون استراتيجيات علاجية عند شعورهم بعدم الاستيعاب، ومنها إعادة قراءة النص، وربط أجزاء الموضوع، أو عمل تلخيص موجز له، أو ربطه بالخبرات السابقة.

ولا تتوقف أهداف التربية الحديثة عند مستوى ما وراء الاستيعاب القرائي، بل أصبحت تتعداها إلى تحقيق دقة ما وراء الاستيعاب Metacomprehension Accuracy بوصفه من أهم العوامل المؤثرة في تنمية البناء المعرفي والأنساق الفكرية لدى الطلبة (Afflerbach et al., 2008).

ويُعرِّف ردفورد وآخرون (Redford et al, 2012) دقة ما وراء الاستيعاب بأنّها: قدرة الفرد على مراقبة مستوى فهمه، أو استيعابه للنص المقروء بشكل دقيق، واختيار الاستراتيجيات التعلّمية المناسبة عند الفشل، قبل وأثناء وبعد قراءة النص. أما جايجر ووايلي (Jaeger & Wiley, 2014) فعرّفا دقة ما وراء الاستيعاب بأنّها: قدرة الفرد على التنبؤ بمستوى أدائه لمجموعة من الاختبارات بعد قراءة مجموعة من النصوص، والقيام بجملة من التدابير مثل: الدقة، والثقة في الوصول إلى مستوى أداء عال.

وتكمن أهمية دقة ما وراء الاستيعاب في أنّها تسمح للمتعلم بمراقبة عمليات استيعابه، كما أنها تحسّن من قدرته على مراقبة درجة فهمه للمعلومات المتضمنة في النص، فالمتعلم الذي يظهر مستوى جيدًا في دقة ما وراء الاستيعاب يكون قادرًا على المراقبة المستمرة، والفهم، وطرح الأسئلة، وهذا يساعده على تحسين مستوى أدائه في الاختبارات (Hacker et al., 2009).

كما تكمن أهمية دقة ما وراء الاستيعاب في أنها تقدم تغذية راجعة للطالب عن أسباب إخفاقه في فهم بعض النصوص، كما أنها تسهم في الاستذكار الفعال، وتعزز التعلم النشط، فيتحول الطالب من مجرد مستقبل

سلبي للمعلومات، ويحفظ الحقائق ويتذكرها، إلى إظهار قدر أكبر من التفكير الناقد لما يقرأه ويسمعه، ويتعرف على العلاقات بين الأفكار، وينخرط في صنع القرارات المعقدة، ويراقب عمليات التفكير لديه (Çetinkaya & Erktin, 2002).

كما أكد شينغ وآخرون (Chiang et al., 2009) أن زيادة فاعلية التعليم تتطلب أن يكون الطلبة قادرين على تقدير دقة ما وراء الاستيعاب من خلال استكشاف القدرة على التمييز بين النصوص الأكثر فهمًا في مقابل النصوص الأقل فهمًا، الأمر الذي يعزّز من قدرة الطالب على التنبؤ بالأداء على الاختبار، مما يتيح إمكانية استدعاء المعارف، ومعالجتها، وتوظيفها عمليًا في مواقف الحياة المختلفة، وتنمية القدرة على التعلّم الذاتي، والبحث عن المعرفة من مصادرها المختلفة، لتصبح عملية التعلم أكثر فاعلية.

وتتيح دقة ما وراء الاستيعاب للمتعلم تحديد ما يعرفه وما لا يعرفه، وما يفكر فيه أثناء تعلّمه، وتقييمه لمستوى فهمه لموضوع التعلّم، وذلك من خلال عمليتين: الأولى: التنظيم الذاتي (Self Regulation) والتي تمكّن المتعلم من ضبط عمليات التعلّم من خلال التخطيط، والتنظيم، والتقويم (Shimamura et al., 2000). والأخرى: المراقبة الذاتية؛ حيث يتابع المتعلم عمليات فهمه لموضوع التعلم؛ فكل طالب لديه إدراكات، ومشاعر عن نفسه كقارئ، وتلك الإدراكات والمشاعر تؤثر سلبًا أو إيجابًا على فهمه للنص القرائي، وتكمن خطورة الإدراكات السلبية في أنّها تؤثر سلبًا على الذات (McNeil, 1987).

وتعتمد أحكام الطلبة على مستوى دقة استيعابهم على عاملين أساسين هما: الأحكام المستندة إلى الخبرة، والأحكام المستندة إلى الأداء (De Bruin et al., 2007)، وفي الأحكام المستندة إلى الخبرة نجد أن خبرات الطلبة مع المهام التي يتم تكليفهم بها تؤثر على أحكامهم بخصوص أداء الاستيعاب، وتتمثل الخبرة بالمهمة في تقييم المتعلم، أو ردة فعله نحو مهام القراءة، والوقت الذي يحدث أو لا يحدث فيه الفهم، وما الاستراتيجية التي تساعدة على الفهم. وقد أكد هاكر وآخرون (Hacker et al., 2009) على أن دقة ما وراء الاستيعاب تتضمن قدرة الطلبة على مراقبة درجة فهمهم للمعلومات المعطاة لهم، فإذا لم يفهموا الخطوة الحالية فلا يمكن أن يفهموا الخطوات اللاحقة، وبالتالي؛ فإنّ الطالب الذي يمتلك مستوًى جيدًا في مهارات دقة ما وراء الاستيعاب يكون قادرًا على المراقبة المستمرة لمستوى فهمه، ومشاركًا نشطًا في عملية التعلم من خلال الاشتراك في النقاشات الصفية، وطرح الأسئلة لتحسين مستوى استيعابه، وذلك بخلاف الطالب الذي يُظهِر مستوًى متدنيًا من مهارات دقة ما وراء الاستيعاب، فقد لا يعرف أنّه يفهم الموضوع، وبذلك يُكوّن مخزونا خاطئا من المعرفة غير الصحيحة. أما الأحكام المستندة إلى توقعات الأداء، فتعتمد على الكفاءة الذاتية للطلبة التي تشكلت من خلال الخبرات السابقة، والتي تعمل على تشكيل مسبق لتوقعهم لأدائهم في المستقبل، فالطلبة الذين يمتلكون كفاءة إيجابية للقدرة الأكاديمية من المحتمل أن تكون أحكام ما وراء الاستيعاب لديهم عالية.

وتتأثر دقة ما وراء الاستيعاب بعدة عوامل منها: القدرة القرائية (Reading Ability) التي تؤثر على عملية معالجة النص المقروء؛ فبعض الأفراد يواجهون صعوبات في فهم الكلمات الصعبة في النص، أو تحديد المغزى منه، وبذلك يواجهون صعوبة في القيام بمهمة التقييم (Griffin et al., 2008). وذكر راوسون ودنلوسكي (Rawson & Dunlosky, 2005) أن القراء الضعاف يكون اهتمامهم منصبًا على فك رموز النص المقروء، والنطق بها دون الاهتمام بفهم ما يقرؤونه، وعليه؛ يكون مستوى ما وراء الاستيعاب لديهم متدنّيا، مما يجعل دقة التقييم لديهم متدنّية

أيضًا، أما القراء الجيدون فإنّهم يمتلكون المهارات القرائية التي تشمل إدراك الرموز، ومعرفتها، واستيعاب المعاني الظاهرة والخفية، وبالتالي تكون قدرتهم على تقييم النص المقروء ونقده أعلى، ومن ثم تكون دقة التقييم لديهم أفضل.

وتتأثر دقة ما وراء الاستيعاب بالفترة الزمنية التي تفصل بين قراءة النص للمرة الأولى وقراءته للمرة الثانية (Disruption)، حيث تتراجع دقة ما وراء الاستيعاب كلما زادت تلك الانقطاعات. وبالمجمل؛ تكون أحكام دقة ما وراء الاستيعاب سلبية في حال زيادة الانقطاعات، وإيجابية في حال تعرضه لعدد أقل من تلك الانقطاعات (Rawson & Dunlosky, 2005).

وهناك علاقة بين دقة ما وراء الاستيعاب والتعلم المنظم ذاتيًا (Self-Regulated Learning)، فالطالب يقوم بتقييم عملية التعلم لديه ليحدد مدى الحاجة للمزيد من التعلّم، فالتقييم الدقيق أساسي لتنظيم عملية التعلّم والدراسة، ففشل الفرد في تقييم عملية الاستيعاب قد يدفعه إلى بذل مزيد من الجهد في دراسة موضوعات يكون قد تمكن من استيعابها، وتجاهل موضوعات ما يزال بحاجة لدراستها للوصول إلى الاستيعاب، وذلك بسبب نتائج عملية التقييم غير الدقيقة لديه (Redford et al., 2012). وهذا يؤكد أنّ فعالية الاستيعاب المنظم ذاتيًا تتأثر بأحكام ما وراء الاستيعاب التي يصدرها الفرد (Rawson & Dunlosky, 2005).

ولمّا كان الهدف الأساسي للتعليم هو مساعدة الطلبة لينظِّموا تعلمهم ذاتيًا؛ فإنّ ذلك يستدعي بالضرورة وعي الطلبة بمستوى دقة استيعابهم، لذا تَظهَر أهمية تبني الاستراتيجيات القرائية التي من شأنها تحسين دقة ما وراء الاستيعاب عند الطلبة، ومن تلك الاستراتيجيات: توجيه اهتمام الطلبة إلى الأفكار الرئيسة في النص المقروء، وتقييم استيعاب الطلبة من خلال طرح الأسئلة غير النمطية لمساعدتهم في معرفة استيعابهم، وربط خبرات الطلبة السابقة بالمعرفة الجديدة (Schallert & Kleiman, 1989).

ويلعب تحديد الكلمات المفتاحية في النص دورًا مهمًا في تحسين دقة ما وراء الاستيعاب؛ حيث كان لكتابة الكلمات الرئيسة في النص أثر إيجابي في تحسين دقة ما وراء الاستيعاب بدلًا من تلخيصه، وكان لوقت كتابة تلك الكلمات المفتاحية أثر كذلك على دقة ما وراء الاستيعاب، فالفاصل الزمني بين عملية القراءة وعملية كتابة الكلمات المفتاحية يوجه القارئ نحو التركيز على مستوى نموذج الموقف بدلًا من التركيز على المستوى السطحي للنص، كما هو الحال عند كتابة الكلمات المفتاحية بعد قراءة النص مباشرة (Redford et al., 2012).

من جهة أخرى؛ تم تطوير العديد من التدخلات الهادفة لتحسين دقة ما وراء الاستيعاب، حيث كلّف بعض الباحثين الطلبة بكتابة ملخصات للنصوص قبل إصدار الأحكام حول عملية الاستيعاب، وعندما تمت كتابة الملخصات بشكل مباشر بعد قراءة النصوص، لوحظ أنّها تضمنت مقدارًا أكبر من التفاصيل الواردة في النص، مما دفع القراء إلى التركيز على المستوى السطحي للنص عند إصدار الأحكام، الأمر الذي لم يكن له أثر إيجابي على دقة ما وراء الاستيعاب، وفي مقابل ذلك، عندما تم تكليف القراء بكتابة ملخصات بعد يوم من قراءة النص، كان التركيز على نموذج الموقف، لأنّ الخصائص السطحية تتراجع مع الوقت، الأمر الذي قاد إلى تحسين دقة ما وراء الاستيعاب (Redford et al., 2012).

ومن بين الأساليب الهادفة إلى تحسين دقة ما وراء الاستيعاب تقديم تعليمات ومؤشرات حول طبيعة الاختبارات المتوقعة، وتقديم اختبارات تجريبية، حيث كان لهما أثر في تحسين عملية تقييم الاستيعاب لدى القارئ وتحسين دقة ما وراء الاستيعاب لديه (Redford et al., 2012).

وقد أجريت العديد من الدراسات حول دقة ما وراء الاستيعاب في البيئات الأجنبية، منها دراسة راوسن وآخرون (Rawson et al., 2000) التي هدفت التعرف إلى أثر إعادة القراءة على دقة ما وراء الاستيعاب، وذلك على عينة تكونت من (80) طالبًا من جامعة نورث كارولينا في غرينزبورو، تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى قرأت النص مرة واحدة، والمجموعة الثانية أعادت قراءة النص مرة ثانية. وأشارت النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين إعادة القراءة ودقة ما وراء الاستيعاب؛ حيث أن إعادة القراءة تحسّن الفهم من خلال زيادة الإلمام بالنصوص.

وفي دراسة أجراها راوسون ودنلوسكي (Rawson & Dunlosky, 2005) لاختبار فرضية هل إعادة قراءة النص تحسن دقة ما وراء الاستيعاب لدى الطلبة. تكونت العينة من (113) طالبًا وطالبة وزعوا في ثلاث مجموعات؛ الأولى (39) طالبًا درسوا النص مرة واحدة، والثانية (38) طالبًا درسوا النص مرة ثانية مباشرة بعد القراءة الأولى له، والثالثة (36) طالبًا أعادوا قراءة النص بعد أسبوع من قراءته الأولى. أظهرت النتائج أنّ المجموعة الذين درسوا النص مرة ثانية بعد قراءته للمرة الأولى مباشرة سجلوا درجات أعلى في دقة ما وراء الاستيعاب مقارنة بالمجموعتين الأولى والثالثة. وقد سجل 74% من أفراد المجموعة الثانية درجات عالية على ما وراء الاستيعاب، وحصل (29%) منهم على معامل ارتباط مقداره (1) بين تقديرهم وأدائهم، بينما (6%) فقط من أفراد المجموعة الثالثة حصلوا على درجات في دقة ما وراء الاستيعاب تتجاوز الوسط الحسابي.

وهدفت دراسة جرفن وآخرون (Griffin et al., 2008) التعرف إلى العوامل المؤثرة في ضعف دقة ما وراء الاستيعاب، وإيجاد حل لهذه المشكلة من خلال تطبيق المراقبة الدقيقة. تم اختيار عينة قوامها (72) من طلبة علم النفس في جامعة شيكاغو، وتقسيمهم إلى مجموعتين (القراءة مرة واحدة)، والمجموعة الثانية (إعادة القراءة)، وتم تطبيق خمسة نصوص على كل مجموعة تراوحت بين (65–900) كلمة. وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إعادة القراءة ودقة ما وراء الاستيعاب، حيث كان أداء المجموعة التي أعادت قراءة النص أفضل من تلك التي اقتصرت على القراءة مرة واحدة، وضمن المجموعة التي أعادت قراءة النص مرة ثانية أظهرت النتائج أن إعادة قراءة النص قد أثرت بشكل إيجابي على دقة ما وراء الاستيعاب لدى الطلبة ضعاف التحصيل.

وأجرى ثايد وآخرون (Thiede et al., 2011) دراسة هدفت فحص أثر توقع الطلبة لأدائهم في الاختبار على دقة ما وراء الاستيعاب، وذلك على عينة تكونت من (59) طالبًا خضعوا لاختبار متوقع، وتم تقسيم الطلبة إلى مجموعتن: الأولى، لم تتلقَ أية إرشادات خاصة بطبيعة الاختبار وخصائصه، والأخرى تلقت تعليمات خاصة بطبيعة الاختبار ونوعه وخصائصه. وقد أظهرت النتائج أن مستوى دقة ما وراء الاستيعاب كان أفضل لدى الطلبة الذين تلقوا إرشادات خاصة بنوع الاختبار مقابل الطلبة الذين خضعوا للاختبار دون أية معرفة مسبقة بنوع الاختبار وطبيعته.

وأجرى ريدفورد وآخرون (Redford et al., 2012) دراسة هدفت تحديد ما إذا كان التعرض لفترة طويلة الأجل للاختبارات التي تقيس دقة ما وراء الاستيعاب يسهم في تحسين دقة ما وراء الاستيعاب لدى طلبة الصف السابع والصف الثامن في الولايات المتحدة. ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة قوامها (71) طالبًا وطالبة، وتقسيمهم إلى مجمتوعين (مجموعة الطلاب الجدد) وعددها (40) طالب حيث لم تتعرض هذه المجموعة لاختبارات دقة ما وراء الاستيعاب بشكل طويل الأجل، والمجموعة الأخرى ضمت (31) طالبًا تعرضوا لاختبارات دقة ما وراء الاستيعاب لمدة أربع سنوات. وصدرت التعليمات للمشاركين بأنهم سيقرؤون أربعة نصوص، معتمدين على كيفية

فهمهم لكل نص، ثم يجيبون عن أسئلة الاختبار لكل نص. وقد أشارت النتائج إلى أنّ التعرض الطويل الأجل للاختبارات التي تقيس دقة ما وراء الاستيعاب يؤثر بشكل إيجابي على مستوى دقة ما وراء الاستيعاب لدى الطلبة.

وسعت دراسة وايلي وآخرون (Wiley et al., 2016) إلى الكشف عن أثر التدريس المشجع على الاستيعاب، وعملية التفسير الذاتي (Self-Explanation) على دقة ما وراء الاستيعاب. تكونت عينة الدراسة من (93) طالبًا وطالبة في مساق مناهج البحث في إحدى جامعات الولايات المتحدة الأمريكية، تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين، تجريبية (43 طالبًا وطالبة) وضابطة (50 طالب وطالبة). أظهرت نتائج الدراسة تحسن مستوى دقة ما وراء الاستيعاب لدى المجموعة التي تمّ تدريسها باستخدام طريقة التدريس المصممة لتحسين الاستيعاب، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في دقة ما وراء الاستيعاب المطلقة لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة فوسينج وآخرون (Vössing et al., 2017) الكشف عن أثر صعوبة النص على دقة ما وراء الاستيعاب. تكونت عينة الدراسة من (235) طالبًا وطالبة، من طلبة مرحلة البكالوريوس في إحدى جامعات الولايات المتحدة، تم تكليفهم بقراءة نص مكون من عشرة أقسام متباينة الصعوبة، ومصنّفة ضمن ثلاث مجموعات تراوحت بين منخفضة، ومتوسطة، ومرتفعة الصعوبة. وتم تكليف أفراد عينة الدراسة بالإجابة عن فقرات الاختبار المستخدم لقياس الأحكام حول دقة ما وراء الاستيعاب بعد الانتهاء من قراءة النص. أظهرت نتائج الدراسة أنّه كلما كان النص أكثر صعوبة كانت دقة ما وراء الاستيعاب أقل.

وفي البيئة العربية؛ لم يعثر الباحثان على أية دراسة بحثت دقة ما وراء الاستيعاب، وإنما هناك عدد محدود من الدراسات التي بحثت موضوع ما وراء الاستيعاب بشكل عام، فقد أجرت البرجس (2010) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين ما وراء الاستيعاب ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية في جامعة الجوف، وذلك على عينة تكوّنت من (814) طالبة، تمّ اختيارهن بالطريقة العشوائية الطبقية، وأظهرت النتائج أنّ مهارات ما وراء الاستيعاب ككل جاءت ضمن درجة كبيرة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط موجبة بين مهارات ما وراء الاستيعاب ودافعية الإنجاز حيث بلغ معامل الارتباط (0.855).

وأجرى العلوان (2012) دراسة هدفت الكشف عن مستوى ما وراء الاستيعاب وعلاقته بالتحصيل القرائي، والكشف عن مدى اختلاف هذه العلاقة باختلاف الجنس والمستوى الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (847) طالبًا وطالبة من مستوى البكالوريوس جامعة الحسين بن طلال، تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية. وقد بيّنت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من ما وراء الاستيعاب لدى الطلبة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين ما وراء الاستيعاب والتحصيل القرائي. بالإضافة إلى عدم وجود فروق في العلاقة بين ما وراء الاستيعاب والتحصيل القرائي تعزى إلى الجنس والمستوى الدراسي.

وأجرى الغرايبة (Al Ghraibeh, 2014) دراسة هدفت بحث العلاقة بين الكفاءة الذاتية في القراءة وبين ما وراء الاستيعاب لدى الأجانب الناطقين باللغة العربية. تكونت عينة الدراسة (63) طالبًا من الناطقين باللغة العربية لغة أجنبية، تم اختيارهم بالطريقة القصدية من طلبة جامعة الملك فيصل في الرياض. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية في القراءة، وبين ما وراء الاستيعاب. كما أظهرت النتائج وجود دور للعمر كعامل وسيط في العلاقة بين المتغيرين. هذا وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى الارتباط بين الكفاءة الذاتية في القراءة وبين ما وراء الاستيعاب مع التقدم في عمر الطالب.

وأجرى الزهراني والغرايبة (2015) دراسة هدفت بحث العلاقة بين ما وراء الاستيعاب والقدرة على التذكر، ومدى إسهام ما وراء الاستيعاب في التنبؤ بالقدرة على التذكر. تكونت عيّنة الدراسة من (96) طالبًا وطالبة تم اختيارهم عشوائيًا ممن يدرسون في جامعة الملك سعود. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ما وراء الاستيعاب كان عاليًا، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات ما وراء الاستيعاب تعزى لأثر الجنس، بينما أظهرت النتائج ووجود علاقة ارتباطية طردية دالة احصائيا بين مجال المهمة لما وراء الاستيعاب والقدرة على التذكر. وكذلك أظهرت قدرة بُعد المهمة من أبعاد ما وراء الاستيعاب على التنبؤ بالقدرة على التذكر.

وأجرت الهياجنة والتل (2017) دراسة تجريبية لتقصي أثر استراتيجيتي التساؤل الذاتي وتنال القمر في الاستيعاب القرائي وما وراء الاستيعاب لدى الطالبات. تكونت عينة الدراسة من (90) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي في مدرسة رقية بنت الرسول في الأردن، تمّ توزيعهن بالتساوي على ثلاث مجموعات (مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة). أظهرت نتائج الدراسة الدراسة فاعلية الاستراتيجيتين في تحسين الاستيعاب القرائي وما وراء الاستيعاب لدى الطالبات، وأن استراتيجية تنال القمر أكثر فاعلية من استراتيجية التساؤل الذاتي.

وأجرى مصطفى (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مهارات ما وراء الاستيعاب وفاعلية الذات في ضوء متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالبا وطالبة من طلاب جامعة القصيم. أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من مهارات ما وراء الاستيعاب وفاعلية الذات، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات ما وراء الاستيعاب وفاعلية الذات لدى الطلبة، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك مهارات ما وراء الاستيعاب تعزى للجنس والتخصص والمستوى الدراسي.

وأجرى ثايد وآخرون (Thiede et al., 2022) دراسة بهدف معرفة تأثير رسم الرسومات التخطيطية على دقة ما وراء الاستيعاب لنصوص العلوم لطلاب الصف الخامس بلغ عددهم 60 طالبا مجموعتين تجريبيتين 62 طالبا مجموعة ضابطة. تلقت المجموعة التجريبية الاولى تعليمات حول رسم المخططات التنظيمية، والتي ركزت على التقاط العلاقات الموضحة في النصوص، وتلقت المجموعة التجريبية الثانية الرسومات التمثيلية، والتي ركزت على التقاط التفاصيل الموصوفة في النصوص. ثم قاموا بقراءة ورسم الرسومات التخطيطية للنصوص، وتوقعوا أدائها، وأكملوا الاختبارات. أظهرت النتائج أن دقة ما وراء الاستيعاب أكبر بالنسبة للطلاب الذين تم توجيههم لرسم رسومات تنظيمية مقارنة بالطلاب الذين تم توجيههم لرسم رسومات تمثيلية أو أولئك الموجودين في مجموعة الضابطة الذين لم يرسموا. وكذلك كان الأداء في اختبارات الاستيعاب أكبر أيضًا بالنسبة للطلاب الذين تم توجيههم لرسم مخططات تنظيمية مقارنةً بالطلاب في المجموعات الأخرى.

وأجرى شوستر وآخرون (Schuster et al., 2023) دراسة هدفت لمعرفة فيما إذا كان من الممكن زيادة دقة الحكم إذا قام القراء بتلخيص النصوص قبل تقييم استيعابهم. تكونت العينة من 144 شخصًا بالغًا تم تقسيمهم في ثلاث مجموعات طلب منهم قراءة وثائق متعددة حول جدل تاريخي. المجموعة الأول طلب منهم عمل ملخصات تشبه تويتر بعد تأخير زمني، والمجموعة الثانية مباشرة بعد القراءة؛ والمجموعة الضابطة لم تكتب ملخصات. أظهرت النتائج أن تأخير كتابة الملخصات زاد من دقة ما وراء الاستيعاب. كما أظهرت النتائج ان دقة ما وراء الاستيعاب لدى المجموعة الضابطة كانت أفضل من المجموعة التي تأخرت في تقديم الملخصات.

وفي دراسة اجراها هوسمان وكوبيك (Hausman & Kubik, 2023) لمعرفة أثر زيادة فرص محاولات الاسترجاع الضمنية عند إجراء عمليات أحكام التعلم بعد كل فقرة من المقاطع النصية في تحسين الاستيعاب بعد أسبوع واحد مقارنة بإعادة الدراسة. تكونت عينة الدراسة من 210 مشاركا، أشارت النتائج إلى أن عمليات أحكام التعلم المتأخرة والغائبة عن الهدف لم تحسن فهم النص بعد أسبوع واحد، بغض النظر عما إذا كانت التعليمات المسبقة للمشاركة في الاسترجاع قد تم تقديمها أم لا، ويعود ذلك إلى أن محاولات المشاركين للاسترجاع أثناء أحكام الفهم ما وراء الفهم كانت إما غير كافية بسبب تقييم الألفة السريع أو كانت غير فعالة بسبب انخفاض نجاح الاسترجاع.

وأجرى يانج وآخرون (Yang, 2023) دراسة استخدم فيها منهجية التحليل البعدي لاستكشاف ثلاثة أسئلة مهمة حول ا ما وراء الاستيعاب هي: إلى أي مدى يستطيع الناس التمييز بدقة بين النصوص التي تم تعلمها جيدًا والنصوص الأقل تعلمًا؟ ما هي الأسباب ما وراء المعرفية لضعف دقة ما وراء الاستيعاب؟ وما هي التدخلات التي تعمل على تحسين دقة أحكام ما وراء الاستيعاب؟ تم استخدام بيانات من 15889 مشاركًا في 115 دراسة لتقييم هذه الأسئلة. أظهرت النتائج وجود ارتباط متوسط قدره 0.178 لتأثيرات عدم التدخل. وقد ثبت أن العديد من التدخلات التي استخدمت لتحسين ما وراء الاستيعاب كانت فعالة، مثل تأخير كتابة الملخص وتأخير كتابة الكلمات المفتاحية. كما بينت أن استخدام أكثر من أسلوب كان أفضل في تحسين ما وراء الاستيعاب.

من خلال العرض السابق للدراسات ذات العلاقة؛ يُلاحظ أن الدراسات العربية سعت للكشف عن العلاقة بين ما وراء الاستيعاب ودافعية الإنجاز (البرجس، 2010)، أو التحصيل القرائي (العلوان، 2012)، أو القدرة على التذكر (الزهراني والغرايبه، 2015). كما اختبرت دراسة العلوان (2012)، ودراسة الزهراني والغرايبه (2015) تأثير متغير الجنس على ما وراء الاستيعاب. أما دراسة الهياجنة والتل (2017) فقد كشفت عن أثر استراتيجيتي التساؤل الذاتي وتنال القمر في الاستيعاب القرائي وما وراء الاستيعاب. في حين اهتمت الدراسات الأجنبية بالبحث في العوامل المؤثرة على دقة ما وراء الاستيعاب مثل إعادة القراءة (Rawson et al., 2000, Rawson & Dunlosky, 2005) ، واهتم بعضها ببحث العوامل المؤثرة في ضعف دقة ما وراء الاستيعاب (Griffin et al., 2008; Schuster et al., 2023; Thiede et al., 2022) ، أو تحسين دقة ما وراء الاستيعاب (Hausman & Kubik, 2023; Redford & Griffin, 2012, Wiley et al., 2016). أما دراسة ثايد وآخرون (Thiede et al., 2011) فاهتمت بفحص أثر توقع الطلبة لأدائهم في الاختبار على دقة ما وراء الاستيعاب، ودراسة فوسنج وآخرون (Vössing et al., 2017) بحثت أثر صعوبة النص في دقة ما وراء الاستيعاب. أما دراسة يانج وآخرون (Yang, 2023) فبحثت وفق منهجية التحليل البعدي أسباب ضعف دقة ما وراء الاستيعاب، أفضل الطرق لتحسين دقة أحكام ما وراء الاستيعاب.

وعليه؛ يمكن القول إنَّ هذه الدراسة جاءت كمحاولة لسدّ النقص في الدراسات المتعلقة بموضوع دقة ما وراء الاستيعاب في البيئة الأردنية، ولدى طلبة جامعة اليرموك تحديدًا من جهة. ولسدّ النقص الحاصل في المكتبة العربية فيما يتعلق بدراسة مدى اختلاف دقة ما وراء الاستيعاب في ضوء متغيّري الجنس ومستوى المساق والتفاعل بينهما.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تختلف مهارات دقة ما وراء الاستيعاب من طالب لآخر، فقد لوحظ أن بعض الطلبة يعتقدون أنهم قدموا جيدًا في الامتحانات، ولكن عند ظهور النتائج تكون نتائجهم مخيبة لآمالهم، في حين نجد أن طلبة آخرين يعتقدون

بأنهم لم يوفقوا في الامتحانات، ولكن نتائجهم الحقيقية تفوق ما توقعوه. كما أن هناك فئة من الطلبة تصدق تقديراتهم؛ حيث يقولون إن أداءهم في الامتحان كان جيدًا، وتكون نتائجهم متوافقة مع ذلك، أو يتوقعون أن أداءهم غير جيد، وتكون نتائجهم متوافقة مع ذلك أيضًا، وتتفاوت هذه الظاهرة بين الذكور والاناث، وتبعًا لمستوى المساق وطبيعته. وبناء على ذلك؛ تبلورت مشكلة هذه الدراسة في الكشف عن مستوى دقة ما وراء الاستيعاب لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، لما لذلك من دور كبير في تعزيز قدراتهم على مراقبة أدائهم، وتنظيم تعلمهم، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، مما ينعكس إيجابًا على تحصيلهم. وعلى الرغم من أهمية موضوع دقة ما وراء الاستيعاب ودوره في تفعيل عملية التعلم لدى الطلبة، إلا أنّ الدراسات حوله في البيئة العربية تكاد تكون نادرة –حسب علم الباحثين–، لذا فقد جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى دقة ما وراء الاستيعاب في ضوء متغيّري الجنس، ومستوى المساق، وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما مستوى دقة ما وراء الاستيعاب لدى الطلبة؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في دقة ما وراء الاستيعاب تُعزى لاختلاف الجنس ومستوى المساق، والتفاعل بينهما؟

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهمية نظرية، وعملية تتمثل بالآتي:

أولا: الأهمية النظرية

- عدم وجود دراسات كافية في هذا الجانب، وخاصة في البيئة الأردنية، والمكتبة العربية عمومًا؛ إذ أنّ أغلب الأبحاث أو الدراسات انصبت على ما وراء الاستيعاب، ولم تتناول دقة ما وراء الاستيعاب وعلاقته بغيره من المتغيّرات، وعلى وجه الخصوص الجنس، ومستوى المساق، والتفاعل بينهما.
- إثراء الجانب النظري للبحوث والدراسات التي تناولت هذا الموضوع، من خلال إضافة متغيّر جديد لم تتناوله الدراسات السابقة، وهو دقة ما وراء الاستيعاب، وذلك من خلال ما تقدمه الدراسة الحالية من إطار نظري، ونتائج علمية في هذا المجال.

ثانيا: الأهمية العملية

من المؤمل أن تسهم هذه الدراسة في إفادة القطاعات الآتية:

- أعضاء هيئة التدريس في الجامعات: فإذا كان مستوى دقة ما وراء الاستيعاب متدنّيا لدى الطلبة؛ فإنّ هذا يتطلب إعادة النظر في أساليب التدريس، والمناهج الجامعية التي من شأنها المساهمة في تعزيز دقة ما وراء الاستيعاب لديهم، وعمل برامج تدريبية أو اللجوء إلى استراتيجيات تدريسية لرفع مستوى دقة ما وراء الاستيعاب لدى الطلبة، أما إذا كان مستوى دقة ما وراء الاستيعاب عاليًا؛ فيمكن استثماره في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة.
- طلبة الجامعات: تفيد نتائج الدراسة الحالية في توجيه الطلبة إلى أهمية امتلاك مهارات دقة ما وراء الاستيعاب باعتبارها ركيزة أساسية في تحسين التحصيل الدراسي لديهم.
- الباحثون: من خلال الاستفادة من نتائج هذه الدراسة، وفتح آفاق جديدة أمامهم، وذلك لدراسة هذا المفهوم مع متغيرات أخرى، وعلى عينات أخرى، للتعرف إلى مستوى دقة ما وراء الاستيعاب لدى تلك العينات.

حدود الدراسة

تتحدد إمكانية تعميم النتائج بكل مما يأتي:

- المساقات التي أجريت عليها الدراسة؛ حيث قد تختلف أحكام الطلبة في تقدير درجاتهم المتوقعة فيما لو اختلفت المادة الدراسية.
- نوع الاختبار الذي تم تحليل البيانات في ضوئه وإصدار دقة ما وراء الاستيعاب عليه، حيث كانت جميع الاختبارات من نوع الاختبار من متعدد. وعليه، فقد تختلف أحكام دقة ما وراء الاستيعاب لو كانت الأسئلة من نوع أكمل الفراغ، أو الاختبارات المقالية، أو أي نوع آخر من الاختبارات.
- طبيعة عينة الأسئلة التي اقتصرت على مساقات في كلية التربية والتي تختلف في كثير من الأحيان عن خصائص الأسئلة في الكليات العلمية مثلًا، أو الكليات الأخرى.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

تضمنت الدراسة المصطلحات الآتية:

دقة ما وراء الاستيعاب: هي درجة التوافق بين حكم الطالب أو تقديره بأنّ إجابته للسؤال صحيحة مقارنة بعلامته الحقيقية على السؤال. وتقاس من خلال حساب الفرق بين تقدير الطالب لإجابته، وبين علامته الحقيقية على فقرات الاختبار.

مستوى المساق: ويقصد به ما إذا كان المساق من خطة الطلبة الدراسية في مستوى البكالوريوس أو الخطة الدراسية في مستوى الماجستير.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك لمناسبته لتحقيق أهدافها.

أفراد الدراسة: تمّ اختيار عينة قصدية مكونة من (173) طالبًا وطالبة في جامعة اليرموك للعام الدراسي 2019/2018، منهم (115) من طلبة البكالوريوس، و(58) من طلبة الماجستير، ومنهم (57) طالبًا، و(116) طالبة، والمسجلين في مساق مناهج البحث في التربية من مستوى الماجستير، ومساق مهارات التفكير، ومساق مشكلات الطفولة والمراهقة من مستوى البكالوريوس، والجدول 1 يبين توزيع أفراد الدراسة تبعًا لتفاعل متغيّرَي الجنس، ومستوى المساق.

جدول 1

توزيع أفراد الدراسة حسب متغيّرَي الجنس ومستوى المساق

الجنس	مستوى المساق	العدد	المجموع
ذكور	بكالوريوس	43	57
	ماجستير	14	
إناث	بكالوريوس	72	116
	ماجستير	44	
	المجموع الكلي		173

أداة الدراسة

لتحديد دقة ما وراء الاستيعاب تم اعتماد نتائج الاختبارات التحصيلية في المساقات التالية: مساق مناهج البحث للماجستير (Psyc 661)، وقد تكوّن الاختبار الخاص بهذا المساق من (40) سؤال مِن نوع اختيار من متعدد.

ومساق مهارات التفكير للبكالوريوس (Hum 108)، وقد تكوّن الاختبار الخاص بهذا المساق من (50) سؤال مِن نوع اختيار من متعدد. ومساق مشكلات الطفولة والمراهقة للبكالوريوس (Psyc 256)، وقد تكوّن الاختبار الخاص بهذا المساق من (40) سؤال مِن نوع اختيار من متعدد.

ولحساب دقة ما وراء الاستيعاب تم اتباع الإجراءات الآتية:

- طَلَبَ مدرس كل مساق من كل طالب أن يضع بجانب كل سؤال العلامة التي يتوقع أن يحصل عليها عن كل سؤال.
- تم رصد العلامات الحقيقية التي حصل عليها الطلبة على كل سؤال وعلى الاختبار ككل.
- تم طرح النسبة المقدرة من الطالب من علامته الحقيقية واعتمدت المتوسطات الحسابية لجميع الأسئلة على الاختبار ككل، لتُعَبِّر عن دقة ما وراء الاستيعاب حسب المعيار المستخدم في عدة دراسات وهي: (Maki, 1998; Shraw, 2009; Wiley et al., 2016). وتكون دقة ما وراء الاستيعاب عالية كلما اقترب الفرق بين الدرجة المقدرة من الطالب وعلامته الحقيقية من الصفر، أي أن تقدير الطالب يكون مقاربًا أو مطابقًا لعلامته الفعلية، بمعنى أن الفرق (صفر) يعبر عن مستوى دقة ما وراء الاستيعاب مقدارها (100%). وكلما زاد الفرق دل على انخفاض مستوى دقة ما وراء الاستيعاب لديه، بمعنى أن تقدير الطالب لدرجته يبتعد كثيرا عن علامته الحقيقية. وللحكم على مستوى دقة ما وراء الاستيعاب تم اعتماد انحراف معياري واحد عن الصفر ليعبر عن مستوى دقة عالٍ.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة الحالية على المتغيِّرات الآتية:

أولا: المتغيرات المستقلة:

أ. **الجنس:** وله فئتان: (ذكور، إناث).

ب. **مستوى المساق:** وله مستويان: (بكالوريوس، ماجستير).

ثانيا: المتغير التابع: دقة ما وراء الاستيعاب لدى الطلبة.

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول: ما مستوى دقة ما وراء الاستيعاب لدى الطلبة؟ للإجابة عن هذا السؤال؛ ولتحديد مستوى دقة ما وراء الاستيعاب تمّ حساب الفرق بين المتوسط الحسابي للعلامة الفعلية للطلبة والمتوسط الحسابي للعلامة المقدرة عن كل سؤال(Maki, 1998; Shraw, 2009; Wiley et al., 2016) . كما تم حساب الانحراف المعياري أيضًا، وقد بلغ متوسط الفرق (-9.6216)، وبانحراف معياري بلغ (16.451)، مما يعبّر عن مستوى عالٍ من دقة ما وراء الاستيعاب لدى الطلبة. أي أنّ الدرجة التي وضعها الطالب لكل سؤال كانت تتناسب وقريبة من علامته الحقيقية، وكون الفرق بالسالب؛ فهذا يعني أن تقدير الطالب كان أعلى من علاماته الحقيقية.

نتائج السؤال الثاني: هل تختلف دقة ما وراء الاستيعاب باختلاف الجنس، ومستوى المساق، والتفاعل بينهما؟ للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى دقة ما وراء الاستيعاب تبعًا لمتغيِّرَي الجنس، ومستوى المساق، والتفاعل بينهما، والجدول 2 يبين ذلك.

جدول 2

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى دقة ما وراء الاستيعاب تبعا لمتغيّري والجنس ومستوى المساق والتفاعل بينهما

الجنس	مستوى المساق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ذكور	ماجستير	5.56	16.94	14
	بكالوريوس	-8.06	11.66	43
	المجموع	-4.71	14.27	57
إناث	ماجستير	-3.71	20.37	44
	بكالوريوس	-17.11	12.06	72
	المجموع	-12.03	16.96	116
المجموع	ماجستير	-1.47	19.86	58
	بكالوريوس	-13.72	12.65	115
	المجموع	-9.62	16.45	173

يبين الجدول 2 تباينًا ظاهريًا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى دقة ما وراء الاستيعاب تبعًا لاختلاف فئات متغيّري الجنس ومستوى المساق، والتفاعل بينهما. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم تحليل التباين الثنائي 2-way ANOVA والجدول 3 يبين ذلك.

جدول 3

تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس ومستوى المساق والتفاعل بينهما على مستوى دقة ما وراء الاستيعاب

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الاثر (η^2)
الجنس	2560.873	1	2560.873	11.498	.001	.064
مستوى المساق	5561.515	1	5561.515	24.971	.000	.129
الجنس × مستوى المساق	.395	1	.395	.002	.966	.000
الخطأ	37640.058	169	222.722			
الكلي	46550.312	172				

يتبين من الجدول 3 وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف (11.498) وبدلالة إحصائية بلغت (0.001)، وبحجم أثر متوسط؛ إذ بلغت قيمة مربع ايتا (η2) (6.4%)، وجاءت الفروق أعلى للذكور؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم (-4.71)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث (-12.03). مما يعني أنّ الإناث كُنّ أكثر مبالغة في تقدير علاماتهن، بخلاف الذكور الذين كانت تقدراتهم تتسم بالواقعية، وأقرب للعلامة الحقيقة.

كما يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر مستوى المساق، حيث بلغت قيمة ف (24.971)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.001)، وبحجم أثر متوسط، إذ بلغت قيمة مربع ايتا (η2) (12.9%)، وجاءت الفروق لطلبة الماجستير أعلى منها لطلبة البكالوريوس، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم (-1.4769)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة البكالوريوس (-13.72). بمعنى أنّ دقة ما وراء الاستيعاب لطلبة البكالوريوس كان مبالغًا فيها بخلاف طلبة الماجستير الذين كان تقديرهم لدرجاتهم أكثر دقة.

أما عن أثر التفاعل بين الجنس ومستوى المساق، فيظهر من جدول 3 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى للتفاعل بين المتغيّرين، حيث بلغت قيمة ف (0.002)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.966)، وبحجم أثر منخفض، إذ بلغت قيمة مربع ايتا (η2) (0.00%). ويظهر من المتوسطات الحسابية أنّ المتوسط الحسابي للذكور في مرحلة الماجستير بلغ (5.56)؛ بينما بلغ لهم في مرحلة البكالوريوس (-8.06). في المقابل بلغ المتوسط الحسابي للإناث في مرحلة الماجستير (-3.71)؛ في حين بلغ لهن في مرحلة البكالوريوس (-17.11)، وهذا يعني أن الذكور سواء في مرحلة البكالوريوس أو الماجستير كانوا أكثر دقة وواقعية بمقدار دقتهم بتقدير درجاتهم، إضافة إلى أن الذكور والإناث في مرحلة الماجستير كانوا أكثر دقة في تقدير درجاتهم بالإجابة عن الأسئلة من طلبة البكالوريوس. ولكن بالمحصِّلة لم تكن هناك أية فروق تعزى للتفاعل.

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الأول: أظهرت النتائج وجود مستوى عالٍ من دقة ما وراء الاستيعاب لدى الطلبة. أي أنّ الدرجة التي وضعها الطالب لكل سؤال كانت تتناسب وقريبة من علامته الحقيقية، وكون الفرق بالسالب؛ فهذا يعني أن تقدير الطالب كان أعلى من علاماته الحقيقية. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى تطور أساليب التدريس واستراتيجياته المختلفة في جامعة اليرموك، إضافة إلى جود وسائل تعليمية متنوعة تتيح للطالب بيئة خصبة لتنمية التفكير لديه عمومًا من جهة، كما تتيح له فرصة الربط بين الأفكار المتضمنة في المساق الجامعي أثناء عملية الدراسة، فإذا ما أضفنا إلى ذلك حرص أعضاء هيئة التدريس على توجيه الطلبة إلى كتابة الملاحظات بشكل مباشر بعد قراءة النصوص، وأخذ المحاضرات، بحيث تتضمن هذه الملاحظات مقدارًا أكبر من التفاصيل الواردة في النص أو المحاضرة؛ الأمر الذي دفع الطلبة إلى تجاوز المستوى السطحي للفهم إلى مستوى أعمق عند إصدار الأحكام على مستوى فهمهم، وتشجيع الطلبة على تنظيم التعليم الذاتي لديهم، وتنبيه الطلبة إلى الأفكار الرئيسة في النص المقروء، وتقييم استيعابهم من خلال طرح الأسئلة غير النمطية لمساعدتهم في معرفة استيعابهم، وربط خبرات الطلبة السابقة بالمعرفة الجديدة، مما كان له أثر إيجابي على دقة ما وراء الاستيعاب لدى الطلبة.

وفي ذات السياق؛ يمكن القول بأنّ حرص الطلبة على الاستعداد للاختبارات من خلال القيام بعملتين رئيستين هما: القراءة لغايات الاستيعاب، والتركيز على المستوى ما وراء المعرفي أثناء القيام بمعالجة النص، كان له أثرٌ واضح على دقة أحكام ما وراء الاستيعاب لدى طلبة الجامعة أثناء أدائهم الاختبارات. وتتفق هذه النتيجة مع

ما توصلت إليه دراسة لين وآخرون (Lin et al., 2001) التي أظهرت أن دقة ما وراء الاستيعاب كانت عالية لدى طلبة الدراسات العليا.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيةتعزى لأثر الجنس، وجاءت الفروق أعلى للذكور؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم (4.71-)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث (12.03-). مما يعني أنّ الإناث كُنّ أكثر مبالغة في تقدير علاماتهن، بخلاف الذكور الذين كانت تقدراتهم تتسم بالواقعية، وأقرب للعلامة الحقيقة، وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن ثقة الذكور بأنفسهم وتقدير الذات لديهم أعلى من الإناث، حيث أشارت بعض الدراسات مثل دراسة العوض ونحيلي (2017) أن تقدير الذكور لذواتهم ومستوى تقديرهم لدرجاتهم كان أعلى منه عند الإناث؛ فالطلبة الذكور يركزون باستمرار على تحديد العناصر الرئيسة في المادة المقررة للامتحان بدلًا من تلخيصها، كما أنّ استعداد الطلبة للامتحان يكون عادة في الفترة التي تسبق الامتحان بفترة قصيرة، ويكون اهتمامهم منصبًا على كتابة الكلمات المفتاحية الرئيسية مما يؤثر بشكل إيجابي على دقة ما وراء الاستيعاب لديهم، وهذا ما أكده (Redford et al., 2012) من أنّ الفاصل الزمني بين عملية القراءة وعملية كتابة الكلمات المفتاحية يوجه القارئ إلى التركيز بشكل دقيق على جزئيات النص، وبالتالي تكون دقة ما وراء الاستيعاب لديه أعلى؛ حيث تولد لديهم استيعاب عال وما وراء استيعاب عال (يعرف ويعرف أنّه يعرف) ، بخلاف الإناث اللواتي يحرصن على كافة التفصيلات الواردة في المساق المقرر للامتحان، وبالتالي يكون التركيز لديهن على المستوى السطحي أكثر من التركيز على العناصر الرئيسة، مما يولد لديهن استيعاب عال وما وراء استيعاب منخفض (يعرف ولا يعرف أنّه يعرف).

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر مستوى المساق، وجاءت الفروق لطلبة الماجستير أعلى منها لطلبة البكالوريوس، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم (1.4769-)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة البكالوريوس (13.72-). بمعنى أنّ دقة ما وراء الاستيعاب لطلبة البكالوريوس كان مبالغًا فيها بخلاف طلبة الماجستير الذين كان تقديرهم لدرجاتهم أكثر دقة. وربما تعزى هذه النتيجة إلى مجموعة من العوامل من أبرزها العمر، حيث يعد العمر من بين المتغيرات المؤثرة على دقة ما وراء الاستيعاب؛ فكلما زاد عمر المتعلم كانت قدرته على القيام بتنظيم عملية الدراسة أعلى، وتكون دقة الأحكام التي يصدرها على أدائه أعلى أيضًا (Redford et al., 2012). وكذلك الخضوع إلى اختبارات تجريبية؛ حيث تُسهم عملية الخضوع للاختبارات بشكل مستمر إلى تحسين عملية تقييم الاستيعاب لدى القارئ، وتحسين دقة ما وراء لاستيعاب لديه.

أما عن أثر التفاعل بين الجنس ومستوى المساق، فأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين المتغيّرين، ويظهر من المتوسطات الحسابية أنّ المتوسط الحسابي للذكور في مرحلة الماجستير بلغ (5.56)؛ بينما بلغ لهم في مرحلة البكالوريوس (8.06-). في المقابل بلغ المتوسط الحسابي للإناث في مرحلة الماجستير (3.71-)؛ في حين بلغ لهن في مرحلة البكالوريوس (17.11-)، وهذا يعني أن الذكور سواء في مرحلة البكالوريوس أو الماجستير كانوا أكثر دقة وواقعية بمقدار دقتهم بتقدير درجاتهم، إضافة إلى أن الذكور والإناث في مرحلة الماجستير كانوا أكثر دقة في تقدير درجاتهم بالإجابة عن الأسئلة من طلبة البكالوريوس. ولكن بالمحصِّلة لم تكن هناك أية فروق تعزى للتفاعل، وربما يعود ذلك إلى تشابه ظروف التدريس وأساليبه ووسائله، فأعضاء هيئة التدريس يحرصون على تهيئة الفرص التعليمية التي تهتم بتنمية التفكير لدى الطلبة عمومًا، كما يحرصون على تدريب الطلبة على التنظيم الذاتي للتعلم، وإعادة تنظيم المعرفة، وتوفير الفرص للطلبة للحكم على مدى استيعابهم

للمساق الدراسي، ولا يقتصر هذا الاهتمام على فئة دون أخرى أو على مساق دراسي دون الآخر، وإنما تسعى جامعة اليرموك بكادرها التدريسي إلى إيجاد طلبة على مستوى عالٍ من الاستيعاب في جميع البرامج الدراسية.

التوصيات

في ضوء النتائج الدراسة؛ يوصي الباحثان بما يأتي:

- استثمار مستوى ما وراء الاستيعاب العالي لدى الطلبة في جامعة اليرموك من خلال إثراء المناهج المقررة بالأنشطة والتدريبات التي تنمي لدى الطلبة القدرة على إصدار أحكام دقيقة على مستوى فهمهم واستيعابهم.
- ضرورة توعية أعضاء هيئة التدريس بالعوامل المؤثرة على دقة ما وراء الاستيعاب، من أجل استثمار تلك العوامل فيما يعزز دقة ما وراء الاستيعاب لدى الطلبة.
- الاهتمام بتحسين دقة ما وراء الاستيعاب لدى الطالبات، وكذلك لدى طلبة البكالوريوس.
- عقد الدورات التدريبة لأعضاء هيئة التدريس لتدريبهم على الاستراتيجيات التي تؤثر بشكل إيجابي على دقة ما وراء الاستيعاب.
- إجراء المزيد من الدراسات عن دقة ما وراء الاستيعاب من خلال ربطها بمتغيرات أخرى مثل القلق أو العمر، أو المقارنة بين المساقات ذات الطبيعة العلمية والطبيعة الإنسانية.

المراجع

أولا: المراجع العربية

الزهراني، عبد الله والغرايبة، أحمد. (2015). مهارات ما وراء الاستيعاب وعلاقتها بالقدرة على التذكر في ضوء متغيري العمر والجنس لدى طلبة جامعة الملك سعود. *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، 2015*(36)، 73-111.

العلوان، أحمد. (2012). ما وراء الاستيعاب وعلاقته بالتحصيل القرائي لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13*(4)، 129-158.

العوض، مهدي. (2017). توكيد الذات وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من طلبة جامعة دمشق. *مجلة جامعة دمشق، 39*(69)، 37-72.

مصطفى، فتحي. (2021). فاعلية الذات وعلاقتها بمهارات ما وراء الاستيعاب في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة جامعة القصيم. *الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 1*(8)، 70-123. https://doi.org/10.53285/artsep.v1i8.149

الهياجنة، صوفيا والتل، شادية. (2017). فاعلية استراتيجيتي "التساؤل الذاتي" و"تنال القمر" في تنمية الاستيعاب القرائي وما وراء الاستيعاب القرائي. *مجلة الجامعة الاسلامية للعلوم التربوية والنفسية*، 25(4)، 446-471.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Afflerbach, P., Pearson, P., & Paris, S. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373.

Al-Ghraibeh, A. (2014). Academic self-Efficacy in reading as a predictor of metacomprehension among Arabic nonnative speakers. *International Journal of Applied Psychology*, *4*(1), 1-12.

Anderson, R. (1994). *Role of reader's schema in comprehension, learning, and memory*. In R. B. Ruddell, M. Ruddell & Y. Singer (Eds.), Theoretical models and processes of reading, 4th ed. Neward, DE: International Reading Association.

Brown, L. (1980). *Metacognitive development and reading*. In R. Spiro & W. Brewer (Eds), Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, Artificial intelligence and Education, Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Brown, L. (1982). Learning how to learn from reading. In J. Langer & M. Smith- Burke (Eds), reader meets Anther bridging the gap: A Psycholinguistic and sociolinguistic perspective. Newark, Del.: International reading Association.

Brown, A., Armbruster, B., & Baker, L. (1986). *The role of metacognition in reading and studying*. In J. Orasanu (eds.), Reading comprehension from research to practice. Hillsdale: NJ Lawrence Erlbaum Associates.

Çetinkaya, P., & Erktin, E. (2002). Assessment of Metcognition & its relationship with reading comprehension, achievement and aptitude, Bogaziçi University, *Journal of Education*, 19 (1), 1-11.

Chiang, E., Therriault, D., & Franks, B. (2009). Individual differences in relative metacomprehension accuracy: variation within and across task manipulations. *Metacognition and Learning*, 5(2), 121–135.

Chraw, G. (2009). A conceptual analysis of five measures of metacognitive monitoring. Metacognition and Learning, 4, 33–45. http://dx.doi.org/10.1007/s11409-008-9031-3

De Bruin, A., Rikers, R., & Schmidt, H. (2007). Improving Metacomprehension accuracy and self-regulation in cognitive skill acquisition: The effect of learner expertise. *European Journal of Cognitive Psychology, 19* (4-5), 671-688.

Fairbrother, R. (2000). *Strategies for learning, in good practice in science teaching*, Edited by Monk, M. & Osborne, J., Buckingham, Open University Press.

Glenberg, A., & Epstein, W. (1985). Calibration of comprehension. *Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory, and Cognition*, 11, 702–718.

Griffin, T., Wiley, J., & Thiede, K. (2008). Individual differences, rereading, & self-explanation: Concurrent processing and cue validity as constraints on metacomprehension accuracy. *Memory and Cognition*, 36(1), 93-103.

Guss, C., & Wiley, B. (2007). Metacognition of problem solving strategies in Brazil, India, and the United States. *Journal of Cognition and Culture*, 7(1), 25-36.

Hacker, D., Dunlosky, J., & Graesser, A. (2009). *Handbook of Metacognition in Education.* Valor and Francis Group.

Hausman, H., & Kubik, V. (2023). Delayed Metacomprehension Judgments Do Not Directly Improve Learning from Texts. Journal of Intelligence.11 (7), 150. https://doi.org/10.3390/jintelligence11070150

Hardin, V. (2001). Transfer and variation in cognitive reading strategies Hardin of Lation fourth – grade students in a late – exit bilingual program. *Journal Research Bilingual*, 25(4), 417 – 439.

Jaeger, A., & Wiley, J. (2014). Do illustrations help or harm metacomprehension accuracy? *Learning and Instruction*, 34, 58-73.

Learner, J. (2000). *Learning disabilities, theories, diagnosis and teaching strategies*. New York: Houghton Mifflin Company.

Lewis, M., & Wray, D. (2000). *Literacy in the secondary school*. London: David Fulton.

Lin, L. (2001). Designing metacognitive activities. *Educational Technology Research and Development*, 49(2), 23–40.

Lin, L., Moore, D., & Zabrucky, K. (2001). An assessment of students' calibration of comprehension & calibration of performance using multiple measures. *Reading Psychology*, 22, 111–128.

Maki, R. (1998). Metacomprehension of text: Influence of absolute confidence level on bias and accuracy. In D. L. Medin (Ed.), The psychology of learning and motivation: Advances in

research and theory (pp. 223–248). San Diego, CA: Academic Press. http://dx.doi.org/101016/S0079-7421 (08)60188-7

McNeil, J. (1987). Reading comprehension: New directions for classroom practice Scott. Foresman and company Glenview.

Phillips, J. (1992). Metacognitive strategies for helping poor readers in the context areas**.** *Malaysian Journal of Reading*, 1, 11- 17.

Pressley, M., & Harris, K. (2006). *Cognitive strategies instruction: from basic research to classroom instruction*. Handbook of Educational Psychology, 2nd Ed. New York: Macmi.

Rawson, K., & Dunlosky, J. (2005). Why does rereading improve metacomprehension accuracy? Evaluating the levels-of-disruption hypothesis for the rereading effect. *Discourse Processes*, 40 (1) 37- 55.

Rawson, K., Dunlosky, J., & Thiede, K. (2000). The rereading effect: metacomprehension accuracy improves across reading trials. *Memory and Cognition*, 28(6), 1004–1010.

Redford, J., Thiede, K., Wiley, J., & Griffin, T. (2012). Elementary school experience with comprehension testing may influence metacomprehension accuracy among seventh and eighth graders. *Journal of Educational Psychology*, *104*(3), 554-564.

Roe, B., & Stodt, B. (2004). *Reading instruction in the secondary schools.* Retrieved from, http://WWW.Read.Com.87654 Education.

Schallert, D., & Kleiman, G. (1989). Some Reasons Why Teachers are Easier to Understand than Textbooks. *Reading Education Report*, No. 9: Cambridge, Mass.

Schuster, C., Alef, M., Mierwald, M., Brauch, N., & Stadtler, M. (2023). Metacomprehension in multiple document reading. Canjudgment accuracy be fostered by generating Twitter-likesummaries? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Päd-agogische Psychologie*, *55*(2–3), 123–135. https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000278

Shimamura, A., Mazzoni, G., & Nelson, T. (2000). What is metacognition? The brain knows. *The American Journal of psychology*, 113(1), 142- 146

Standiford, N. (1984). Metacomprhension. *ERIC Digest.* ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills; Urana, IL. (ED250670)

Thiede, K., Wiley, J., & Griffin, T. (2011). Test expectancy affects metacomprehension accuracy. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 264-273.

Thiede, K. W., Wright, K. L., Hagenah, S., Wenner, J., Abbott, J., & Arechiga, A. (2022). Drawing to improve metacomprehension accuracy. *Learning and Instruction*, 77, Article 101541. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101541

Vössing, J., Stamov-Roßnagel, C., & Heinitz, K. (2017). Text difficulty affects metacomprehension accuracy and knowledge test performance in text learning, *Journal of Computer Assisted Learning*, 33 (3) 282-291

Wiley, J., Griffin, T., Jaeger, A., Jarosz, A., Cushen, P., & Thiede, K. (2016). Improving metacomprehension accuracy in an undergraduate course context. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 22(4), 393−405.

Wilen, W., & Phillips, J. (1995). Teaching cnitical thinking, a metacognitive approch. *Social Education*, 59(3), 135-138.

Yang, C., Zhao, W., Yuan, B., Luo, L., & Shanks, D. R. (2023). Mind the Gap between Comprehension and Metacomprehension: Meta-analysis of metacomprehension accuracy and intervention effectiveness. *Review of Educational Research, 93*(2), 143-194.

IJOPER Vol 2, No 4, pp 552 -575 ISSN 2957-3890
المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية
International Journal of Psychological and Educational Research

التجنب التجريبي كوسيط بين عدم التعلق بالذات وعدم تحمل الشك وأعراض الاكتئاب لدى عينة من المصابين بالاكتئاب.

نور أحمد بحر أحمد عبدالله الشريفين
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي- كلية التربية - جامعة اليرموك
noalbahr@yahoo.com ahmed.sh@yu.edu.jo

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التحقق من الدور الوسيط المحتمل للتجنب التجريبي في العلاقة بين عدم التعلق بالذات، وعدم تحمل الشك، وأعراض الاكتئاب لدى عينة من مرضى الاكتئاب. تكونت عينة الدراسة من (104) مصابًا بالاكتئاب. ولتحقيق أهداف الدراسة أكمل المشاركون مجموعة من مقاييس التقرير الذاتي، وهي مقياس التجنب التجريبي، ومقياس عدم التعلق بالذات، ومقياس عدم تحمل الشك، ومقياس أعراض الاكتئاب. تشير أبرز النتائج إلى وجود أثر وسيطي جزئي موجب لبُعد القمع والإنكار في العلاقة بين عدم تحمل الشك وأعراض الاكتئاب، ووجود أثر وسيطي جزئي سالب في العلاقة بين عدم التعلق بالذات وأعراض الاكتئاب، ووجود أثر وسيطي جزئي موجب لبُعد عدم تحمل الضيق في العلاقة بين عدم تحمل الشك وأعراض الاكتئاب. تؤكد هذه النتائج على القيمة المحتملة لاستهداف أبعاد التجنب التجريبي (القمع والإنكار وعدم تحمل الضيق)، في التدخلات العلاجية التي تهدف إلى تخفيف أعراض الاكتئاب وتحسين الرفاهية النفسية.

كلمات مفتاحية: التجنب التجريبي، عدم التعلق بالذات، عدم تحمل الشك، أعراض الاكتئاب، الاكتئاب.

Experiential avoidance as a mediator between non-attachment to self, intolerance of uncertainty, and symptoms of depression among depressed subjects.

Noor A. Albahr Ahmad A. AL-Shraifin
Department of Counseling and Educational Psychology - Yarmouk University
noalbahr@yahoo.com ahmed.sh@yu.edu.jo

Abstract:

This research study aimed to investigate the potential mediating role of experiential avoidance in the relationship between non-attachment to self, intolerance of uncertainty, and symptoms of depression among depressed subjects. The study sample consisted of (104) depressed adults. Four scales were administered to experiential avoidance, non-attachment to self, intolerance of uncertainty, and symptoms of depression. Participants completed a measure including the experiential avoidance Scale, non-attachment to self-Scale, intolerance of uncertainty Scale, and symptoms of depression Scale. The prominent results indicate that there is a positive (direct and indirect) mediating effect of the "repression-and-denial" dimension on the relationship between intolerance of uncertainty and symptoms of depression. There is a negative (direct and indirect) mediating effect of the "repression-and-denial" dimension on the relationship between non-attachment to self and symptoms of depression. There is a positive (direct and indirect) mediating effect of the "distress intolerance" dimension in the relationship between intolerance of uncertainty and depressive symptoms. These findings underscore the potential value of targeting the dimensions of experiential avoidance, in therapeutic interventions aimed at alleviating depression symptoms and improving psychological well-being.

Keywords: Experiential avoidance, non-attachment to self, Intolerance of uncertainty, Symptoms of depression, Depression.

تاريخ قبوله للنشر (2023-11-05) تاريخ تسلم البحث (2023-08-08)

مقدمة

الصحة النفسية جزء لا يتجزأ من رفاهية الإنسان، وهي المدخل الذي يدرك من خلاله العالم ويتفاعل معه، إنه يشمل مجموعة واسعة من العوامل الانفعالية والمعرفية والسلوكية التي تساهم في مرونته واستقراره بشكل عام. وفي وسط هذا المشهد متعدد الأوجه للصحة النفسية، يظهر الاكتئاب كأبرز التحديات المهددة التي تتطلب الاهتمام. فالاكتئاب (Depression) يتجاوز كونه الشعور بالحزن أو الإحباط أو غياب المتعة لفترة من الزمن، إنه حالة طويلة وشديدة من الضيق العاطفي، وتحدّي حقيقي يؤثر في طريقة تفكير الفرد وشعوره وسلوكه، ويهدد رفاهه العام وأداءه اليومي ويعيق جوانب حياته المختلفة.

ينتج الاكتئاب عن تفاعل معقد بين العوامل الاجتماعية والنفسية والبيولوجية، ويؤدي بدوره إلى مزيد من الضيق واختلال الأداء الذي قد يؤدي إلى دورة من تفاقم الأعراض (Thase & Howland, 2021; Zhang et al., 2022). وللاكتئاب تأثير كبير على نوعية وجودة حياة الفرد؛ من خلال تبعاته المتكررة أو طويلة الأمد التي تهدد جوانب الحياة المختلفة (Khan et al., 2021; Wang et al., 2022). الأمر الذي عزز من الاهتمام بالبنى النفسية الحديثة ذات الصلة بالاكتئاب، والتي قد تؤثر بشكل هام على تطور الأعراض والحفاظ عليها؛ كطبيعة العلاقة بين الفرد وذاته، التي تؤثر في استجابات الفرد السلوكية والمعرفية والعاطفية للأحداث الخارجية (Lamers et al., 2022). وبعض الاستجابات التي تهدف للتكيف؛ كاستجابة (التجنب) التي تنعكس سلبًا نتيجة تداخلها وإعاقتها لأداء الفرد (Chung et al., 2022). وقدرة الفرد على تحمل مواقف الضيق والأفكار المرتبطة به؛ باعتبارها عامل خطر وقابلة للتطبيق عبر فئات تشخيصية مختلفة (Lass et al., 2019). إن فهم هذه العمليات وطبيعة تأثيرها على الاكتئاب يمكن أن يوفر رؤى قيمة لتطوير التدخلات واستراتيجيات العلاج (Gotlib & Hammen, 2018).

التجنب التجريبي (Experiential avoidance)

صار مفهوم التجنب بناءً مركزيًّا وممارسة واسعة في تطوير الاضطرابات النفسية والحفاظ عليها في سياق العلاج بالقبول والالتزام (ACT)، وتم تقديمه كبنية محددة لأول مرة كجزء من هذا العلاج تحت مسمى "التجنب التجريبي" (Experiential avoidance) (Roemer & Orsillo, 2020). وعرفه حين ذاك هايس وآخرون (Hayes et al., 1996) بأنه محاولات الهروب، أو التحكم بتغيير شكل أو تكرار أو درجة التفاعل والاستجابة في سياق محدد (الحساسية الظرفية)، للتجارب الداخلية غير المرغوب بها (الأفكار أو المشاعر أو الأحاسيس أو الذكريات)، حتى عندما يتسبب ذلك بضرر سلوكي.

إن الميل الطبيعي لتجنب الانزعاج والسعي وراء المتعة هو المحرك لممارسة التجنب التجريبي، الذي يعد بدوره عملية تسعى للتكيف من خلال تجنب الخطر والحماية من الألم، والأساس فيها هو الخوف من تجربة شيء ما أو من مواجهة التجارب الداخلية مباشرة، مما يؤدي إلى ممارسة العديد من الاستراتيجيات والسلوكيات التجنبية التي توفر الراحة (Hayes et al., 2016). إلا أن هذه الراحة تتصف بكونها قصيرة المدى، بل وأنها تؤدي إلى تفاقم المعاناة والألم على المدى الطويل (Harris, 2022).

في محاولة فهم التجنب التجريبي تم تصنيفه إلى ثلاث أنواع رئيسية وهي: التجنب المعرفي، والتجنب العاطفي، والتجنب السلوكي (Hayes et al., 2017; Tompkins & Barlow, 2014). وفي محاولة التعامل معه بطريقة إجرائية قام غامز وآخرون (Gámez et al., 2011) بتحليل المفهوم وتحديد عدد من الأبعاد المكونة له، حيث تضمن كل من التجنب السلوكي (Behavioral Avoidance)؛ أي التجنب العلني للموقف نتيجة المشاعر السلبية، والنفور من الضيق (Distress Aversion)؛ أي تبنّي مواقف أو تقييمات سلبية فيما يتعلق بالضيق، والتسويف (Procrastination)؛ أي تأخير الشعور بالضيق المتوقع لأطول فترة ممكنة، والتشتيت/ الإخماد (Distraction & Suppression)؛ أي محاولات لتجاهل أو تخفيف الضيق، والقمع/ الإنكار

(Repression & Denial)؛ أي الانفصال غير الواعي عن الضيق ومحفزاته، وتحمل الضيق (Distress Endurance)؛ أي الممارسات الفعالة في مواجهة الضيق دون تجنبه.

يلاحظ التجنب التجريبي كممارسة شائعة لدى الأفراد المصابين بالاكتئاب للتعامل مع المشاعر السلبية وتجنب المواقف التي تثيرها (Acarturk et al., 2021; Akbari et al., 2022). والتي يمكن للمختصين في مجال الصحة النفسية استهدافها من خلال فهم دورها والأسباب التي تدفع الأفراد لممارستها، لتطوير استراتيجيات علاج فعالة في الحد من الاكتئاب (O'Connor & Hayes, 2016).

يصبح الاهتمام بالتجنب التجريبي ذو قيمة علاجية في سياق التعامل مع الاكتئاب عند مقاربته مع مفاهيم نفسية أخرى (Harris, 2019). حيث –على سبيل المثال– يساعد التقبل وعدم التجنب الأفراد على تطوير مفهوم ذات إيجابي (Brach, 2003).

عدم التعلق بالذات (Non-attachment to self)

عرف كابات–زين (Kabat-Zinn, 1990) –الذي يعد مساهما رئيسيًا– مفهوم عدم التعلق بالذات (Non-attachment to self) بأنه قدرة الفرد على مراقبة تجاربه (سواء أكانت فكرة أو إحساس أو شعور جسدي) دون الانغماس فيها، مما يعني رؤية الأشياء كما هي وليس كما يعتقد هو (الفرد)، كما أنه يعني التخلي عن الارتباط بالأفكار والمشاعر والانفتاح على كل جديد ينشأ في الوقت الحاضر.

يسعى عدم التعلق بالذات إلى تحقيق هدف نهائي يتمثل بحالة عقلية تسمى "الاتزان" (Equanimity)؛ وهي مركز حكم عادل تجاه جميع أحداث الحياة (المرغوب بها أو غير مرغوب بها) يتعزز بها التفاعل مع تلك الأحداث بموضوعية وفاعلية من خلال الهدوء العقلي واعتدال المزاج (Power, 2022; Salzberg, 2021) . ويتحقق الاتزان من خلال عدد من المكاسب الأولية لعدم التعلق بالذات، كالتنظيم العاطفي وإدارة مشاعرهم الصعبة؛ حيث يؤثر عدم التعلق بالذات على كيفية ارتباط الأفراد بمشاعرهم وتنظيمها، وذلك بما ينطوي عليه من تنمية اليقظة بمشاعر اللحظة الحالية، وقبول فكرة عدم ثبات المشاعر وإمكانية تغيرها، والتخلي عن الهوية الذاتية السلبية أو التقييم الذاتي السلبي وإتاحة المجال للتعاطف مع الذات، والسماح للمشاعر بالتدفق، وتعزيز الهدوء، مما يمكّن الأفراد من مراقبة مشاعرهم والتعامل معها بمزيد من القبول والاستجابة الفعالة (Germer, 2023; Germer & Neff, 2021).

وينظر للتعلق بالذات بصفته أحد الأمور التي تكمن وراء قابلية التعرض للاكتئاب، والمساهمة في ظهور أعراضه؛ وذلك من خلال تعزيز الشعور بالضغط والإجهاد المصاحب للحزن والإحباط وتدني تقدير الذات، ومحاولات التأقلم بفاعلية، استجابة للتحديات أو الصعوبات (Germer et al., 2018; Mascaro et al., 2019).

علاجيًا، يمكن استكشاف التوجه لتعزيز عدم التعلق بالذات ضمن أطر العلاج المعرفي القائم على اليقظة (MBCT) (Germer & Neff, 2017b; T. Ho et al., 2022; Mascaro et al., 2023)، وعلاج القبول والالتزام (ACT) (Brach, 2017; Ho et al., 2022a)، والتدخلات الأخرى القائمة على التعاطف مع الذات كالعلاج القائم على الرحمة (Compassion-Focused Therapy) (Neff, 2011a). إلا أن الاكتئاب فيه من التعقيد ما يتطلب تدخلات علاجية إضافية من شأنها أن تؤثر في طبيعة ومستوى استجابة الفرد الانفعالية لمشاعر الاكتئاب، وقدرته على التعامل مع التحديات، مثل عدم تحمل الشك (Gentes & Ruscio, 2022).

عدم تحمل الشك (Intolerance of uncertainty)

إن الشك وعدم اليقين جزء متأصل وحتمي في حياة الفرد، والاختلاف الدال يكون في مستوى الشك وليس في إمكانية تحقيق اليقين (عدم الشك) الكامل (Clark & Wells, 2019). ومع ذلك يتفاوت الأفراد في تحملهم للشك؛ حيث قد يتمكن أفراد من التكيف والشعور بالارتياح في درجة معينة من الغموض والظروف غير المؤكدة التي يعتبرها آخرون أمرًا مريبًا يتطلب صراعهم مع تداعياته (Amir et al., 2023).

عرف مصطلح "عدم تحمل الشك" (Intolerance of Uncertainty) –لأول مرة– بأنه خاصية ميول ناتجة عن مجموعة من المعتقدات السلبية حول عدم اليقين أو الشك وآثاره، وينتج عنه مجموعة من الاستجابات السلوكية والمعرفية غير القادرة على التكيف (Dugas et al., 1998). يقر دوغاس وآخرون في هذا التعريف بأن عدم تحمل الشك نزعة تميل لتكون سمة، تتأثر بالمعتقدات السلبية حول عدم اليقين (الشك) وعواقبه (Carleton & Asmundson, 2007).

يمكن أن يؤدي عدم تحمل الشك إلى إعاقة الفاعلية والكفاءة التي يؤدي بها الفرد المهام المعرفية والعاطفية والسلوكية المتعلقة بالعمليات العقلية والأداء العام، وذلك من خلال التأثير على العمليات المعرفية (Cognitive processes) والتنظيم العاطفي (Emotional regulation)؛ حيث أن ارتفاع مستوى عدم تحمل الشك قد يؤدي إلى تحيزات معرفية، وزيادة الاجترار وإدامة أنماط التفكير السلبية، وتقليل قدرات حل المشكلات، وتتداخل مع عملية صنع القرار الفعالة، كما قد يؤثر أيضًا بالتنظيم العاطفي؛ حيث يرتبط ارتفاع عدم تحمل الشك بتأثير سلبي متزايد وصعوبات في إدارة المشاعر المؤلمة (Buhr & Dugas, 2002; Dugas & Robichaud, 2022; Mahoney et al., 2022).

كما يمكن لعدم تحمل الشك أن يساهم في أعراض الاكتئاب أو يؤدي إلى تفاقمها من خلال آليات عديدة؛ كالاجترار (Rumination) المفرط (التفكير المتكرر بالأفكار السلبية) في مواقف الشك وعدم اليقين، والسعي باستمرار للطمأنينة أو محاولة التنبؤ بالنتائج والتحكم فيها، ويمكن أن يؤدي هذا الاجترار إلى التركيز المستمر على النتائج غير المؤكدة وعدم القدرة على إيجاد حل، مما يؤدي إلى دورة من التفكير السلبي ويساهم في مشاعر اليأس والحزن (Mahoney et al., 2022).

إن معالجة عدم تحمل الشك كجزء من علاج الاكتئاب أمر بالغ الأهمية؛ إذ يمكّن الأفراد من تطوير استراتيجيات تأقلم أكثر صحة، وتقليل الاجترار والتجنب، وتعزيز الرفاهية العامة (Fernández-Rodríguez et al., 2022).

وبعد الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة، تبين وجود عدد من الدراسات ذات الأهمية في مجال الدراسة الحالية، منها دراسة كوكسون وآخرون (Cookson et al., 2020) الذين قاموا بإجراء دراسة تضمنت أهدافها التحقق من العلاقة الموجبة بين التجنب التجريبي وأعراض الاكتئاب وذلك على عينة من مرضى الاكتئاب. تكونت العينة من المصابين بالاكتئاب المتوسط إلى شديد والبالغ عددهم (57) فردًا ممن هم على قائمة الانتظار لخدمة الصحة العقلية للرعاية الأولية البريطانية للبالغين الذين يعانون من أعراض الاكتئاب، وشكلت الإناث نسبة (47 %) منهم، وكان متوسط أعمار العينة (42 عام بانحراف 15.6)، وتم استخدام كل من مقياس صحة المريض (Patient Health Questionnaire\ PHQ-9) المعد وفق الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-5)، ومقياس التجنب التجريبي المختصر (Brief Experiential Avoidance Questionnaire). تمثلت أبرز نتائج الدراسة بوجود علاقة موجبة قوية بين التجنب التجريب وأعراض الاكتئاب.

كما قام فرنانديز–رودريغيز وآخرون (Fernández-Rodríguez et al., 2022) بإجراء دراسة تضمنت اختبار العلاقة بين التجنب التجريبي وأعراض الاكتئاب. شارك في الدراسة (172) فردًا مصابًا بالاكتئاب ممن يراجعون المستشفيات الرسمية في أوفييدو (Oviedo)– اسبانيا، شكلت الإناث نسبة 77.5٪ منهم، وتراوحت أعمار المشاركين بين 18 و65 عامًا (بمتوسط عمر 40.01، وانحراف معياري مقداره 13.56)، وتم استبعاد كل من يعاني من التدهور الصحي الجسدي أو العقلي. وتم استخدام كل

من مقياس قلق واكتئاب المستشفى (Hospital Anxiety and Depression Scale\ HADS)، ومقياس القبول والعمل– الإصدار الثاني (AAQ-II). أشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب قوي بين المتغيرين، وأن التجنب التجريبي يعمل على التنبؤ بشدة أعراض الاكتئاب.

وفيما يتعلق بعدم التعلق بالذات قام يانغ وآخرون (Yang et al., 2020) بإجراء دراسة تضمنت أهدافها اختبار العلاقة بين عدم التعلق بالذات وشدة أعراض الاكتئاب لدى مرضى ثنائي القطب– نوبة اكتئاب (Bipolar Disorder-2). تكونت عينة الدراسة من (302) مشاركًا في نوبة الاكتئاب ممن يتبعون لمشروع أوربيت (Outcome Reporting in Brief Intervention Trials\ ORBIT) في إحدى الجامعات الأسترالية، تراوحت أعمار المشاركين بين (18– 65) عام بمتوسط (43.98) وانحراف (11.68)، وبلغت نسبة الإناث (70.5%). وتم استخدام مقابلات (MINI International Neuropsychiatric Interview) من قبل مساعدي البحوث السريرية المدربين، وتم تقييم المشاركين على أنهم يعانون من نوبة اكتئاب حالية، وتم استبعاد من لديهم سمات ذهانية حالية و/ أو لديهم مظاهر الانتحار النشط، وتم استخدام كل من مقياس عدم التعلق بالذات لوايتهيد وآخرون (Whitehead et al., 2018)، و الجرد السريع لأعراض الاكتئاب– التقرير الذاتي (The Quick Inventory of Depressive Symptomatology-Self-Report\ QIDS-SR). أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط سالب بلغ (0.46–) بين عدم التعلق بالذات وشدة أعراض الاكتئاب.

كما قام وايتهيد وآخرون (Whitehead et al., 2021) بإجراء دراسة تضمنت أهدافها اختبار العلاقة بين عدم التعلق بالذات وأعراض الاكتئاب لدى المصابين بالاكتئاب. تكونت عينة الدراسة من (106) استراليًا متطوعا مصابًا بالاكتئاب، بمتوسط عمر (35.33) عام بانحراف معياري مقداره (10.81). وتم استخدام مقياس عدم التعلق بالذات المعد من قبل وايتهيد وآخرون (Whitehead et al., 2018)، ومقياس الاكتئاب والقلق والتوتر (Depression, Anxiety and Stress Scale\ DASS-21) المعد من قبل لوفيبوند ولوفيبوند (Lovibond & Lovibond, 1995). أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط سالب مقداره (0.48–) بين عدم التعلق بالذات وأعراض الاكتئاب.

أما فيما يتعلق بعدم تحمل الشك فقد قام روتشينسكي وآخرون (Ruchensky et al., 2020) بإجراء دراسة هدفت إلى التحقق من العلاقة بين عدم تحمل الشك وأعراض الاكتئاب. تكونت عينة الدراسة من (100) طالب من جامعة تكساس (Texas A&M)، شكلت الإناث نسبة (57 %)، وبلغ متوسط أعمار الطلبة المشاركين (18.8) عام بانحراف (2.64). وتم استخدام مقياس بيك للاكتئاب– الإصدار الثاني (Beck Depression Inventory-II)، ومقياس عدم تحمل الشك النسخة المختصرة (Intolerance of Uncertainty Scale-short version) المعد من قبل كارلتون وآخرون (Carleton et al., 2007) . أشارت النتائج إلى أن الاكتئاب ارتبط ارتباطًا موجبًا قويا بعدم تحمل الشك.

وقام ياو وآخرون (Yao et al., 2021) بإجراء دراسة هدفت إلى اختبار العلاقة بين الاكتئاب وعدم تحمل الشك. تكونت عينة الدراسة من (1402) مشاركًا، شكلت الإناث منهم (64.5 %)، وتراوحت أعمارهم بين (18– 48) عام بمتوسط عمر (21.31) عام وانحراف (2.76). وتم استخدام مقياس بيك للاكتئاب– الإصدار الثاني (BDI-II)، ومقياس عدم تحمل الشك الذي قدمه بوهر ودوجا (Buhr & Dugas, 2002) النسخة الصينية. وفي النتائج أشارت الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين أعراض الاكتئاب وعدم تحمل الشك بين الأفراد الذين يعانون من أعراض الاكتئاب.

في النظر للدراسات السابقة يلاحظ أنها قد قدمت دليلًا توكيديًّا على العلاقات المباشرة التي تربط تلك المتغيرات معًا، مما يعكس أهمية التفاعل بين هذه المتغيرات ويشكل أساسًا للبحث الحالي. كما أنها كشفت عن الثغرات في المعرفة السابقة؛ إذ لم تقدّم الدراسات بمنهجياتها ومتغيراتها صورة شاملة لطبيعة العلاقة بين هذه المتغيرات مجتمعة، بل اكتفت في افتراض أن

العلاقة مباشرة بين الاكتئاب وكل من متغيرات الدراسة الأخرى، في حين أن الأدبيات تمهد لوجود علاقة غير مباشرة ودور وسيط للتجنب التجريبي في العلاقة بين تلك المتغيرات، الأمر الذي تمت صياغته في نموذج الدراسة المقترح.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

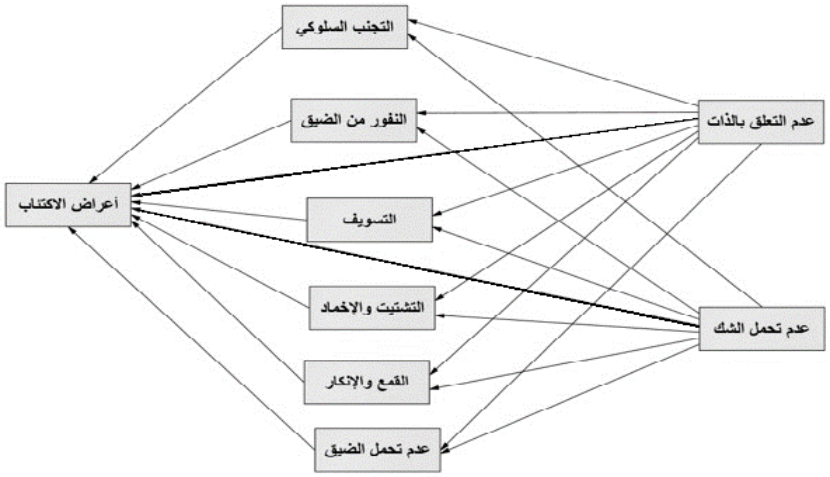
يؤثر الاكتئاب على حياة الأفراد ورفاهيتهم وأدائهم وصحتهم الجسدية، وتجاوز ذلك بالتأثير على الأسرة والمجتمع ككل (Zhang et al., 2022). واكتسب أهمية متزايدة لكونه من أكثر الاضطرابات النفسية انتشارًا، وزيادته مضطرده من المتصور أن تجعله السبب الرئيسي لمعاناة الأفراد في جميع أنحاء العالم (National Alliance on Mental Illness, 2022).

ترتبط العديد من البنى النفسية بالاكتئاب ارتباطًا يشير إلى أنها تلعب دورًا رئيسيًّا في تطوير أعراضه والحفاظ عليها (Lamers et al., 2022). كالتجنب التجريبي (Experiential avoidance) الذي قد يؤدي من خلال قمع الأفكار والمشاعر السلبية إلى تراكم غير معلن منها وزيادة التوتر والضغط، مما يزيد من شدة أعراض الاكتئاب (Zettle, 2015). وعدم التعلق بالذات (Non-attachment to self)؛ الذي قد يؤدي انخفاضه إلى تفاقم أعراض الاكتئاب المتمثلة بزيادة نقد الذات والشعور المصاحب بالحزن واليأس والحكم المتطرف على الذات واجترار الأفكار السلبية والشعور بالضغط المستمر (Zhang et al., 2022). وأيضًا عدم تحمل الشك (Intolerance of Uncertainty)؛ الذي قد يؤدي من خلال الميل للرد بشكل سلبي على المواقف أو الأحداث أو النتائج غير المؤكدة إلى تطوير وتفاقم أعراض الاكتئاب كالشعور بالحزن والعجز، لما يترتب عليها من اجترار مفرط وإعاقة عملية حل المشكلات، وإعطاء قيمة أكبر للأحداث السلبية (Mahoney et al., 2022).

تساهم هذه البنى في الاستراتيجيات غير القادرة على التكيف، وتعيق المعالجة العاطفية، وتحافظ على الأنماط المعرفية السلبية (Chung et al., 2022). وفهم التفاعل المعقد بينها والاكتئاب يوفر رؤى قيمة للآليات الأساسية وراء الاكتئاب، التي تسهم في تطوير التدخلات العلاجية (Gotlib & Hammen, 2018).

ومن هنا تبحث الدراسة الحالية في العلاقات عن بين كل من التجنب التجريبي (Experiential avoidance)، وعدم التعلق بالذات (Non-attachment to self)، وعدم تحمل الشك (Intolerance of Uncertainty)، وأعراض الاكتئاب (Symptoms of depression)؛ من خلال نموذج سببي مقترح يوضح التفاعل المحتمل بين هذه المتغيرات، والتأثير المباشر وغير المباشر لعدم التعلق بالذات وعدم تحمل الشك في أعراض الاكتئاب من خلال التجنب التجريبي كوسيط محتمل. وبشكل أكثر تحديد تحاول الدراسة أن تجيب عن سؤال: **ما النموذج السببي الأمثل للعلاقة بين عدم تحمل الشك وعدم التعلق بالذات وأبعاد التجنب التجريبي وأعراض الاكتئاب لدى عينة من المصابين بالاكتئاب؟**

النموذج السببي المقترح



شكل 1 النموذج السببي المقترح (MODEL1) لعلاقة عدم تحمل الشك وعدم التعلق بالذات والتجنب التجريبي وأعراض الاكتئاب.

مسوغات بناء النموذج المقترح

يمكن استخلاص مسوغات نموذج الدراسة المقترح **الشكل (1)** من النظريات النفسية الراسخة والأدلة التجريبية المختلفة، ففيما يتعلق بكل متغير من متغيرات الدراسة، تأتي المسوغات النظرية كالآتي:

- وجود ارتباط بين التجنب التجريبي وزيادة أعراض الاكتئاب (Akbari et al., 2022)؛ حيث يمكن أن يؤدي التجنب التجريبي –بما يتضمنه من قمع أو تجاهل أو إبعاد للأفكار والمشاعر السلبية– إلى تراكم الأفكار والمشاعر غير المعلنة، وبالتالي تعزيز الخبرات والمشاعر السلبية، وصولًا لحالة عدم المرونة النفسية، مما يسهم في الحفاظ على الأعراض النفسية السلبية، كأعراض الاكتئاب.
- وجود ارتباط بين عدم التعلق بالذات وانخفاض أعراض الاكتئاب (Whitehead et al., 2021)؛ حيث يمكن أن يؤدي عدم التعلق بالذات –الذي يتضمن التفاعل مع الخبرة بمستوى أقل من التركيز الذاتي، أو التركيز على التعامل مع الخبرة بدل التركيز على ارتباط الخبرة بالذات– إلى خفض حدة مشاعر الاكتئاب (كالحزن واليأس والضيق) والأعراض السلبية المصاحبة؛ بتحول التركيز عن الذات ونقدها وإطلاق الأحكام السلبية عليها، وخفض اجترار الأفكار السلبية الذاتية.
- وجود ارتباط بين عدم تحمل الشك وزيادة أعراض الاكتئاب (Yao et al., 2021)؛ حيث يمكن أن يؤدي عدم تحمل الشك –الذي يتضمن الميل إلى إدراك المواقف أو الأحداث أو النتائج غير المؤكدة على أنها تهديد والرد بشكل سلبي عليها– إلى الإسهام في حدوث وتفاقم أعراض الاكتئاب (كالشعور بالحزن والعجز والإحباط)؛ من خلال الاجترار المفرط للأفكار السلبية في مواقف الشك، وإعاقة عملية حل المشكلات واتخاذ القرار، وتجنب المواقف غير المؤكدة، وإعطاء قيمة أكبر للأحداث السلبية.

وفيما يتعلق بالأساس النظري لاقتراح التجنب التجريبي وسيطًا يربط بين عدم التعلق بالذات وعدم تحمل الشك من جهة، وأعراض الاكتئاب من جهة أخرى، يمكن النظر في المسوغات الآتية:

- يمكن أن يتوسط التجنب التجريبي العلاقة بين عدم التعلق بالذات وعدم تحمل الشك وأعراض الاكتئاب من مبدأ الترتيب الزمني للحدوث؛ حيث يؤثر كل من التعلق بالذات وعدم تحمل الشك على مستوى طبيعة المشاعر السلبية

المصاحبة للأحداث (Germer, 2023; Germer & Neff, 2021; Yao et al., 2021)، وهذا التأثير قد يمتد إلى كيفية استجابة الأفراد للمواقف والمشاعر المصاحبة لها؛ إذ يمكن أن يؤدي عدم التعلق بالذات من خلال التركيز على الخبرة بدل التركيز على الذات إلى خفض المشاعر السلبية في الموقف والاستجابة لها بصورة أكثر تكيفًا، في حين أن عدم تحمل الشك قد يؤدي من خلال إدراك المواقف والأحداث غير المؤكدة على أنها سلبية ومهددة إلى تجنب المشاعر السلبية لموقف الشك كاستجابة غير متكيفة، ويكون التجنب التجريبي – كما أشار هايس وآخرون (Hayes et al., 2016)– يعد استجابة للمشاعر/ التجارب السلبية، فإنه من المتصور أن يتبع زمنيًا في الحدوث عدم التعلق بالذات وعدم تحمل الشك.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في جانبين: الجانب النظري، والجانب العملي التطبيقي. الأهمية النظرية: تكمن في تطوير الفهم للآليات الكامنة وراء أعراض الاكتئاب. وفي توضيح دور التجنب التجريبي باعتباره عامل رئيسي في تطوير وصيانة المشكلات النفسية (بما في ذلك الاكتئاب)، ما يوفر رؤى قيمة لاستراتيجيات التدخل. الأهمية العملية: تكمن في إمكانية توجيه المختصين من خلال النتائج لتطوير برامج علاجية دقيقة ذات فعالية وكفاءة في الحد من شدة أعراض الاكتئاب، كما ستوفر الدراسة أدوات قياس تتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة يمكن الاستفادة منها في البحوث المقبلة.

محددات الدراسة

تتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة الحالية تبعًا لمجتمع الدراسة وعينتها، ومفاهيم الدراسة، وخصائص الأدوات، والأساليب الإحصائية المستخدمة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

الاكتئاب (Depression): هو اضطراب في المزاج، يسبب شعورًا متواصلًا بالحزن، وفقدان المتعة والاهتمام بالأمور المعتادة، ونقص التركيز، وقد يكون مصحوبًا بالشعور بالذنب، ونقص تقدير الذات، ويتسبب بالعديد من المشكلات العاطفية والجسدية، والتي بدورها تؤثر في أداء الأنشطة اليومية، وقد يسبب الشعور باليأس من الحياة، والتفكير في الانتحار، وربما الإقدام عليه في الحالات المتقدمة (American Psychiatric Association, 2013). وتعرف أعراض الاكتئاب إجرائيًا في ضوء النتائج التي حصل عليها المشاركون على مقياس الاكتئاب.

التجنب التجريبي (Experiential Avoidance): هو محاولات تجنب، أو الهروب، أو التحكم بتغيير شكل أو تكرار أو درجة التفاعل والاستجابة في سياق محدد (الحساسية الظرفية)، للتجارب الداخلية غير المرغوب بها (الأفكار أو المشاعر أو الأحاسيس أو الذكريات)، حتى عندما يتسبب ذلك بضرر سلوكي (Hayes et al., 1996). ويعرف التجنب التجريبي إجرائيًا في ضوء النتائج التي حصل عليها المشاركون على مقياس التجنب التجريبي.

عدم التعلق بالذات (Non-attachment to Self): هو القدرة على الانخراط والتفاعل مع الأفكار والمفاهيم والمشاعر والخبرات المتعلقة بالذات دون التشبث بها (تثبيتها) أو تجنبها أو مطالبتها بأن تكون بصورة مختلفة عما هي عليه (Whitehead et al., 2018). ويعرف عدم التعلق بالذات إجرائيًا في ضوء النتائج التي حصل عليها المشاركون على مقياس عدم التعلق بالذات.

عدم تحمل الشك (Uncertainty Intolerance): هو عدم القدرة على تحمل الاستجابة المكروهة التي يسببها الغياب الملحوظ للمعلومات حول حدث أو موقف في المستقبل، والميل للرد بشكل سلبي (على المستوى العاطفي والمعرفي والسلوكي)

تجاه المواقف والأحداث غير المؤكدة (Buhr & Dugas, 2009). ويعرف عدم تحمل الشك إجرائيًا في ضوء النتائج التي حصل عليها المشاركون على مقياس عدم تحمل الشك.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدم المنهج الوصفي الارتباطي بين متغيرات الدراسة، وقد استخدم نمذجة المعادلات البنائية (Structural Equation Model) لنمذجة العلاقات المفترضة بين المتغيرات وتحليل الارتباطات بينها.

أفراد الدراسة:

بلغ أفراد الدراسة (104) مصابًا بالاكتئاب، وتم اختيارهم بالطريقة المتيسرة وفق الخطوات التالية:

- تم اختيار مستشفى الأميرة بسمة التعليمي بالطريقة المتيسرة، نظراً لكون الباحثة تطبق فيها.
- تم اختيار المرضى المترددين على العيادات النفسية وممن تم تشخيصهم خلال آخر 5 سنوات على أنهم مصابين بالاكتئاب بالطريقة المتيسرة، حيث تم الرجوع للسجلات الطبية الخاصة بهم والتحقق من وجود التشخيص.
- نظرًا لعدم تردد جميع المرضى على العيادات النفسية بسبب تفعيل برنامج "حكيم" في العيادات المقصودة حديثا، ومراجعة عدد كبير منهم بشكل مباشر للصيدلية الشهرية فقد تم الالتقاء بعدد منهم عند صرف العلاج الشهري الخاص بهم.
- تم الجلوس بشكل فردي مع كل مريض والحديث معه عن الدراسة والحاجة للحصول على استجاباتهم حيث أبدى عدد كبير منهم تعاونه وكان وضعه الجسدي والنفسي يسمح بذلك ولا يوجد أي تأثير عليه من جراء استجابته على أدوات الدراسة والتي وزعت عليهم بشكل مباشر من خلال رابط الكتروني أو من خلال الاستجابة الورقية وذلك بحسب رغبة المريض، وقد تضمن ذلك مساعدة بعض المرضى في عملية الاستجابة من خلال القراءة لهم أو توضيح بعض الفقرات.
- تم الحصول على استجابة (143) مريضًا بالاكتئاب وبعد التحقق من الاستجابات واكتمال عملية الاستجابة تم استبعاد (6) استجابات وبذلك بقي (137) استبانة تصلح للتحليل.
- تم حذف استجابات الأفراد غير المطابقة للنموذج السببي المقترح، حيث بلغت عدد الاستجابات المحذوفة (33)، وبذلك استقرت عينة الدراسة بشكلها النهائي للمصابين بالاكتئاب على (104) فردًا.

أدوات الدراسة:

أولًا: مقياس عدم تحمل الشك

تمت ترجمة مقياس بوهر ودوقاس (Buhr & Dugas, 2009) إلى اللغة العربية، والتحقق من سلامة الترجمة.

الصدق الظاهري: تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة محكّمين بلغ عددهم (19) مختصًا في الإرشاد النفسي، وفي ضوء الملاحظات أجريت التعديلات المقترحة على فقرات المقياس لتصبح أكثر وضوحًا. وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول أو استبعاد الفقرات هو حصول الفقرات على إجماع (15) محكمًا، وبذلك حذفت فقرتان وأصبح المقياس بعد التحكيم يتكون من (25) فقرة.

مؤشرات صدق البناء: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) فردًا من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها وحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية على المقياس، تبين أن قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية عليه قد تراوحت بين (0.49-0.79)، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط أعلى

من (0.30)، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وتعد هذه القيم مقبولة للإبقاء على الفقرات ضمن الاستبانة، وأصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (25) فقرة.

ثبات الاتساق الداخلي: تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والبالغ عددها (30) فردًا من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، كما تم التحقق من ثبات الإعادة للمقياس (بفارق زمني مقداره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني)، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني، حيث بلغت قيمة ثبات الاتساق الداخلي للمقياس (0.80)، وبلغت قيمة ثبات الإعادة للمقياس (0.83)، وتُعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس: تكون المقياس بصورته النهائية من (25) فقرة، يُستجاب عليها وفق تدريج ليكرت الخماسي (ينطبق بدرجة كبيرة جدا– ينطبق بدرجة قليلة جدًا) يبدأ ب (1)، حيث كانت جميع الفقرات ذات اتجاه موجب؛ وللحكم على المتوسطات الحسابية للمقياس تم اعتماد التصنيف الآتي: منخفض (أقل من 2.34)، متوسط (2.34 – 3.67)، مرتفع (أكثر من 3.67).

ثانيًا: مقياس عدم التعلق بالذات

تمت ترجمة مقياس وايتهيد وآخرون (Whitehead et al., 2018) إلى اللغة العربية، والتحقق من سلامة الترجمة.

الصدق الظاهري: تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة محكّمين بلغ عددهم (19) مختصًّا في الإرشاد النفسي، وفي ضوء ملاحظات أجريت التعديلات المقترحة على فقرات المقياس لتصبح أكثر وضوحًا. وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول أو استبعاد الفقرات، هو حصول الفقرات على إجماع (15) محكمًا، وبذلك بقي المقياس بعد التحكيم يتكون من (7) فقرات.

مؤشرات صدق البناء: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) فردًا من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وتم حساب مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية على المقياس. تبين أن قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية عليه قد تراوحت بين (0.50-0.72)، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط أعلى من (0.30)، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وتعد هذه القيم مقبولة للإبقاء على الفقرات ضمن الاستبانة، وبذلك قبلت جميع فقرات المقياس.

ثبات الاتساق الداخلي: تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والبالغ عددها (30) فردًا من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، كما تم التحقق من ثبات الإعادة للمقياس؛ من خلال إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية السابقة بفارق زمني مقداره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني, ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني، حيث بلغت قيمة ثبات الاتساق الداخلي للمقياس (0.82)، وبلغت قيمة ثبات الإعادة للمقياس (0.85)، وتُعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس: تكون المقياس بصورته النهائية من (7) فقرات، يُستجاب عليها وفق تدريج خماسي يُستجاب عليها وفق تدريج ليكرت الخماسي (ينطبق بدرجة كبيرة جدا– ينطبق بدرجة قليلة جدًا) يبدأ ب (1)، ويعكس التدريج في الفقرة رقم (3) لكونها ذات اتجاه سالب؛ وللحكم على المتوسطات الحسابية للمقياس تم اعتماد التصنيف الآتي: منخفض (أقل من 2.34)، متوسط (2.34 – 3.67)، مرتفع (أكثر من 3.67).

ثالثًا: مقياس التجنب التجريبي

تم تطوير مقياس التجنب التجريبي بالاستناد إلى عدد من الدراسات والمقاييس ذات الصلة ومن أبرزها مقياس غامز (Gámez et al., 2011) وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (20) فقرة، موزعة على ستة أبعاد، هي: التجنب السلوكي، النفور من الضيق، التسويف، التشتيت والإخماد، القمع والإنكار، عدم تحمل الضيق.

دلالات صدق وثبات مقياس التجنب التجريبي

الصدق الظاهري: تم عرض المقياس بصورته الأولية (20) فقرة على مجموعة محكّمين بلغ عددهم (19) مختصًّا في الإرشاد النفسي، وفي ضوء ملاحظات أجريت التعديلات المقترحة على فقرات المقياس لتصبح أكثر وضوحًا. وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول أو استبعاد الفقرات، هو حصول الفقرات على إجماع (15) محكمًا، وبذلك أصبح المقياس بعد التحكيم يتكون من (20) فقرة موزعة على ستة أبعاد، هي: التجنب السلوكي وتقيسه الفقرات (4–1)، النفور من الضيق وتقيسه الفقرات (7–5)، التسويف وتقيسه الفقرات (10–8)، التشتيت والإخماد وتقيسه الفقرات (13–11)، القمع والإنكار وتقيسه الفقرات (17–14)، عدم تحمل الضيق وتقيسه الفقرات (20–18).

مؤشرات صدق البناء: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (20) فردًا من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وتم حساب مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالدرجة على البعد الذي تتبع له والدرجة الكلية على المقياس من جهة أخرى، وتبين أن قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس قد تراوحت بين (0.79-0.49) مع أبعادها، وبين (0.37 – 0.71) مع الدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط أعلى من (0.30)، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وتعد هذه القيم مقبولة للإبقاء على الفقرات ضمن الاستبانة، وأصبح المقياس بصورته النهائية يتألف من (20) فقرة، موزعة على ستة أبعاد. كما حُسِبَتْ قيم معاملات الارتباط البينية (Inter-correlation) لأبعاد مقياس التجنب التجريبي؛ وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وتبين أن قيم معاملات الارتباط البينية بين أبعاد التجنب التجريبي قد تراوحت بين (0.41 – 0.65)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد والمقياس ككل بين (0.53 – 0.73)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وهذا يعد مؤشرًا على صدق البناء للمقياس.

ثبات الاتساق الداخلي: تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha), على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والبالغ عددها (30) فردًا من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، كما تم التحقق من ثبات الإعادة للمقياس؛ من خلال إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية السابقة، بفارق زمني مقداره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني، وتبين أن ثبات الإعادة للمقياس ككل بلغ (0.86)، وتراوحت قيم ثبات الإعادة لأبعاده ما بين (0.77 – 0.84)، وبلغ ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.83)، وتراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاده ما بين (0.74 – 0.81)، وتُعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس: تكون مقياس التجنب التجريبي بصورته النهائية من (20) فقرة موزعة على ستة أبعاد، يُستجاب عليها وفق تدريج ليكرت الخماسي، بحيث يشتمل البدائل التالية: يُستجاب عليها وفق تدريج خماسي (ينطبق بدرجة كبيرة جدا– ينطبق بدرجة قليلة جدًا) يبدأ ب (1)، ويعكس التدريج في الفقرات (10،1) لكونها ذات اتجاه سالب، وللحكم على المتوسطات الحسابية للمقياس تم اعتماد التصنيف الآتي: منخفض (أقل من 2.34)، متوسط (2.34 – 3.67)، مرتفع (أكثر من 3.67).

رابعًا: مقياس الاكتئاب

تمت ترجمة مقياس بيك للاكتئاب– الثاني (Beck Depression Inventory-II) (Beck et al., 1996) إلى اللغة العربية، والتحقق من سلامة الترجمة.

الصدق الظاهري: تم عرض المقياس بصورته الأولية (21) فقرة على مجموعة محكّمين بلغ عددهم (19) مختصًّا، وفي ضوء ملاحظات أجريت التعديلات المقترحة على فقرات المقياس لتصبح أكثر وضوحًا. وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول أو استبعاد الفقرات، هو حصول الفقرات على إجماع (15) محكمًا، وبذلك بقي المقياس بعد التحكيم يتكون من (21) عرضًا.

صدق البناء: تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) فردًا من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وتم حساب مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية على المقياس، وتبين أن قيم معاملات ارتباط أعراض المقياس مع الدرجة الكلية عليه قد تراوحت بين (0.48-0.78)، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط أعلى من (0.30)، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وتعد هذه القيم مقبولة للإبقاء على الفقرات ضمن الاستبانة، وبذلك قبلت جميع أعراض المقياس، وأصبح المقياس بصورتها النهائية يتكون من (21) عرضًا.

ثبات الاتساق الداخلي: تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والبالغ عددها (30) فردًا من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، كما تم التحقق من ثبات الإعادة للمقياس؛ من خلال إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية السابقة بفارق زمني مقداره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني, ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني، حيث بلغت قيمة ثبات الاتساق الداخلي للمقياس (0.77)، وبلغت قيمة ثبات الإعادة للمقياس (0.80)، وتُعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس: تكون مقياس بيك للاكتئاب بصورته النهائية من (21) عرضًا من أعراض الاكتئاب، يقابل كل عرض منها (4) عبارات تصف حالة المستجيب بالنسبة لشدة العرض، وهذه العبارات متدرجة من حيث الشدة، وتتراوح الدرجات عليها بين (0–3)؛ حيث يمثل الرقم (0) عدم وجود أعراض ويشير الرقم (3) الى درجة مرتفعة من الحالة، وللحكم على أعراض الاكتئاب، يتم احتساب الدرجة الكلية على المقياس، وتصنيفها الى أربع فئات (0–13 أعراض اكتئاب معدومة إلى طفيفة، 14–19 أعراض اكتئاب قليلة، 20–28 أعراض اكتئاب متوسطة، 29–63 أعراض اكتئاب شديدة).

نتائج الدراسة

للإجابة على سؤال الدراسة تم اتباع الخطوات الآتية:

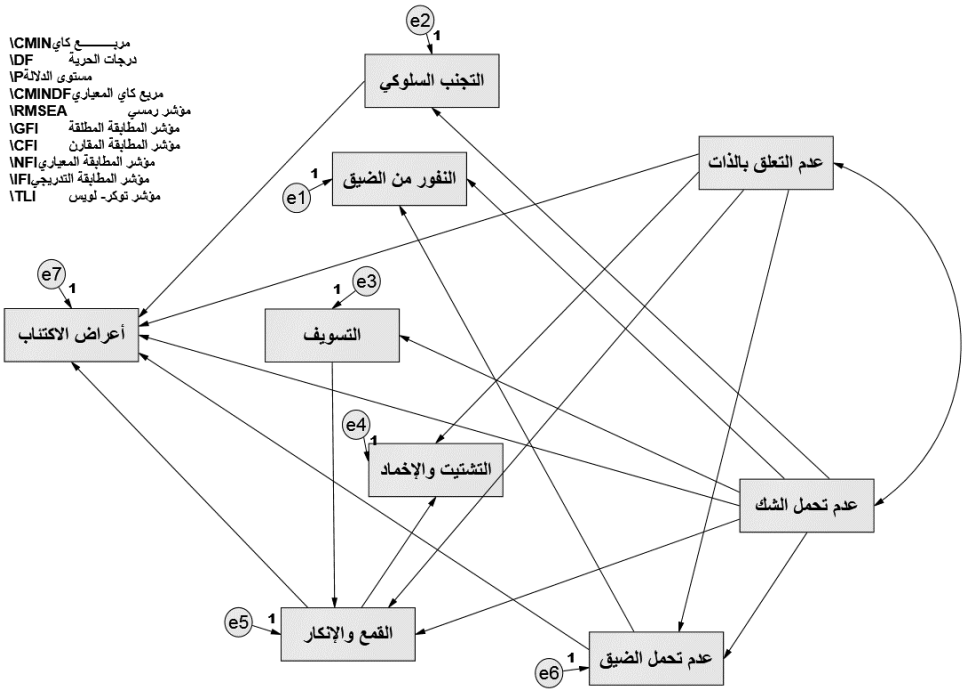
أولًا: تم تحديد المتغيرات الملاحظة وغير الملاحظة في النموذج السببي المقترح (**MODEL1**) (الشكل 1)، واتضح وجود (16) متغير.

ثانيًا: تم التحقق من مطابقة أفراد عينة الدراسة للنموذج المقترح، كما تم التحقق من افتراض التوزيع الطبيعي متعدد المتغيرات (Multivariate Normality) لمتغيرات النموذج.

ثالثًا: تم حساب مؤشرات مطابقة النموذج السببي النظري المُقترح (**MODEL1**) لعلاقة عدم تحمل الشك وعدم التعلق بالذات وأبعاد التجنب التجريبي وأعراض الاكتئاب، وتبين أنها لم تحقق معاييرها.

رابعًا: تم تحديد العوامل المسؤولة عن عدم المطابقة لتجاوزها؛ لذلك حُسبت قيم مؤشرات التعديل (**Modification Indices**) للعلاقات الارتباطية بين المتغيرات، وهي مؤشرات تكشف عن العلاقات التي تسيء إلى النموذج السببي المُقترح (**MODEL1**)، وتعمل على تحسين قيم مؤشرات مطابقة النموذج السببي المُقترح. ومنه تم الخروج بنموذج سببي نظري معدل (**MODEL2**) **حقق معايير المطابقة** لعلاقة عدم تحمل الشك وعدم التعلق بالذات وأبعاد التجنب التجريبي وأعراض الاكتئاب.

خامسًا: تم حساب قيم معاملات الارتباط المعيارية وغير المعيارية الخاصة بالنموذج السببي النظري المعدل (**MODEL2**)، والخروج بـ (8) علاقات غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يتطلب ضرورة إلغائها. وتم الاحتفاظ بباقي العلاقات الدالة إحصائيًا والبالغ عددها (16) علاقة، وتنظيمها في نموذج سببي نظري معدل (**MODEL3**) كما هو مبين في الشكل (2).



شكل 2

النموذج السببي المعدل (MODEL3) لعلاقة عدم تحمل الشك وعدم التعلق بالذات والتجنب التجريبي وأعراض الاكتئاب.

سادسًا: تم التأكد من تحقق معايير مطابقة النموذج السببي المعدل (MODEL3) لعلاقة عدم تحمل الشك وعدم التعلق بالذات وأبعاد التجنب التجريبي وأعراض الاكتئاب، كما هو موضح بالجدول (1)، وبذلك يكون النموذج السببي النظري المُعدل (MODL3) هو النموذج السببي الأمثل لعلاقة عدم تحمل الشك وعدم التعلق بالذات وأبعاد التجنب التجريبي وأعراض الاكتئاب.

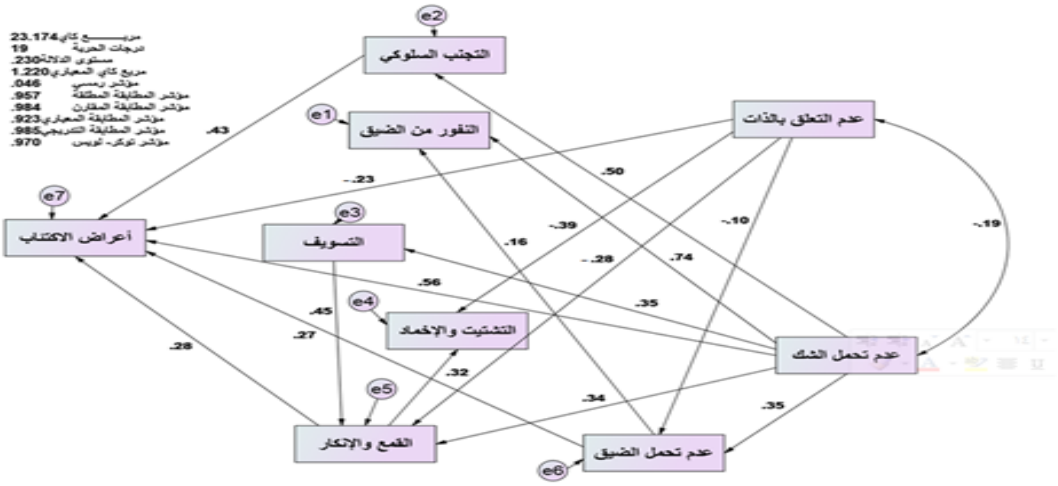
جدول 1

قيم مؤشرات مطابقة النموذج السببي النظري المعدل (MODL3) لعلاقة عدم تحمل الشك وعدم التعلق بالذات وأبعاد التجنب التجريبي وأعراض الاكتئاب بعد حذف العلاقات غير الدالة إحصائيًا.

مؤشرات مطابقة النموذج السببي	القيمة	معيار المؤشر		حالة المطابقة
x^2	23.174			
عدد العزوم المميزة للعينة	45			
عدد المعالم المميزة الواجب تقديرها	26			
درجة الحرية	45-26=19			
الدلالة الإحصائية	0.230			مطابق
x^2/df	1.220	أقل من	3	مطابق
GFI	0.957	أكبر من	0.90	مطابق
CFI	0.984	أكبر من	0.90	مطابق
TLI	0.970	أكبر من	0.90	مطابق
RMSEA	0.046	أقل من	0.08	مطابق

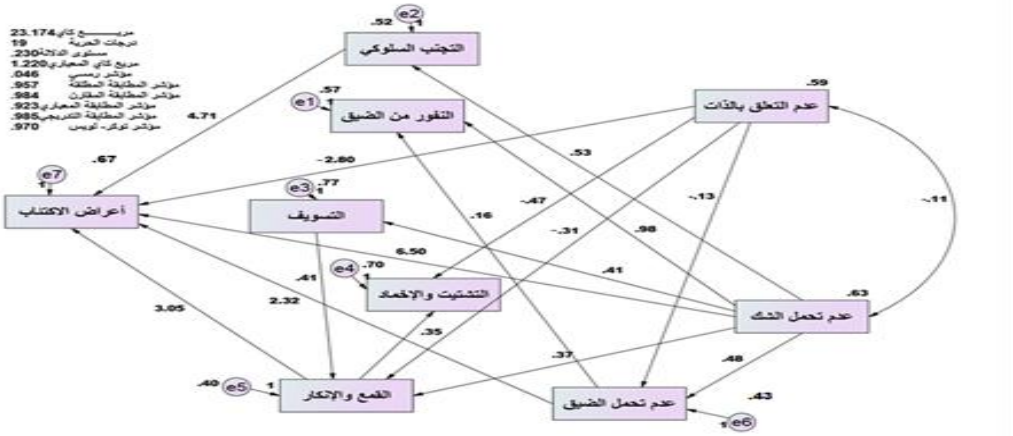
يتضح من الجدول (1) أن مؤشرات مطابقة النموذج السببي النظري المعدل (MODEL3) لعلاقة عدم تحمل الشك وعدم التعلق بالذات وأبعاد التجنب التجريبي وأعراض الاكتئاب بعد حذف العلاقات غير الدالة احصائيًا قد حققت معاييرها. حيث بلغت قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط مربعات الخطأ التقريبي (Root Mean Square Error Approximation: RMSEA = 0.046) وهي أقل من حدها الأعلى المعياري (0.08)، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المطلقة (Goodness of Fit index: GFI=0.957) وهي أكبر من حدها الأدنى المعياري (0.90)، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (Comparative Fit Index: CFI=0.984) وهي أكبر من حدها الأدنى المعياري (0.90)؛ وبلغت قيمة مؤشر توكر–لويس (Tuker Lewis TLI=0.970) وهي أكبر من حدها الأدنى المعياري (0.90)؛ مما يدل على مطابقة النموذج السببي النظري المُعدل (MODL3) لعلاقة عدم تحمل الشك وعدم التعلق بالذات وأبعاد التجنب التجريبي وأعراض الاكتئاب.

سابعًا: وفي ضوء نتائج النموذج السببي الأمثل (MODEL3)؛ تم حساب قيم معاملات الارتباط المعيارية وغير المعيارية الخاصة به، كما هو مبين في الشكلين (3، 4).



شكل 3

النموذج السببي المعدل (MODEL3) لعلاقة عدم تحمل الشك وعدم التعلق بالذات والتجنب التجريبي وأعراض الاكتئاب (التقديرات المعيارية).



شكل 4

النموذج السببي المعدل (MODEL3) لعلاقة عدم تحمل الشك وعدم التعلق بالذات والتجنب التجريبي وأعراض الاكتئاب (التقديرات غير المعيارية).

يتضح من الشكل (4) أبرز النتائج التالية:

- فسر عدم تحمل الشك وعدم التعلق بالذات وأبعاد التجنب التجريبي (التجنب السلوكي، عدم تحمل الضيق، القمع والانكار) ما نسبته (67%) من التباين في (أعراض الاكتئاب).
- فسر عدم تحمل الشك ما نسبته (52%) من التباين في (التجنب السلوكي).
- فسر عدم تحمل الشك وعدم تحمل الضيق ما نسبته (57%) من التباين في (النفور والضيق).
- فسر عدم تحمل الشك ما نسبته (77%) من التباين في (التسويف).
- فسر عدم التعلق بالذات والقمع والانكار ما نسبته (70%) من التباين في (التشتيت والإخماد).
- فسر عدم التعلق بالذات والتسويف ما نسبته (40%) من التباين في (القمع والانكار).

- فسر عدم التعلق بالذات وعدم تحمل الشك ما نسبته (43%) من التباين في (عدم تحمل الضيق).

ثامنًا: ولتوصيف النموذج السببي بصورته النهائية لعلاقة عدم تحمل الشك وعدم التعلق بالذات وأبعاد التجنب التجريبي وأعراض الاكتئاب؛ تم حساب قيم التأثيرات (المباشرة، وغير المباشرة، والكلية) للمتغيرات المتنبئة في النموذج السببي الأمثل (MODEL3)، كما هو مبين في الجدول (2).

جدول 2:

قيم التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية للمتغيرات المتنبئة في النموذج السببي الأمثل (MODEL3) لعلاقة عدم تحمل الشك وعدم التعلق بالذات وأبعاد التجنب التجريبي وأعراض الاكتئاب.

المتنبأ بها		المتغيرات					
		عدم تحمل الشك	عدم التعلق بالذات	التسويف	عدم تحمل الضيق	التجنب السلوكي	القمع والانكار
التأثيرات الكلية Total Effects	التسويف	0.407	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	عدم تحمل الضيق	0.476	−0.135	0.000	0.000	0.000	0.000
	التجنب السلوكي	0.532	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	القمع والانكار	0.537	−0.314	0.409	0.000	0.000	0.000
	أعراض الاكتئاب	4.524	−3.445	1.247	2.321	−4.712	3.050
	التفوير من الضيق	0.905	−0.021	0.000	0.158	0.000	0.000
	التشتيت والإخماد	0.189	−0.359	0.144	0.000	0.000	0.351
التأثيرات الكلية المعيارية Standardized Total Effects	التسويف	0.346	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	عدم تحمل الضيق	0.352	−0.097	0.000	0.000	0.000	0.000
	التجنب السلوكي	0.505	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	القمع والانكار	0.499	−0.283	0.447	0.000	0.000	0.000
	أعراض الاكتئاب	0.390	−0.289	0.127	0.271	0.429	0.283
	التفوير من الضيق	0.679	−0.015	0.000	0.160	0.000	0.000
	التشتيت والإخماد	0.160	−0.295	0.143	0.000	0.000	0.320
التأثيرات المباشرة Direct Effects	التسويف	0.407	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	عدم تحمل الضيق	0.476	−0.135	0.000	0.000	0.000	0.000
	التجنب السلوكي	0.532	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	القمع والانكار	0.371	−0.314	0.409	0.000	0.000	0.000
	أعراض الاكتئاب	6.498	−2.800	0.000	2.321	4.712	3.050
	التفوير من الضيق	0.980	0.000	0.000	0.158	0.000	0.000
	التشتيت والإخماد	0.000	−0.469	0.000	0.000	0.000	0.351
التأثيرات المباشرة المعيارية Standardized Direct Effects	التسويف	0.346	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	عدم تحمل الضيق	0.352	−0.097	0.000	0.000	0.000	0.000
	التجنب السلوكي	0.505	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	القمع والانكار	0.344	−0.283	0.447	0.000	0.000	0.000
	أعراض الاكتئاب	0.561	−0.235	0.000	0.271	0.429	0.283
	التفوير من الضيق	0.735	0.000	0.000	0.160	0.000	0.000
	التشتيت والإخماد	0.000	−0.385	0.000	0.000	0.000	0.320

يتضح من الجدول (2) ما يلي:

- أكبر حجم للتأثير الكلي للمتغيرات الخارجية (عدم التعلق بالذات، وعدم تحمل الشك) في أعراض الاكتئاب بدلالة التقديرات المعيارية كان لعدم تحمل الشك (تأثير موجب)، تلاه عدم التعلق بالذات (تأثير سالب).
- أكبر حجم للتأثير المباشر للمتغيرات الخارجية (عدم التعلق بالذات، وعدم تحمل الشك) في أعراض الاكتئاب بدلالة التقديرات المعيارية كان لعدم تحمل الشك (تأثير موجب)، تلاه عدم التعلق بالذات (تأثير سالب).
- بلغ حجم التأثير(المباشر) لعدم تحمل الشك في (التسويف) بدلالة التقديرات المعيارية (0.346) (تأثير موجب)، في حين لم يكن هناك تأثير (مباشر) لعدم التعلق بالذات في التسويف.
- أكبر حجم للتأثير(المباشر) للمتغيرات الخارجية (عدم التعلق بالذات، وعدم تحمل الشك) في (عدم تحمل الضيق) بدلالة التقديرات المعيارية كان لعدم تحمل الشك (تأثير موجب)، تلاه عدم التعلق بالذات (تأثير سالب).

- بلغ حجم التأثير(المباشر) لعدم تحمل الشك في (التجنب السلوكي) بدلالة التقديرات المعيارية (0.505) (تأثير موجب)، في حين لم يكن هناك تأثير (مباشر) لعدم التعلق بالذات في (التجنب السلوكي).
- أكبر حجم للتأثير(المباشر) للمتغيرات الخارجية (عدم التعلق بالذات، وعدم تحمل الشك) في (القمع والانكار) بدلالة التقديرات المعيارية كان لعدم تحمل الشك (تأثير موجب)، تلاه عدم التعلق بالذات (تأثير سالب).
- بلغ حجم التأثير(المباشر) لعدم تحمل الشك في (النفور من الضيق) بدلالة التقديرات المعيارية (0.735) (تأثير موجب)، في حين لم يكن هناك تأثير (مباشر) لعدم التعلق بالذات في (النفور من الضيق).
- بلغ حجم التأثير(المباشر) لعدم التعلق بالذات في (التشتيت والإخماد) بدلالة التقديرات المعيارية (0.385) (تأثير سالب)، في حين لم يكن هناك تأثير (مباشر) لعدم تحمل الشك في (التشتيت والإخماد).
- أكبر حجم للتأثير (المباشر) لأبعاد التجنب التجريبي في أعراض الاكتئاب بدلالة التقديرات المعيارية كان لـ (التجنب السلوكي) (تأثير موجب)، تلاه (القمع والانكار) (تأثير موجب)، تلاه (عدم تحمل الضيق) (تأثير موجب). في حين لم يكن هناك تأثير (مباشر) لأبعاد التجنب التجريبي (النفور من الضيق، التسويف، التشتيت والإخماد) في أعراض الاكتئاب.

تاسعًا: وللكشف عن الدلالة الاحصائية للتأثيرات غير المباشرة للمتغيرات الخارجية (عدم التعلق بالذات، وعدم تحمل الشك) في أعراض الاكتئاب مرورًا بأبعاد التجنب التجريبي المبينة في الجدول (2)؛ استخدم أسلوب بوتستراپينج (Bootstrapping) في حساب الدلالة الاحصائية بحجم عينة عشوائية (5000)، أو حساب فترة الثقة (Confidence interval)، والجدول (3) يبين نتائج هذه الطريقة.

جدول 3

الدلال الإحصائية وفترة الثقة للتأثير غير المباشر (الوسيط) لأبعاد التجنب التجريب في العلاقة بين عدم التعلق بالذات وعدم تحمل الشك من جهة وأعراض الاكتئاب من جهة أخرى.

المتنبأ	الوسيط	التابع	قيم أسلوب Bootstrapping				النتيجة
			القيمة	الحد الأدنى لفترة الثقة Lower	الحد الأعلى لفترة الثقة Upper	الدلالة الاحصائية	
عدم تحمل الشك	التجنب السلوكي	أعراض الاكتئاب	2.507	1.408	3.692	***0.000**	توسط جزئي
عدم تحمل الشك	القمع والانكار	أعراض الاكتئاب	1.130	0.388	2.014	***0.005**	توسط جزئي
عدم تحمل الشك	عدم تحمل الضيق	أعراض الاكتئاب	1.104	0.376	2.010	***0.002**	توسط جزئي
عدم التعلق بالذات	القمع والانكار	أعراض الاكتئاب	-0.957	-1.501	-0.446	***0.004**	توسط جزئي
عدم التعلق بالذات	عدم تحمل الضيق	أعراض الاكتئاب	-0.312	-0.937	0.198	0.340	لا يوجد توسط

*دالة إحصائيا على مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (3) ما يلي:

- وجود أثر وسيطي جزئي (Partial Mediation) موجب ودال احصائيًا (α=0.05) للتجنب السلوكي في العلاقة بين عدم تحمل الشك وأعراض الاكتئاب.
- وجود أثر وسيطي جزئي (Partial Mediation) موجب ودال احصائيًا (α=0.05) للقمع والانكار في العلاقة بين عدم تحمل الشك وأعراض الاكتئاب.
- وجود أثر وسيطي جزئي (Partial Mediation) موجب ودال احصائيًا (α=0.05) لعدم تحمل الضيق في العلاقة بين عدم تحمل الشك وأعراض الاكتئاب.
- وجود أثر وسيطي جزئي (Partial Mediation) سالب ودال احصائيًا (α=0.05) للقمع والانكار في العلاقة بين عدم التعلق بالذات وأعراض الاكتئاب.
- عدم وجود أثر وسيطي دال احصائيًا (α=0.05) لعدم تحمل الضيق في العلاقة بين عدم التعلق بالذات وأعراض الاكتئاب.

مناقشة النتائج

فيما يتعلق بكل من النتائج: "فسر عدم تحمل الشك وعدم التعلق بالذات ما نسبته (67%) من التباين في (أعراض الاكتئاب)"، و"أكبر حجم للتأثير المباشر للمتغيرات الخارجية (عدم التعلق بالذات، وعدم تحمل الشك) في أعراض الاكتئاب بدلالة التقديرات المعيارية كان لعدم تحمل الشك (تأثير موجب)، تلاه عدم التعلق بالذات (تأثير سالب)"، و"أكبر حجم للتأثير الكلي للمتغيرات الخارجية (عدم التعلق بالذات، وعدم تحمل الشك) في أعراض الاكتئاب بدلالة التقديرات المعيارية كان لعدم تحمل الشك (تأثير موجب)، تلاه عدم التعلق بالذات (تأثير سالب)"، و"وجود أثر وسيطي جزئي (Partial Mediation) موجب ودال احصائيًا (α=0.05) للقمع والانكار في العلاقة بين عدم تحمل الشك وأعراض الاكتئاب"، و"وجود أثر وسيطي جزئي (Partial Mediation) سالب ودال احصائيًا (α=0.05) للقمع والانكار في العلاقة بين عدم التعلق بالذات وأعراض الاكتئاب". من المتصور ما يلي:

تفسير الأثر الوسيطي (غير المباشر) للقمع والانكار في العلاقة بين عدم تحمل الشك وعدم التعلق بالذات وأعراض الاكتئاب من خلال تتابع تأثير المتغيرات؛ حيث أشارت الدراسة إلى وجود تأثير مباشر لعدم التعلق بالذات وعدم تحمل الشك في القمع والإنكار، وبدوره يؤثر القمع والإنكار (بصفته أحد أبعاد التجنب التجريبي) في زيادة أعراض الاكتئاب، من خلال الاعتماد عليه كوسيلة أساسية في إدارة مواقف الشك مما يترتب عليه نتائج سلبية في زيادة الضغط النفسي وإعاقة النمو الشخصي. وهذا ما أكدت عليه الدراسات بأن التجنب التجريبي استراتيجية غير قادرة على التكيف تؤدي لنتائج سلبية (Harris, 2022; Roemer & Orsillo, 2020)، وأن ممارساته المتزايدة ترتبط بزيادة أعراض الاكتئاب (Acarturk et al., 2021; A. Akbari et al., 2022)، ومن ذلك فإن الأفراد الذين يمتلكون مستوى أعلى من عدم التعلق بالذات أقل عرضة لممارسة القمع والإنكار، مما يؤدي إلى ظهور أعراض اكتئاب أقل، في حين أن الأفراد الذين يمتلكون مستوى أعلى من عدم تحمل الشك أكثر عرضة للانخراط في القمع والإنكار، مما يساهم في زيادة أعراض الاكتئاب. تنسجم هذه النتيجة مع ما أشار إليه أيزنهارت–روث (Eisenhart-rothe, 2022) من أن التجنب التجريبي يتوسط العلاقة بين عدم تحمل الشك وأعراض الاكتئاب، وما أشار إليه هولون وهايس (Hollon & Hayes, 2021) بأن التجنب التجريبي يمكن أن يتوسط العلاقة بين التراكيب أو البنى النفسية المختلفة والاكتئاب.

ويمكن تفسير وجود أثر مباشر وغير مباشر (جزئي) في العلاقة بين عدم التعلق بالذات وأعراض الاكتئاب لدى المصابين بالاكتئاب؛ من خلال درجة وضوح مفهوم الذات (Self-concept) الذي يستند إليه عدم التعلق بالذات كما أشار جيرمر ونيف (Germer & Neff, 2021)؛ إذ قد يمتلك مرضى الاكتئاب –كما أشار زانغ وآخرون (Zhang, Wang, & Chen, 2022)– مفهوم ذات سلبي (مفهوم ذات واضح لكنه سلبي) نتيجة الخبرات السلبية والمشاعر الاكئتابية المصاحبة لها، في حين أن غير المصابين الاكتئاب (من عامة الناس) قد يكون مفهوم الذات لديهم أقل وضوحًا، مما قد يؤثر في العلاقة المباشرة بين عدم التعلق بالذات وأعراض الاكتئاب.

وفيما يتعلق بكل من النتائج: "فسر عدم التعلق بالذات ما نسبته (40%) من التباين في (القمع والانكار)"، و"أكبر حجم للتأثير(المباشر) للمتغيرات الخارجية (عدم التعلق بالذات، وعدم تحمل الشك) في (القمع والانكار) بدلالة التقديرات المعيارية كان لعدم تحمل الشك (تأثير موجب)، تلاه عدم التعلق بالذات (تأثير سالب)". **من المتصور ما يلي:**

تفسير الأثر المباشر الدال لعدم تحمل الشك في بُعد القمع والإنكار، من خلال ما قدمته النظريات الديناميكية النفسية (Roemer et al., 2018; Watson, 2015) بأن القمع والإنكار من آليات الدفاع (Defense mechanisms)، التي تعمل على مستوى اللاوعي لحماية الأفراد من الأفكار أو المشاعر السلبية والمؤلمة، بالتالي من الممكن أن يساهم عدم تحمل الشك من خلال ما يتضمنه من مشاعر سلبية مصاحبة لزيادة الحاجة للتحكم والقدرة على التنبؤ في مواقف الشك، إلى الاعتماد بشكل أكبر على آليات الدفاع للتعامل مع المشاعر السلبية. كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى ما يتضمنه عدم تحمل الشك من دافع لتجنب المواقف أو المعلومات التي تثير حالة عدم اليقين/ الشك (Mahoney et al., 2019)، والذي يمكن أن يمتد إلى تجنب التجارب الداخلية (مثل الأفكار أو المشاعر التي يصعب تحملها) من خلال إنكار أو قمع حالات الشك (الحالات غير المؤكدة) ، وذلك بهدف الحفاظ على شعور الاستقرار وتجنب الضيق المرتبط بالشك.

يمكن تفسير الأثر المباشر الدال لعدم التعلق بالذات في بُعد القمع والإنكار، من خلال ما يتضمنه عدم التعلق بالذات من تطوير الوعي المدرك غير القضائي للتجارب الداخلية (Akbari et al., 2022; Orsillo et al., 2021; Segal et al., 2013)، وتعزيز قبول الأفكار الذاتية والمشاعر بموضوعية (Miller, 2016) ؛ ما من شأنه أن يرفع من قدرة الأفراد على الاعتراف وتقبل الجوانب الصعبة أو غير المريحة، مما قد يقلل من الحاجة إلى القمع أو الإنكار. إلى جانب دور الوعي الذاتي المتزايد في تمكين الأفراد من التعرف على الوقت الذي يستخدمون فيه القمع والإنكار (كآليات دفاع) وتوجيههم لاستكشاف استراتيجيات التأقلم الصحية. كما يمكن أن يعمل التنظيم العاطفي (القدرة على التعرف على المشاعر وإدارتها) الذي يحققه عدم التعلق بالذات (Germer, 2023; Germer & Neff, 2021)، على تقليل الحاجة لاستخدام آليات الدفاع النفسي (مثل القمع والإنكار) حيث يكون الأفراد أكثر انفتاحًا لتجربة ومعالجة المشاعر السلبية دون محاولة قمعها أو تجاهلها.

أما نتائج: "فسر عدم التعلق بالذات وعدم تحمل الشك ما نسبته (43%) من التباين في (عدم تحمل الضيق)" و"أكبر حجم للتأثير(المباشر) للمتغيرات الخارجية (عدم التعلق بالذات، وعدم تحمل الشك) في (عدم تحمل الضيق) بدلالة التقديرات المعيارية كان لعدم تحمل الشك (تأثير موجب)، تلاه عدم التعلق بالذات (تأثير سالب)"، **من المتصور ما يلي:**

يمكن تفسير التأثير المباشر لعدم التعلق بالذات في عدم تحمل الضيق من خلال التحول في المنظور؛ حيث ينطوي عدم التعلق بالذات على رؤية الأشياء كما هي وليس كما يعتقد الفرد (Kabat-Zinn, 1990)، مما يساعد على تطوير رؤية أكثر موضوعية وتوازن للضيق، لا يتماهى الفرد فيها مع الضيق ولا يعتبره جزءًا من هويته، وينظر للتجربة على أنها عابرة لا تمثله، الأمر الذي من شأنه أن يعزز قدرة الفرد على تحمل الضيق. وقد تفسر النتيجة من خلال المرونة في مواجهة الضيق؛ إذ يمكن

أن يساهم عدم التعلق بالذات في ملاحظة الضيق دون التشبث به أو الحكم عليه (Whitehead et al., 2018)، بالتالي يكون الأفراد أكثر قدرة على التكيف وإيجاد طرق بناءة للتعامل مع المواقف، مما يرفع من القدرة على تحمل الضيق.

كما من الممكن تفسير التأثير المباشر لعدم تحمل الشك في عدم تحمل الضيق من خلال زيادة الحساسية للضيق؛ حيث يتضمن عدم تحمل الشك إدراك الأفراد لمواقف الشك على أنها تهديد وخطر كبير لابد من التعامل معه والسيطرة عليه تمامًا وبصورة فورية (Gentes & Ruscio, 2011)، مما يحد من تعرضهم للضيق وقدرتهم على التعامل معه، بالتالي يعزز من حساسيتهم للضيق وعدم تحملهم له على المدى الطويل. ومن المتصور أيضًا أن سبب النتيجة هو زيادة الاعتماد على السلوكيات الموجهة للسيطرة؛ فعادة ينخرط الأفراد الذين لديهم درجة عالية من عدم تحمل الشك في سلوكيات موجهة للسيطرة على مواقف الشك كمحاولة للحد من الضيق (كالسعي إلى طمأنة اجتماعية مفرطة، أو الانخراط في التخطيط المفرط، أو الانخراط في أنماط تفكير صارمة لخلق شعور باليقين والسيطرة) (Buhr & Dugas, 2009)، وهذه السلوكيات غير واقعية وغير قابلة للتطبيق مما يؤدي في النهاية إلى تفاقم الضيق والإحباط وإضعاف القدرة على تحمل الضيق المستقبلي.

وفيما يتعلق بنتيجة: "وجود أثر وسيطي جزئي (Partial Mediation) موجب ودال احصائيًا (α =0.05) لعدم تحمل الضيق في العلاقة بين عدم تحمل الشك وأعراض الاكتئاب"، من الممكن النظر لها بصورة مكملة للنتائج السابقة، التي تنص على الأثر المباشر لعدم تحمل الشك في عدم تحمل الضيق، حيث يمكن أن يتبع ذلك تأثير في مستوى أعراض الاكتئاب؛ من خلال الاجترار والتفكير السلبي؛ إذ قد يجد الأفراد من ذوي تحمل الضيق المنخفض صعوبة في التخلي عن التجارب المؤلمة أو التعامل معها بشكل فعال (Gámez et al., 2011)، مما قد يؤدي إلى دورة من التفكير السلبي المتكرر، حيث يسكن الفرد في مشاعره المؤلمة وينخرط في أفكار النقد الذاتي أو لوم الذات، وهي أعراض مميزة للاكتئاب.

ويمكن رد الأثر الوسيط لعدم تحمل الشك في الاكتئاب من خلال عدم تحمل الضيق إلى تدني التنظيم العاطفي؛ حيث يعاني الأفراد من ذوي تحمل الضيق المنخفض من صعوبة في التعرف على مشاعرهم والتعامل معها (Twohig, et al., 2017)، مما يؤدي إلى زيادة التفاعل العاطفي وصعوبة إيجاد طرق تكيفية للتعامل مع الضيق، بالتالي تطوير أعراض من الحزن الشديد، أو مشاعر اليأس، أو عدم الاستقرار العاطفي، والتي تعد أعراضًا للاكتئاب.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال حفاظ عدم تحمل الضيق على الإدراك والسلوكيات الاكتئابية؛ حيث يساهم عدم تحمل الضيق في الحفاظ على الأنماط المعرفية السلبية (التفكير الاكتئابي) والسلوكيات أو استجابات تخفيف المشاعر المؤلمة غير القادرة على التكيف (مثل العزلة، أو تعاطي المخدرات، أو إيذاء النفس) كما أشار تشنغ وآخرون (Chung et al., 2022)، التي يمكن أن تعزز المعتقدات السلبية عن الذات، مما يؤدي إلى استمرار دورة الاكتئاب.

أما النتائج التي تشير إلى: "بلغ حجم التأثير(المباشر) لعدم تحمل الشك في (التجنب السلوكي) بدلالة التقديرات المعيارية (0.505) (تأثير موجب)، في حين لم يكن هناك تأثير (مباشر) لعدم التعلق بالذات في (التجنب السلوكي)"، و"فسر عدم تحمل الشك ما نسبته (52%) من التباين في (التجنب السلوكي)"، و" وجود أثر وسيطي جزئي (Partial Mediation) موجب ودال احصائيًا (α=0.05) للتجنب السلوكي في العلاقة بين عدم تحمل الشك وأعراض الاكتئاب". **من المتصور ما يلي:**

تفسير هذه النتائج من خلال إسهامات دوغاس وزملاؤه (Dugas et al., 1998) في فهم عدم التعلق بالذات من خلال الاستجابات السلوكية والانفعالية التي تنتج عن مواقف الشك أو عدم اليقين؛ إذ يميل الأفراد للاستجابة والرد بشكل سلبي (على المستوى العاطفي والمعرفي والسلوكي) تجاه المواقف والأحداث غير المؤكدة. واتضح ذلك بشكل أكبر من خلال عملية التفاعل

مع الشك (Reactivity to Uncertainty) التي قدمها بوهر ودوغاس (Buhr & Dugas, 2009)؛ التي تشير إلى أن الأفراد يحاولون تقليل الشك واستعادة الشعور بالسيطرة من خلال سلوكيات البحث عن الطمأنينة المفرطة، أو تجنب المواقف غير المؤكدة.

كما يمكن تفسير غياب العلاقة المباشرة بين عدم التعلق بالذات وبعد التجنب السلوكي بكون عدم التعلق بالذات يسعى لتحقيق مكاسبه من خلال حالة "الاتزان" (Equanimity)؛ التي تتضمن كما أشار باور وسالزبيرغ (Power, 2022; Salzberg, 2021) الهدوء العقلي واعتدال المزاج، إلى جانب تنظيم المشاعر والسماح للمشاعر بالتدفق، وتعزيز الهدوء كما أشار جيرمر وجيرمر ونيف (Germer, 2023; Germer & Neff, 2021). الأمور التي تتخذ مظهر غياب الاستجابات السلوكية السلبية كغياب التجنب السلوكي.

ويمكن تفسير كل من: "بلغ حجم التأثير(المباشر) لعدم تحمل الشك في (التسويف) بدلالة التقديرات المعيارية (0.346) (تأثير موجب)، في حين لم يكن هناك تأثير (مباشر) لعدم التعلق بالذات في التسويف"، و" فسر عدم تحمل الشك ما نسبته (77%) من التباين في (التسويف)"، **بالاستناد إلى** الضائقة المرافقة لحالة عدم تحمل الشك، والتي تعد الأساس الذي يسعى الفرد من خلال التسويف لتجاوزه؛ فالتسويف –كما أشار غامز وزملاؤه (Gámez et al., 2011)– هو تأخير الشعور بالضيق المتوقع لأطول فترة ممكنة، من خلال تأجيل المهام وتأخير التعامل مع المسؤوليات، وتأجيل إنجاز الأمور غير السارة. ومن الممكن تفسير غياب العلاقة المباشرة بين عدم التعلق بالذات والتسويف من خلال الأثر المدرك؛ حيث أن الأثر الإيجابي لعدم التعلق بالذات يكون بعيد المدى من خلال حالة "الاتزان" (Equanimity) كما أشار باور وسالزبيرغ (Power, 2022; Salzberg, 2021)، وقد لا يكون مباشر بالقدر المدرك الذي يؤثر بشكل مباشر في التسويف الذي يعتمد ظهوره على الضيق المدرك والمتوقع.

التوصيات

- إجراء دراسات تجريبية تختبر فاعلية برامج علاجية تستند لنموذج الدراسة البديل على عينة من مرضى الاكتئاب.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تختبر نموذج سببي لذات المتغيرات المستقلة والتابعة، مع تناول التنظيم العاطفي أو المعالجة المعرفية، أو آليات التأقلم كمتغير وسيط. وأخرى تتناول اضطراب الهلع كتابع.

The References

Acarturk, C., Ozyurt, I., Hayes, S., & Gumus, S. (2021). Experiential avoidance and depression: A review of the literature. *Clinical Psychology Review*, *84*(1), 101913.

Akbari, A., Seydavi, M., & Mohammadi, E. (2022). Experiential avoidance as a transdiagnostic risk factor for depression: A meta-analysis. *Psychological Medicine*, *52*(3), 410–422. https://doi.org/doi:10.1017/S0033291721003929

Amir, N., Smits, A., & Van-der-Does, J. (2023). Individual differences in intolerance of uncertainty and their implications for mental health. *Clinical Psychology Review*, *75*(1). https://doi.org/doi:10.1016/j.cpr.2022.102028

Beck, A., Steer, R., & Brown, G. (1996). Manual for the Beck Depression Inventory-II. *Psychological Corporation, San Antonio*, *78*(2), 98–490.

Brach, T. (2003). *The power of acceptance: A revolutionary approach to self-acceptance and self-esteem*. Bantam Books.

Brach, T. (2017). *The non-attachment effect: How letting go of ourselves can help us thrive*. Shambhala.

Buhr, K., & Dugas, J. (2002). A cognitive-behavioral model of generalized anxiety disorder: Understanding the role of intolerance of uncertainty. *Behaviour Research and Therapy*, *40*(7), 791–804.

Buhr, K., & Dugas, J. (2009). Intolerance of uncertainty: A cognitive vulnerability factor in anxiety disorders. *Clinical Psychology Review*, *29*(2), 179–192. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2008.08.005

Carleton, N., & Asmundson, G. (2007). Intolerance of uncertainty: A review of the concept and its measurement. *Journal of Anxiety Disorders*, *21*(2), 216–229. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2006.08.003

Carleton, R. N., Norton, M. A. P. J., & Asmundson, G. J. G. (2007). Fearing the unknown: A short version of the Intolerance of Uncertainty Scale. *Journal of Anxiety Disorders*, *21*(1), 105–117. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2006.03.014

Chung, C., Holahan, C., & Moos, H. (2022). Avoidance coping in depression: A 10-year model. *Clinical Psychology Review*, *76*(1), 101772. https://doi.org/doi:10.1016/j.cpr.2022.101772

Clark, A., & Wells, A. (2019). *Intolerance of uncertainty: A cognitive-behavioral approach to treatment*. Guilford Press.

Cookson, C., Luzon, O., Newland, J., & Kingston, J. (2020). Examining the role of cognitive fusion and experiential avoidance in predicting anxiety and depression. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, *93*(3), 456–473. https://doi.org/10.1111/papt.12233

Dugas, J., & Robichaud, M. (2022). *Intolerance of uncertainty: A cognitive-behavioral approach*. Guilford Press.

Dugas, J., Gagnon, F., Ladouceur, R., & Freeston, H. (1998). Generalized anxiety disorder: A preliminary test of a cognitive-behavioral model. *Behaviour Research and Therapy*, *36*(2), 217–233. https://doi.org/10.1016/S0005-7967(97)00070-X

Eisenhart-rothe, S. Von. (2022). *Experiential avoidance as a mediator between*. 1–31.

Fernández-Rodríguez, C., Coto-Lesmes, R., Martínez-Loredo, V., & Cuesta-Izquierdo, M. (2022). Psychological Inflexibility, Anxiety and Depression: The Moderating Role of Cognitive Fusion, Experiential Avoidance and Activation. *Psicothema*, *34*(2), 240–248.

Gámez, W., Chmielewski, M., Kotov, R., & Watson, D. (2011). *Development of a Measure of Experiential Avoidance : The Multidimensional Experiential Avoidance Questionnaire*. *23*(3).

Gentes, L., & Ruscio, M. (2011). A meta-analysis of the relation of intolerance of uncertainty to symptoms of generalized anxiety disorder, major depressive disorder, and obsessive–compulsive disorder. *Clinical Psychology Review*, *31*(6), 923–933. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.05.001

Gentes, L., & Ruscio, M. (2022). Intolerance of uncertainty and anxiety disorders: A meta-analysis of the relation between intolerance of uncertainty and symptoms of generalized anxiety disorder, major depressive disorder, and obsessive–compulsive disorder. *Clinical Psychology Review*, *82*(1), 102245. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2022.102245

Germer, C. (2023). *Self-compassion: The power of mindful attention to cultivate kindness, warmth, and acceptance*. Guilford Press.

Germer, C., & Neff, K. (2021). *Self-compassion in everyday life: The mindful path to greater kindness and connection*. Guilford Press.

Germer, C., Neff, K., & Mascaro, J. (2018a). Rumination and non-attachment to self in a clinical sample. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, *25*(6), 1329–1339. https://doi.org/10.1002/cpp.2304

Gotlib, H., & Hammen, L. (2018). Understanding the processes that influence depression: Implications for intervention. *Annual Review of Clinical Psychology*, *14*(1), 31–54. https://doi.org/doi:10.1146/annurev-clinpsy-050717-103236

Harris, R. (2019). *The pain of presence: A guide to overcoming emotional numbing*. New Harbinger Publications.

Harris, R. (2022). *The Happiness Trap (Second Edition): How to Stop Struggling and Start Living Paperback* (2nd ed.). Shambhala.

Hayes, S., Strosahl, D., & Wilson, K. (2016). *Acceptance and Commitment Therapy: The Process and Practice of Mindful Change*. The Guilford Press.

Hayes, S., Strosahl, K., & Wilson, K. (1996). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. Guilford Press.

Hayes, S., Strosahl, K., & Wilson, K. (2017). *Avoidance: A new understanding of anxiety and phobias*. Guilford Press.

Ho, T., Wang, E., Ho, T., & Hsu, H. (2022). The effects of non-attachment to self on mindfulness-based cognitive therapy for rumination: A randomized controlled trial. *Mindfulness*, *13*(3), 1094–1105. https://doi.org/10.1007/s12671-022-01429-y

Hollon, S., & Hayes, S. (2021). *Breakthrough Depression: A Revolutionary New Approach to Treating Depression Using the Science of Resilience*. Guilford Press.

Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. Delacorte.

Khan, M., Azim, N., Mahmood, F., & Asif, B. (2021). Depression and quality of life: A review of the literature. *International Journal of Mental Health and Addiction*, *19*(4), 543–558. https://doi.org/doi:10.1007/s11469-020-00378-w

Lamers, M., van Tilburg, W., & Schoevers, A. (2022). The self in depression: A review of recent

research. *Clinical Psychology Review*, *76*(1), 101771. https://doi.org/doi:10.1016/j.cpr.2022.101771
Lass, H., Leventhal, M., & Zvolensky, J. (2019). Distress tolerance and symptoms of depression: A review and integration of literatures. *Clinical Psychology Review*, *72*(1), 101748. https://doi.org/doi:10.1016/j.cpr.2019.101748
Lovibond, P., & Lovibond, S. (1995). The structure of negative emotional states: comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy*, *33*(3), 43–335. https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)00075-u
Mahoney, M., Penney, C., & Franklin, E. (2019). Intolerance of uncertainty: A critical review of the concept and its measurement. *Clinical Psychology Review*, *68*(1), 101653. https://doi.org/doi:10.1016/j.cpr.2019.04.004
Mahoney, M., Penney, C., & Franklin, E. (2022). Cognitive-behavioral therapy for intolerance of uncertainty: A meta-analysis of the treatment literature. *Clinical Psychology Review*, *82*(1), 102244.
Mascaro, J., Germer, C., Neff, K., & Orsillo, S. (2019). The role of non-attachment to self in the relationship between rumination and depression. *Journal of Clinical Psychology*, *75*(1), 40–52. https://doi.org/10.1002/jclp.22646
Mascaro, J., Neff, K., & Germer, C. (2023). The effects of non-attachment to self in mindfulness-based cognitive therapy for depression: A randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *91*(1), 112–123. https://doi.org/10.1037/ccp0003924
Miller, R. (2016). *Restful being: The power of non-attachment in daily life*. HarperOne.
Neff, K. (2011a). *Self-compassion: The proven power of being kind to yourself*. HarperOne.
O'Connor, L., & Hayes, S. (2016). *The ACT workbook for depression: A guide to using acceptance and commitment therapy to overcome sadness, anxiety, and anger*. New Harbinger Publications.
Orsillo, S., Roemer, L., & Segal, Z. (2021). *The Mindful Way through Anxiety: Break Free from Chronic Worry and Reclaim Your Life*. Guilford Press.
Power, W. (2022). *Process and emptiness: A Whiteheadian perspective on the Buddhist middle way*. Columbia University Press.
Roemer, L., & Orsillo, S. (2020). *Acceptance-Based Behavioral Therapy:Treating Anxiety and Related Challenges*. Guilford Press.
Roemer, L., & Orsillo, S. (2020). *Acceptance-Based Behavioral Therapy:Treating Anxiety and Related Challenges*. Guilford Press.
Roemer, L., Martell, C., & Orsillo, S. (2018). *Experiential avoidance in psychopathology: Theory, research, and treatment*. Guilford Press.
Ruchensky, J. R., Bauer, E. A., & MacNamara, A. (2020). Intolerance of uncertainty, depression and the error-related negativity. *International Journal of Psychophysiology*, *153*(April 2019), 45–52. https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2020.04.015
Salzberg, S. (2021). *The book of equanimity: Living with balance and discernment*. Sounds True.
Segal, Z., Williams, J., & Teasdale, J. (2013). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression* (2nd ed.). The Guilford Press.
Thase, E., & Howland, J. (2021). *Depression: A biopsychosocial approach*. Guilford Press.
Tompkins, M., & Barlow, D. (2014). *Avoidance and anxiety: A practical guide to overcoming fears and phobias*. Oxford University Press.
Twohig, M., Barlow, D., & Grenier, M. (2017). *Experiential avoidance in cognitive behavioral therapy: A practitioner's guide to assessment, treatment, and case conceptualization*. Guilford Press.
Wang, Y., Zhang, Y., Zhang, J., & Wang, X. (2022). The impact of depression on quality of life: A systematic review. *Depression Research and Treatment*, *10*(1), 100355. https://doi.org/doi:10.1155/2022/100355
Watson, J. (2015). *Defense mechanisms: A contemporary overview*. Springer Publishing Company.
Whitehead, R., Bates, G., Elphinstone, B., & Yang, Y. (2021). *The relative benefits of nonattachment to self and self-compassion for psychological distress and psychological well-being for those with and without symptoms of depression*. 1–14. https://doi.org/10.1111/papt.12333
Whitehead, R., Bates, G., Elphinstone, B., Yang, Y., & Murray, G. (2018). Letting go of self: The creation of the nonattachment to self scale. *Frontiers in Psychology*, *9*(1), 1–12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02544
Yang, Y., Fletcher, K., Michalak, E. E., & Murray, G. (2020). An investigation of self-compassion and nonattachment to self in people with bipolar disorder. *Journal of Affective Disorders*, *262*, 43–48. https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.10.042
Yao, N., Qian, M., Jiang, Y., & Elhai, J. D. (2021). The Influence of Intolerance of Uncertainty on Anxiety and Depression Symptoms in Chinese-speaking Samples: Structure and Validity of The

Chinese Translation of The Intolerance of Uncertainty Scale. *Journal of Personality Assessment*, *103*(3), 406–415. https://doi.org/10.1080/00223891.2020.1739058

Zettle, R. (2015). ScienceDirect Acceptance and commitment therapy for depression. *Current Opinion in Psychology*, *2*(1), 65–69. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2014.11.011

Zhang, J., Wang, Z., & Chen, S. (2022). No TitleSelf-concept clarity and psychopathology. *Personality and Individual Differences*, *184*(1), 111579. https://doi.org/doi.org/10.1016/j.paid.2022.111579

Zhang, Z., Zhang, Z., & Liu, L. (2022). Biological, psychological, and social determinants of depression: A review of recent literature. *Journal of Affective Disorders*, *12*(1), 101–122. https://doi.org/doi:10.1016/j.jad.2022.112373

IJOPER Vol 2, No 4, pp 576 -597 ISSN 2957-3890
المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية
International Journal of Psychological and Educational Research

القدرة التنبؤية للاهتمام الاجتماعي والشعور المجتمعي بمتلازمة الإرهاق النفسي لدى العاملين في مجال الصحة النفسية

هند أحمد النمرات
وزارة التربية والتعليم، الأردن
hind.nemrat@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة القدرة التنبؤية للاهتمام الاجتماعي والشعور المجتمعي بمتلازمة الإرهاق النفسي لدى العاملين في مجال الصحة النفسية في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (399) من العاملين في مجال الصحة النفسية، ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدِم مقياس ماسلاش وجاكسون (Maslach & Jackson, 1981) لقياس الإرهاق النفسي، ومقياس الشعور المجتمعي، وتم تطوير مقياس الاهتمام الاجتماعي، أظهرت النتائج أنَّ مستوى الإرهاق النفسي ككُل كان منخفضًا، وكان مستوى التوجُّه المؤيد للمجتمع مرتفعًا، تلاه الهيمنة المناهضة للمجتمع بمستوى متوسط، وجاء أخيرًا العُزلة ضد المجتمع، وبمستوى منخفض، كما أظهرت النتائج أن مستوى الاهتمام الاجتماعي كان مرتفعا جدا، كما أسهم (التوجُّه المؤيد للمجتمع مقابل الهيمنة المناهضة للمجتمع) بأثرٍ نسبيٍّ مُفسِّرًا ما مقداره (1.4%). كما أسهم في المرتبة الثانية الاهتمام الاجتماعي بأثر نسبي مقداره 7.1% من التباين الكلي. ثمَّ أسهم (التوجُّه المؤيد للمجتمع مقابل العُزلة ضد المجتمع) بأثر نسبي مُفسِّرًا ما مقداره (1.3%) من التباين المُفسَّر الكلي للنموذج التنبُّؤي.

كلمات مفتاحية: الاهتمام الاجتماعي، الشعور المجتمعي، متلازمة الإرهاق النفسي، العاملين في مجال الصحة النفسية.

The Predictive Ability of Social Interest and Community Feeling, Upon Psychological Exhaustion Syndrome Among Mental Health Professionals

Hind Ahmad Al-nemrat
The Ministry of Education, Jordan
hind.nemrat@gmail.com

Abstract:

The study aimed to determine the predictive ability of social interest and community feeling for psychological burnout syndrome among workers in the field of mental health in Jordan. The study sample consisted of (399) workers in the field of mental health. To achieve the objectives of the study, the Maslach & Jackson scale was used. , 1981, to measure psychological exhaustion and a measure of community feeling, and a measure of social interest was developed. The results showed that the level of psychological exhaustion as a whole was low, and the level of pro-social orientation was high, followed by anti-social dominance at a moderate level, and finally came anti-social isolation, at a low level, as the results showed that the level of social interest was very high, and (pro-social orientation versus anti-social dominance) contributed with a relative effect explaining (1.4%). Social interest also contributed in second place with a relative effect of 7.1% of the total variance. Then (Pro-social orientation versus anti-social isolation) had a relative effect, explaining an amount of (1.3%) of the total explained variance of the predictive model.

Keywords: Social Interest Community Feeling, Psychological Exhaustion Syndrome, mental health professionals..

تاريخ قبوله للنشر (2023-11-07) تاريخ تسلم البحث (2023-08-14)

المقدمة

يلعبُ العمل دورًا هامًا في حياة الغالبية العظمى من الناس وقد يكون العمل نفسه مصدرًا لضغط نفسي كبير، وقد تكون هذه الضغوط نتيجةً لأنشطة العمل المتكررة، وتضارب الأدوار (Le Pine et al., 2005). كما قد تؤدي الأحداث الصادمة في الحياة، إلى تعطيل الاستخدام الفعَّال لموارد العمل، وتقويض أداء الفرد الفعّال، ممَّا يؤدى إلى عدم التوافق والشعور بضغوط العمل والإرهاق (Bakker & Wang, 2020).

والعاملون في مجال الصحة النفسية يتعرَّضون لضغوط مماثلة لتلك الضغوط التي يتعرض لها العاملون في مجالاتٍ أخرى، كما أنَّهم يواجهون ضغوطًا انفعاليةً إضافيةً بسبب طبيعة مهنتهم في التعامل مع الأشخاص المضطربين، وعلى مدى فتراتٍ زمنيةٍ طويلة، وهذا يتطلب المزيد من الفهم لهذه المشاكل، وتطوير استراتيجيات مناسبة للحدِّ من هذه الضغوط، ليس فقط لحماية العاملين في مجال الصحة النفسية ومسترشديهم فحسب، ولكنَّه أيضًا متطلب أخلاقي، فرفاهية العاملين في مجال الصحة النفسية لهيَ المؤشر على جودة الرعاية التي يقدمونها للمسترشدين، وقد يؤدي ضعف الرفاهية وضغوط العمل إلى تقديم رعاية دون المستوى الأمثل، وأقلّ من المستوى المطلوب، كما قد يتغيّب العاملون عن العمل، وتظهر عليهم أعراض المعاناة من مستويات مرتفعة من الضيق والإرهاق النفسي مقارنةً مع العاملين في المهن الأخرى (Mcloughlin et al., 2021).

ويرى فان هومبيك وآخرون (Van-Humbeek et al., 2004) أنَّه غالبًا ما يواجه العاملون في مجال الصحة النفسية وعلى المدى الطويل ضغوطًا مهنية شديدة؛ وذلك لأنَّ تقديم الدعم والمشورة لمجموعة من المسترشدين الذين يعانون من مجموعة واسعة من السلوكيات والمواقف الإشكاليّة ليس بالأمر السهل، كما أنَّه وعلى الرغم من أنَّ استشارات إعادة التأهيل النفسي هي عمل جماعي؛ إلا أنَّ هؤلاء المتخصصين لديهم اتصالات فردية مع مسترشديهم في معظم الأوقات، وهذا يعني أنَّه يتعين عليهم في كثير من الأحيان التعامل مع مواقف الأزمات بأنفسهم، والاعتماد فقط على مهاراتهم المهنية وحدسهم، وهذا بدوره يؤدي إلى ارتفاع عبء العمل لدى العاملين في مجال الصحة النفسية؛ ونتيجةً لذلك فقد يصابون بخيبة أمل وعدم رضا عن عملهم وبالتالي يصبحون عُرضةً للإصابة بمتلازمة الإرهاق.

ويشير الأدب التربوي، إلى أنَّ الإرهاق النفسي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالاهتمام الاجتماعي والشعور المجتمعي؛ إذ أظهرت الدراسات أنَّ الأفراد ذوي التوجهات المجتمعية المنخفضة تظهر لديهم أعراض الإرهاق النفسي (Van Yperen et al., 1996; 1992).

كما أشار آدلر إلى أنَّ الاهتمام الاجتماعي ينطوي على اهتمام خاص برفاهية الآخرين، والعمل المحفّز الذي يهدف إلى تحقيق هذه الغاية، وبالتالي ينظر علم النفس الفردي إلى الاهتمام الاجتماعي والشعور المجتمعي كمؤشرات للصحة النفسية، وقد أشار آدلر إلى أنَّ المستويات المنخفضة من الاهتمام الاجتماعي والشعور المجتمعي، تؤدي إلى تثبيط التفاعلات الاجتماعية وتؤدي إلى العُصاب؛ ونظرًا لأن مصطلح العُصاب لوصف الاضطرابات النفسية لم يعُد مستخدمًا في الجمعية الأمريكية للطب النفسي، فقد ظهرت الحاجة إلى تعبيرٍ بديلٍ معاصر يتفق مع النماذج الحالية لاضطرابات الشخصية، والتي تتميز بالقصور في المهارات وأنماط الحركة، وعدم التعاون مع الآخرين، واستغلال الآخرين، والخجل، وعدم الثقة (Stasio & Capron, 1998).

ويرى موزديزرز وآخرون (Mozdzierz et al 2007.,) أنَّ هناك علاقة مباشرة بين الاهتمام الاجتماعي والشعور المجتمعي من جهة، وبين الصحة النفسية من جهةٍ أخرى، فقد أظهرت الدراسات أنَّ المرضى النفسيين ذوو

الاهتمام الاجتماعي والشعور المجتمعي المرتفع أظهروا توقعًا لنجاح العلاج أكثر من المرضى ذوو الاهتمام الاجتماعي والشعور المجتمعي المنخفض.

هذا وقد أشار جونسون وسميث (Johnson & Smith, 2011) إلى أنَّه غالبًا ما يُنظَر إلى الاهتمام الاجتماعي والشعور المجتمعي على أنَّهما يتنبآن بتكيف الأفراد والصحة النفسية لهم، إلا أنَّ المستويات المرتفعة جدًا من الاهتمام الاجتماعي والشعور المجتمعي قد تكون غير صحية كما هي المستويات المنخفضة، فقد تُشير المستويات المرتفعة جدًا إلى إدمان العلاقات والتبعية، في حين أنَّ المستويات المنخفضة قد تُشير إلى انفصالٍ واستقلالٍ أكثر من اللازم، أو انخفاض الشعور بالانتماء، وبالتالي فإنَّ هناك مستوىً مثاليًا من الاهتمام الاجتماعي والشعور المجتمعي يساعد في تحقيق الصحة النفسية من خلال الترابط مع الآخرين والاهتمام بهم وتلمُّس حاجاتهم مع الحفاظ على الاستقلال والانفصال في الوقت المناسب.

وهذا ما أشارت له الدراسات بمفهوم "المساعد العاجز" الذي أصبح رهينة الحمل الزائد من الأعباء، وإجبار نفسه على العمل في المواقف الصعبة التي تفوق طاقته وقدرته؛ الأمر الذي يؤدي إلى الإرهاق النفسي، والاضطرابات النفسية الأخرى (Pronin et al., 2021).

الإرهاق النفسي Exhaustion Syndrome

أكاديميًا وفي الأدبيات العلمية قدّم الطبيب النفسي الأمريكي فريندبيرغر (Freundberge) مفهوم الإرهاق ولأول مرة عام (1974) من خلال مصطلح "متلازمة نضوب الموظفين"؛ وذلك لوصف الحالة النفسية للمتطوعين في مجال الطب النفسي (zhao & Ding, 2020)، من خلال التدهور العاطفي التدريجي، وفقدان الحافز الذي لاحظه بين المتطوعين الذين تطوعوا للعمل في منظمات الإغاثة والرعاية الصحية لمدمني المخدرات في نيويورك، فقد عمل المتطوعون بتفانٍ وحماسٍ كبيرين لعدة أشهر قبل ظهور الأعراض، والتي تمثلت بفقدان الحماس، واستنزاف الطاقة، وانخفاض الاهتمام بالمسترشدين والعمل، وقلة الالتزام (Bakker et al., 2014).

وتناول عدد من الباحثين مفهوم متلازمة الإرهاق، فعرَّفها ماسلاش ولايتر (Maslach & lieter, 2016) عرَّفوا متلازمة الإرهاق بأنَّها: متلازمة الإرهاق العاطفي، وتبدد الشخصية وانخفاض الإنجاز الشخصي، والذي يحدث بين العاملين الذين يقابلون أشخاصًا آخرين في العمل. في حين عرَّفت ديلا فونتي سولانا وآخرون (De La Fuente - Solana et al., 2021) الإرهاق بأنَّه: حالة نفسية سلبية مزمنة مرتبطة بالعمل، وتتكون من ثلاثة أبعاد، بعد الإرهاق العاطفي، وتبدد الشخصية، وانخفاض الإنجاز الشخصي. أمَّا كامارجو وآخرون (Camargo et al., 2021) فقد أشاروا إلى أنَّ الإرهاق النفسي اضطراب نفسي اجتماعي يتميز بتبدد الشخصية والإرهاق العاطفي وانخفاض الإنتاجية.

واستنادًا إلى التعريفات السابقة تعرِّفه الباحثة أنَّه متلازمة مرتبطة بالإجهاد المزمن المتراكم تدريجيًا، والذي لم يتم التعامل معه بنجاح، يتميز بالإرهاق العاطفي وتبدد الشخصية وانخفاض الكفاءة المهنية واستنزاف موارد الطاقة والشعور المستمر بالتعب، وتتأثر هذه الأعراض بالخصائص الشخصية للفرد وبيئة العمل التي تتطلب اتصالًا شخصيًا مشحونًا بالعواطف مع الآخرين.

كما أنَّ الدراسات الحديثة أشارت إلى أنَّ متلازمة الإرهاق النفسي تقوم على آليات فسيولوجية عصبية، وهي من سمات حالة الإجهاد المزمن، وتتميز بخلل في نشاط نصفي الكرة الدماغية، ويتضمن سيطرة النصف المخي الأيمن، وعجز النصف الأيسر، وتتطور لدى الأشخاص تدريجيًا، وبشكل بطيء، عبر مراحل متسلسلة، تبدأ بمرحلة الإجهاد والتي تحدث عندما يتعرض الفرد للضغوط وبشكل مستمر؛ الأمر الذي يؤدي إلى ردود فعل تتسم بالإجهاد

والضيق، ثم تستمر عوامل الضغط وبشدة، فيصبح الفرد أكثر مقاومة، والمقاومة هي المرحلة الثانية من مراحل حدوث متلازمة الإرهاق. وبزيادة الضغوط واستمرارها تتعطل مقاومة الفرد لتلك الضغوطات ويُصاب بالعجز الانفعالي أو الإنهاك، والذي يوصل الفرد إلى مرحلة الإرهاق النفسي (Pronin et al., 2021)، ويشعر الفرد في المراحل الأولى من الإرهاق بالتوتر، وزيادة خيبة الأمل المرتبطة بالعمل، وبعد ذلك فقدان القدرة على التكيف مع العمل والبيئة، ثم ظهور مواقف سلبية تجاه العمل والزملاء، وفي النهاية تتطور الأعراض في صورة انخفاض الإنجاز (Mealer et al., 2014)، والتي تترافق مع تدني احترام الذات، وانخفاض الأداء الوظيفي، والتغيّب عن العمل، والرغبة في الاستقالة، وانخفاض الرضا عن الذات (Larrotta- Castillo et al 2021,.). وارتفاع مستويات القلق والاكتئاب (Fiabane et al 2021,.). وعدم المرونة والابتعاد عن المسترشدين، وزيادة الصراع الأسري والاجتماعي (Farber, 1990). وتدهور العلاقات (Chirico et al 2021,.). وعدم القدرة على الشعور بالسعادة أو الفرح أو الرضا، وقد يرتبط الإرهاق أيضًا بأعراض جسدية مثل الأرق، وتوتر العضلات، والصداع ومشاكل الجهاز الهضمي (Moss et al 2016,.). وتمتد الآثار السلبية للإرهاق إلى كل مجال من مجالات الحياة بما في ذلك المنزل والعمل والحياة الاجتماعية، والصحة الجسدية، فقد يجعل الإرهاق جسد الفرد عُرضةً للإصابة بالأمراض الجسدية المختلفة، والاضطرابات النفس جسمية (Stojanovic Tasik, 2018).

كما أشار كومار (Kumar, 2016) أنَّ أعراض الإرهاق العاطفي تتجلى بالشعور بالفشل والوحدة والعزلة عن العالم والنظرة التشاؤمية، وقلة الرضا عن الإنجاز الشخصي. والشعور بالعجز والهزيمة والإحباط والتوتر (Khosravi et al., 2021). أمَّا الإرهاق الجسدي فيتجلى بالشعور بالتعب والاستنزاف معظم الوقت، وانخفاض المناعة والتعرض للأمراض بشكل متكرر وزيادة أو فقدان الشهية. وأشارت كريمر وهونتر (Cramer & Hunter 2019,) إلى مظهرين من مظاهر الإرهاق النفسي: المظاهر الجسدية: وتتمثل في الصداع، وضيق التنفس، وسرعة ضربات القلب، والتعب، ومشاكل الجهاز الهضمي، والانهاك العام للجسم، واضطرابات النوم. والمظاهر النفسية: وتتمثل بالشعور بعدم الأمان، والشعور بالقلق، وسرعة الانفعال، والحزن، وعدم الرضا.

وفي المراجعة الحادية عشر من التصنيف الدولي للأمراض (The International Classification of Diseases, ICD-11)، تم تصنيف الإرهاق رسميًا على أنَّه متلازمة، يتم تصورها نتيجة للإجهاد المزمن في العمل والذي لم تتم إدارته والتعامل معه بنجاح، وتتميز بثلاثة أبعاد: أولًا: الشعور باستنفاذ الطاقة، أو استنفاذ الطاقة فعلًا. ثانيًا: الشعور بالسلبية والسخرية وزيادة المسافة الذهنية بخصوص عمل الفرد، ثالثًا: الشعور بعدم الفعالية وعدم الإنجاز، ويمكن العثور على الإرهاق في (ICD-11) تحت بند المشاكل المرتبطة بالوظيفة الحالية أو بالموظف، ويأخذ الارهاق الترميز (QD-85) وبالتالي لا يندرج تحت اضطراب عقلي أو مرض؛ ولكن يُعتبر ظاهرة مهنية تقوّض رفاهية الشخص في مكان العمل (WHO, 2019).

الاهتمام الاجتماعي والشعور المجتمعي Social Interest and Community Feeling

في الأدبيات النقدية، وعلم النفس الجماعي غالبًا ما يتم انتقاد العلاج النفسي الفردي، باعتباره فرديًا، وغير فعّال، إلا أنَّ آدلر (Adler) الذي تبنى طريقة العلاج النفسي يحمل مع ذلك نقاطًا رئيسية للتآزر مع علم نفس المجتمع، وقد أطلق آدلر على منهجه "علم النفس الفردي" والذي يمكن أن يحجب توجهه المجتمعي، ومع ذلك يجادل آدلر بأنَّ التماسك المجتمعي، والاهتمام الاجتماعي، والشعور المجتمعي، والإحساس بأهمية الجماعة، أمرٌ ضروريٌّ للصحة

النفسية، وقد دعا إلى ضرورة العمل جنبًا إلى جنب على استراتيجيات الوقاية المجتمعية للتقليل من ضرورة اللجوء إلى العلاج النفسي (King & Shelley, 2008).

وخلال العقد الماضي ظهر مفهوم جديد في إطار ما يسمى بعلم النفس الإيجابي، الذي يؤكد على نقاط القوة والفضائل البشرية كمصدر للنمو الشخصي، وعامل من عوامل الوقاية من الاضطرابات العقلية والنفسية، ومن بين الأهداف الأخرى لعلم النفس الإيجابي يلاحظ سليجمان (Sligman) تحولًا من الأنانية إلى العمل الخيري، وهو تشجيع الناس للانخراط في السلوك الإيجابي الذي يؤثر بشكلٍ إيجابي ووقائي على الصحة النفسية والجسدية، والمتعلقة بأعراض الإرهاق النفسي، هذا الجانب الحديث من علم النفس الإيجابي هو "علاقة العمل الجيد بفعل الخير" وهو ما أشار إليه آدلر (Adler) بمفهوم الاهتمام الاجتماعي والذي يعني وجود علاقة بين السلوك الاجتماعي الإيجابي والصحة النفسية، ويعتقد آدلر (Adler) أنَّ جميع الإخفاقات في الحياة كانت مرتبطة باهتمامٍ اجتماعي منخفض والتي عبَّر عنها بأهم مبادئ نظريته، بأنَّ المشاكل النفسية والاضطرابات العقلية مرتبطة بنقص الاهتمام الاجتماعي؛ ولذا فإنَّ أحد أهم أهداف العلاج الآدلري هو تطوير الاهتمام الاجتماعي كوسيلة من وسائل تعزيز الصحة النفسية، والتكيّف النفسي (Chamarro & Oberst, 2012).

كما أكد آدلر (Adler) على أهمية العوامل الاجتماعية في تشكيل شخصية الفرد، وأشار إلى أنَّ سلوكيات الفرد مدفوعة بارتباطاته الاجتماعية، ويعتقد أنَّ النجاح في إنجاز مهام الحياة والقدرة على حلِّ المشكلات الحياتية يعتمد على الاهتمام الاجتماعي والشعور المجتمعي، الذي اعتبره آدلر (Adler) خاصية فردية مستقرة نسبيًا ويتشكل في السنوات الأولى من حياة الفرد، إلا أنَّه يمكن تطويره طوال الحياة (Katuzina-Wielobob, 2020).

فالاهتمام الاجتماعي والشعور المجتمعي من أقوى المفاهيم التي نادى بها آدلر (Adler) في نظريته، ويعتبران الركيزة الأهم التي تشير إلى أنَّ الفرد جزء من المجتمع الإنساني القائم على الود والتعاطف والتسامح والرعاية والاستقلالية البنّاءة والتماهي مع الجنس البشري (Kalkan, 2009; Corey, 2011).

هذا وقد أشار ستويكوفا (Stoykova 2013,) إلى أنَّ فكرة الاهتمام الاجتماعي تُشكِّلُ مفهومًا رئيسًا لعلم النفس الفردي، وقد تمَّ تعريف الاهتمام الاجتماعي على أنَّه شعور مع المجتمع، وميل نحو التعاون والمساعدة المتبادلة بين الفرد والمجتمع.

قدَّم آدلر (Adler) مفهومه الأكثر تميُّزًا باللغة الألمانية لأول مرة عام 1908م (Gemeinschaftsgefohl) والذي يعني حرفيًا الشعور المجتمعي، وبعد حوالي عشر سنوات أضاف آدلر مفهوم الاهتمام الاجتماعي، وأكد آدلر (Adler) على أنَّ البشر كائنات اجتماعية يمكن تعديل دافعها العدواني من خلال ما يسمى بالمصلحة الاجتماعية، وللوهلة الأولى يبدو أنَّ المصطلحين مترادفين؛ إلا أنَّه اتضح أنَّهما مختلفين تمامًا، لكنهما يشتركان في أنَّهما يشيران إلى ما وراء الفرد، بعيدًا عن التمركز حول الذات وكلا المصطلحين ضروريان لوصف المفهوم بالكامل، لكن آدلر (Adler) لم يصف أبدًا العلاقة بين المفهومين، إلا أنَّه قدَّم مرة واحدة وبطريق المصادفة توضيحًا مميزًا عندما وصف الاهتمام الاجتماعي في نهاية جملة طويلة بأنَّه فعل داخلي للشعور مع المجتمع، وأنَّه الأسلوب العملي للتحرك للمشاعر المجتمعة، وتكون هذه العبارة بمثابة مفتاح فهم استخدام آدلر لمفهوم الاهتمام الاجتماعي، ويشير أناسباكر (Ansbacher) أنَّه عندما شرع هو وزوجته في تحرير وترجمة أعمال آدلر (1956 و 1964) وقعوا بنفس الخطأ؛ حيث اعتقدوا أنَّ آدلر (Adler) استبدل مفهوم الشعور المجتمعي بمفهوم الاهتمام الاجتماعي، وظهر ذلك الخطأ جليًا عندما شرعوا بترجمة الكتاب المعنون بـ (Social Interest) والذي نُشِرَ بعد عامٍ واحد من وفاة آدلر، ويقول أناسباكر:

لو قمنا بفحص مسألة الشعور المجتمعي مقابل الاهتمام الاجتماعي في الكتاب وهو ما لم يخطر ببالنا في ذلك الوقت، لرأينا أنَّ آدلر بالتأكيد لم يستبدل مفهوم الشعور المجتمعي بمفهوم الاهتمام الاجتماعي، وهذا ما يظهر واضحًا في النسخة الألمانية الحالية من كتاب آدلر حيث استخدم (97) صفحة للحديث عن الشعور المجتمعي مقابل (11) صفحة فقط تتحدث عن الاهتمام الاجتماعي (Ansbacher, 1992)).

ووفقًا لمفهوم آدلر للشعور المجتمعي، فإنَّه يتمّ تحفيز الأفراد ذوي الشعور المجتمعي المرتفع في أفعالهم من خلال السعي نحو الصالح المجتمعي العام، في حين أنَّ الأفراد ذوي الشعور المجتمعي المنخفض يعتزمون إظهار تفوقهم على الآخرين، كما أنَّ الأفراد ذوي الشعور المجتمعي المرتفع يمتلكون الثقة الكافية بالنفس، وكذلك الثقة بالآخرين والشعور المستقر بقيمهم الخاصة، أي أنَّ الشخص ذي الشعور المجتمعي المرتفع يكون ذا قيمة ويعطي معنى للحياة بينما الافتقار إلى هذا الشعور يؤدي إلى تهديد الإدراك والقلق الاجتماعي وصعوبات في التعاون (Katuzina- Wielobob, 2017).

كاتوزينا–ويلوبوب (2020 Katuzina-Wielobob et al.,) عرّف الشعور المجتمعي بأنَّه: الدافع المهيمن على الحياة وأساس الترابط البشري الذي هو شعورٌ بالوحدة والانسجام، وهو خاصية فردية مستقرة نسبيًا طوال الحياة.

وترى الباحثة أنَّ الشعور المجتمعي حالةٌ روحانيةٌ ساميةٌ من الشعور بالانتماء للمجتمع، وأنَّ لكل فرد من أفراد المجتمع أهميته ومكانته يؤثر ويتأثر يفيد ويستفيد، وأنَّ الفرد والمجتمع وحدةٌ واحدةٌ مترابطةٌ ومنسجمةٌ ومتناغمةٌ هدفهم الأسمى العمل من أجل الصالح العام وتقديم الدعم والعون والنفع للأجيال القادمة.

ويعتقد آدلر (Adler) أنَّ إكمال المهام الحياتية بنجاحٍ، والقدرة على حلّ مشاكل الحياة، يعتمد على الشعور المجتمعي؛ فالشخص الذي يتمتع بشعورٍ مجتمعيّ عالٍ يصنع الأصدقاء بسهولة، ويهتم بالأمور المهمة للإنسانية، ويشارك – أيضًا – في العمل الخيري للآخرين، كما أنَّ الشعور المجتمعي هو أيضًا مصدرٌ للشعور بمعنى الحياة، والشعور بالقيمة، عندئذ يكون الشعور المجتمعي مفيدًا للفرد وللمجتمع، من ناحية أخرى فإنَّ الافتقار للشعور المجتمعي هو الأساس للعديد من المشاكل الإنسانية، والاضطرابات النفسية، فقد ينتج عنه قلق اجتماعي، وصعوبات في التعاون، وخجل مفرط، وعدم الثقة، والتشاؤم، والشعور بالذنب (Hanna, 1997).

وبعد حوالي عشر سنوات من ظهور مفهوم الشعور المجتمعي، صاغ آدلر مفهوم الاهتمام الاجتماعي، والذي طوَّره بعد الحرب العالمية الأولى، وحُلمِهِ برؤية مجتمع يعمّه السلام والأمن والطمأنينة والأهمية للإنسانية (Gstach, 2016).

ويرتبط مفهوم آدلر للاهتمام الاجتماعي ارتباطًا وثيقًا بالثقافة، كما أشار إلى ذلك في كتابة تقدّم البشرية (1979)، ويُعرّف آدلر الاهتمام الاجتماعي بأنَّهُ وظيفة للتطور والتقدم البشري ممّا يؤدي إلى تنمية أكبر لكل من الفرد والمجتمع (Stasio, 1998).

فالاهتمام الاجتماعي، هو فكرة آدلر التي مفادها أنَّ البشر بحاجة إلى فهم الآخرين عاطفيًا والاهتمام بهم والتواصل معهم (Voy et al., 2013).

أما كراندال ((Crandall, 1981 فقد سلَّط الضوء على أنَّ التعاطف والاهتمام الاجتماعي لا يُفَسَّر على أنَّه فهم ورعاية الآخرين فحسب، بل هو مساعدة الآخرين على النمو وبالتالي هو أكثر من مجرد اهتمام بالجانب الوجداني، بل اهتمام شامل لجميع مكونات الشخصية الوجدانية والسلوكية والمعرفية؛ لذا يؤكد كراندال أنَّ الاهتمام الاجتماعي بناءٌ من الصعب تحديده، لأنَّه مرتبط بجوانب الحياة النفسية مثل التعاطف وسلوك التعاون والإيثار، والدافعية.

ويؤكد موساك (Mosak, 1991) على كيفية توظيف الاهتمام الاجتماعي في إيجاد حلول للمشاكل بطريقةٍ خلّاقة، واتخاذ خيارات إيجابية لسلوكهم الحالي والمستقبلي، وإظهار التعاطف مع الآخرين، ممّا يؤكد على أنَّ الاهتمام الاجتماعي يشمل المكونات العاطفية والمعرفية والسلوكية.

وبالتالي فإنَّ الشعور المجتمعي الحقيقي والذي يتمثل بالشعور بالانتماء والتعاطف والاهتمام وقبول الآخرين ينتج عنه اهتمام اجتماعي يتمثل بالأفكار والسلوكيات التي تساهم في السعي نحو الصالح العام، وهنا يَحسُن القول أنَّ الاهتمام الاجتماعي الحقيقي مدفوعٌ بالشعور المجتمعي، ولا يمكن أن يتحقق إلا في السياق الاجتماعي، وقد أشار آدلر أنَّ تصورات الناس لسياقهم الاجتماعي يمكن أن يؤثر على شعورهم بالانتماء، والوعي بأنَّ سلوكهم يؤثر على الآخرين، وأنَّ الاهتمام الاجتماعي يرتبط بشكلٍ إيجابي باحترام الذات والإيثار والمعتقدات الدينية، والكفاءة الذاتية والرفاهية النفسية، والعمل التطوعي والرضا عن الحياة، والسعادة، وروح الدعابة. (Bass, 2000).

وفي ذات السياق أشار كامارو واوبيرست (Chamarro & Oberst, 2012) أنَّ الاهتمام الاجتماعي يعني الانتماء إلى العائلة، والمجموعة والمجتمع، وتقدير لمصالحهم ورفاهيتهم، مع غياب المنفعة الشخصية.

فالاهتمام الاجتماعي والشعور المجتمعي يعتبران مظهران من مظاهر الصحة النفسية للفرد، ويتجلى ذلك في رعاية الآخرين، والاهتمام بهم، وإظهار التعاطف معهم، والاهتمام بمشكلاتهم، ومساعدتهم في الوصول إلى حلٍّ لتلك المشكلات، وتحقيق الرفاه للآخرين وهذه مؤشرات على امتلاك الشخص مستوىً مرتفعًا من الاهتمام الاجتماعي، وجميعها صفات يتمتع بها العاملون في مجال الصحة النفسية (Stoykova 2013,).

ولقد تناول العديد من الباحثين مفهوم الاهتمام الاجتماعي، فقد عرَّفه آدلر بأنَّه: الشعور بالاندماج الاجتماعي والانتماء إلى العائلة، والمجتمع، والتعاطف معهم لنرى بعيون الآخرين ونسمع بأذانهم ونشعر بقلوبهم (Ansbacher, 1968).

أما كراندال (Crandall, 1981) عرَّفه بأنه القدرة على تقدير مصالح ورفاهية الآخرين حتى عندما تكون هذه الرفاهية ليس لها منفعة شخصية، واهتمام الفرد بالآخرين، واهتمامهم به، والتي تتميز بالسعي لأن يكون الفرد جزءًا من المجتمع.

أمّا كوري (Corey, 2011) فعرّفه بأنَّه: قوة داخلية صُقِلَت بتأثير البيئة المحيطة، وتنمو تلك القوة بحسب أسلوب الحياة الذي يتبناه الفرد بما يكفي إعطاء معنى لحياته أثناء التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين وتقديم مصلحة الجماعة على المصالح الفردية الضيقة.

واستنادًا إلى التعريفات السابقة التي تناولت مفهوم الاهتمام الاجتماعي تعرفه الباحثة، بأنه: ميلٌ فطريّ نحو الجماعة والشعور بمشاعرها، والتعاون، وتقديم الدعم، والاحترام، والتقبل، والاهتمام، بشؤون الآخرين، تنمو بالتدريب، وتُكْتَسَب من البيئة المحيطة من خلال التقليد والمحاكاة والتعزيز ضمن الإطار الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد؛ وذلك لدمجه بالبيئة والقضاء على مشاعر النقص والدونية وبالتالي تحقيق الصحة النفسية للفرد والمجتمع.

إن المتتبع لموضوع متغيرات الدراسة يجد أن الأبحاث والدراسات السابقة فيها سواء العربية منها أو الأجنبية تُعدّ نادرة جدّاً، باستثناء بعض الباحثين الذين بحثوا في تلك المتغيرات كلا على حده، وسيتم عرضها من الأقدم إلى الأحدث.

فقد أجرى ساوندرز وروي (Saunders & Roy, 1999) دراسة حول العلاقة بين الاهتمام الاجتماعي والرضا عن الحياة والاكتئاب، لدى العاملين في مجال الصحة النفسية، تكونت عينة الدراسة من (87) من طلبة علم النفس

في جامعة نيوكاسل ، أظهرت النتائج أنَّ الإناث أظهرنَ اهتمامًا اجتماعيًّا أكبر من الذكور، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين الاهتمام الاجتماعي والرضا عن الحياة، وعلاقة سلبية بين الاهتمام الاجتماعي والاكتئاب.

كما أجرى بروير (Brewer, 2009) دراسة حول العلاقة بين الاهتمام الاجتماعي، والكفاءة الذاتية الاجتماعية، والكفاءة العامة لدى عينة من الطلبة المتطوعين لعمل الإرشادي في المدارس الثانوية في إحدى ضواحي مدينة نيويورك، تكونت عينة الدراسة من (69) طالبًا، (37) متطوعًا للعمل الإرشادي، و(32) غير متطوع، أظهرت النتائج أنَّ المرشدين المتطوعين أظهروا مستوىً مرتفعًا من الاهتمام الاجتماعي، وأنَّ هناك علاقة إيجابية بين الاهتمام الاجتماعي والكفاءة الذاتية الاجتماعية، كما أظهرت الإناث مستوى أعلى من الاهتمام الاجتماعي مقارنةً بالذكور.

وهدفت الدراسة التي أجراها كيكوجناني وآخرون (Cicognani et al., 2020) إلى اختبار تأثير جودة التعاون داخل المجموعات التعاونية على تمكين المشاركين وأثر الشعور المجتمعي في تعزيز الصحة النفسية والصحة المجتمعية العامة، والتمكين النفسي، تكونت عينة الدراسة من (238) من العاملين في مجال الصحة النفسية، والخدمة المجتمعية، وعلماء النفس في إيطاليا، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب عمر وجنس المشاركين في متغيرات الدراسة، وأنَّ الشعور المجتمعي يُعزِّز من الصحة النفسية للمجتمع، وهو مُتغيّر مهمٌ في التنبؤ بفعالية برنامج مشروع تعزيز الصحة المجتمعية، والالتزام والثقة، وأنَّ تعزيز مُلكية أفراد المجتمع والشعور بالمسؤولية، وكذلك التمكين، جميعها عمليات مهمَّة في ضوء الهدف النهائي لتحسين صحة المواطنين النفسية.

وفي دراسة أجراها سارما (Sarma, 2018) حول الإرهاق النفسي لدى الأطباء النفسيين الهنود، والتي هدفت إلى معرفة تفاصيل الإرهاق بين الاطباء النفسيين في الهند، تكونت عينة الدراسة من (110) من الأطباء النفسيين، أظهرت النتائج أنَّ (32%) من الأطباء يعانون من الإرهاق النفسي في الأبعاد الثلاثة، و (22%) يعانون من الإرهاق في بعدين، و (46%) في بُعدٍ واحدٍ، وقد تصدَّرت نسبة الإرهاق الانفعالي في الأبعاد الثلاثة (63%) ويليها الإرهاق في انخفاض الانجاز الشخصي (24%) وأخيرًا تبدُّد الشخصية (14%).

وقد أجرى الخاطر وآخرون (Kader et al., 2021) دراسة هدفت إلى تحديد مدى انتشار الإرهاق ومستوى الرضا الوظيفي بين الأطباء النفسيين العاملين في مجال الصحة النفسية في مؤسسة حمد الطبية في دولة قطر، ودراسة الارتباط بين المتغيرات الاجتماعية والديموغرافية، والإرهاق، والرضا الوظيفي، كان المشاركون هم إجمالي عدد الأطباء النفسيين العاملين في خدمة الصحة النفسية بمؤسسة حمد الطبية وقت إجراء هذه الدراسة والبالغ عددهم (99)، أجاب (73 من 99) على مقاييس الدراسة، استُخدِمَ مقياس ماسلاش للإرهاق النفسي (MBI) ومؤشر وصف الوظيفة، أبلغ ثُلث الأطباء النفسيين عن مستوياتٍ عاليةٍ من الإرهاق الانفعالي ، مع نسبةٍ مماثلةٍ تصف مستويات انخفاض الإنجاز الشخصي. أظهر أقل من (20٪) مستويات عالية من تبدُّد الشخصية. كان المتدربون أكثر إرهاقًا من كبار الأطباء النفسيين. كانت فرص الترقية هي العامل الوحيد الذي لم يرضى به غالبية الأطباء النفسيين والذي قد يكون مؤشرًا على ارتفاع نسبة الإرهاق لدى أفراد العينة.

أمّا الدراسة التي أجراها سونغ وآخرون (Song et al., 2021) فهدفت إلى معرفة تأثير الإرهاق على الرضا عن الحياة بين الأطباء النفسيين الصينيين الذين يواجهون في كثير من الأحيان عددًا كبيرًا من الضغوطات المرتبطة بالعمل، ويفحص الدور الوسيط لتجارب التعافي في العلاقة بين الإرهاق والرضا عن الحياة، تكونت عينة الدراسة من (642) طبيبًا يعملون في خمسة مستشفيات عامة في الصين، أظهرت نتائج الدراسة أنَّ تجارب الإرهاق كانت من العوامل الهامَّة للتنبؤ بالرضا عن الحياة وكان التأثير المباشر للإرهاق على الرضا عن الحياة ذا دلالة إحصائية

وسلبية، وانخفضت بشكلٍ ملحوظ علامات الإرهاق مع الرضا عن الحياة. هذا وتسلط نتائج الدراسة الضوء على أهمية تعزيز تجارب التعافي لتقليل الإرهاق وتحسين الرضا عن الحياة بين الأطباء بدلًا من التركيز على الضغوطات المرتبطة بالعمل التي يسهُل تعديلها.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح أنَّها تباينت في أهدافها، ومكان إجرائها، وكذلك العينة التي تناولتها، كما لم تتناول أيًّا من الدراسات السابقة – في حدود اطلاع الباحثة – سواءً الدراسات العربية أو الأجنبية المتغيرات الثلاثة التي تناولتها الدراسة الحالية معًا، فقد تناولت بعض الدراسات متغير الاهتمام الاجتماعي كدراسة ساوندرز وروي (Saunders & Roy, 1999) التي تناولت العلاقة بين الاهتمام الاجتماعي والرضا عن الحياة والاكتئاب ومنها ما تناول العلاقة بين الاهتمام الاجتماعي، والكفاءة الذاتية الاجتماعية، والكفاءة العامة كدراسة بروير (Brewer, 2009) ومنها ما تناول تأثير الإرهاق على الرضا عن الحياة كدراسة سونغ وآخرون (2021 (Song et al.,.

أما فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت الشعور المجتمعي فقد تناولت أثر الشعور المجتمعي في تعزيز الصحة النفسية والصحة العامة كدراسة كيكوجناني وآخرون (Cicognani et al., 2020).

أما بالنسبة للإرهاق النفسي منها ما تناول تحديد مدى حدوث متلازمة الإرهاق بأبعادها الثلاثة كدراسة الخاطر وآخرون (2020 kater et al.,) ومنها ما هدفت إلى معرفة تفاصيل الإرهاق كدراسة سارما (2018 (Sarma,، أما دراسة الخاطر وآخرون (Kader et al., 2021) فقد تناولت مدى انتشار الإرهاق النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى العاملين في مجال الصحة النفسية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يواجه العاملون في مجال الصحة النفسية ضغوطًا نفسية؛ وذلك بسبب ساعات العمل الطويلة، وغموض الدور، ومخاوف الأمن الوظيفي، مما يجعلهم أكثر عرضة لمستويات عالية من الإجهاد، وعدم الرضا الوظيفي، ونقص الرفاهية النفسية (McConachie et al., 2014).

وقد أشارت الدراسات أنَّ العاملين في مجال الصحة النفسية عندما يشعرون بأنَّهم مُلزَمون بمساعدة الآخرين فإنَّهم يميلون إلى استنفاذ المزيد من الوقت والجهد في عملهم (Netemeyer et al., 1996). ويخاطرون بتحمّل الكثير من المسؤوليات تجاه المسترشدين؛ مما يؤدي إلى زيادة العبء، واستنفاذ طاقاتهم، وظهور أعراض الإرهاق (Bolino & Grant2008,.).

وترى الباحثة أنَّ العاملين في مجال الصحة النفسية يسعون لتحقيق الرفاه النفسي للمسترشدين، من خلال الاهتمام الاجتماعي والشعور المجتمعي ونظرًا لندرة الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة وعينة الدراسة، جاء دافع الباحثة لمشكلة الدراسة الحالية، كما ترى الباحثة أنَّ موضوع الإرهاق النفسي كان أحد القضايا المُلِحَّة هذه الأيام، خصوصًا بعد الكشف عن الأعداد والنسب المرتفعة الموثَّقة للعاملين المصابين بمتلازمة الإرهاق النفسي.

فالعلاقات الاجتماعية، والاهتمام الاجتماعي، والشعور المجتمعي، وتقديم الخدمات النفسية، تلعب دورًا مهمًا في حياة العاملين في مجال الصحة النفسية، وتوفر فرصًا للمشاركة في رفاه المجتمع وتوسيع فرص المجتمع لتلبية حاجات أفراده الأساسية (Abdinazarovich et al., 2020). وتُعْتَبر الدوافع الاجتماعية الإيجابية، والرغبة في الاهتمام بالآخرين، والدعم والمساعدة وحب الخير للجميع من أهم مظاهر الصحة النفسية (Caprara et al., 2005).

وترى الباحثة أنَّ العاملين في مجال الصحة النفسية يسعون لتحقيق الرفاه النفسي للمسترشدين، من خلال الاهتمام الاجتماعي والشعور المجتمعي ونظرًا لندرة الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة وعينة الدراسة، جاء دافع

الباحثة لمشكلة الدراسة الحالية، كما ترى الباحثة أنَّ موضوع الإرهاق النفسي كان أحد القضايا المُلِحَّة هذه الأيام، خصوصًا بعد الكشف عن الأعداد والنسب المرتفعة الموثَّقة للعاملين المصابين بمتلازمة الإرهاق النفسي.

وتكمن مشكلة الدراسة تحديدًا في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى الإرهاق النفسي لدى العاملين في مجال الصحة النفسية؟

السؤال الثاني: ما مستوى الاهتمام الاجتماعي لدى العاملين في مجال الصحة النفسية؟

السؤال الثالث: ما أبرز أبعاد الشعور المجتمعي (التوجُّه المؤيد للمجتمع، والهيمنة المناهضة للمجتمع، والعُزلة ضد المجتمع) السائدة لدى العاملين في مجال الصحة النفسية؟"

السؤال الرابع: ما القُدرة التنبؤيَّة للاهتمام الاجتماعي، والشعور المجتمعي، بمتلازمة الإرهاق النفسي لدى العاملين في مجال الصحة النفسية؟"

أهمية الدراسة

أولًا: الأهمية النظرية: تتمثل الأهمية النظرية للدراسة، بأهمية المتغيرات التي تناولتها – وبحسب إطلاع الباحثة– هناك ندرة في الدراسات العربية وكذلك الأجنبية، التي تناولت متغيري الاهتمام الاجتماعي والشعور المجتمعي بشكل مستقل؛ لذا تأمل الباحثة أن تقدم الدراسة الحالية إسهامًا جديدًا في مجال الإرشاد النفسي من الناحية النظرية وذلك من خلال تقديمها إطارًا مرجعيًا للمفاهيم النظرية وتزويد الدارسين بالمعلومات الحديثة التي تتناول متغيرات الدراسة، كما أنَّه ومن المتوقع أن تُلفِت نظر الدارسين إلى إيلاء العاملين في مجال الصحة النفسية الاهتمام والانتباه إلى المشكلات النفسية التي قد يتعرضون لها جرّاء تعاملهم وبشكل مطوّل مع حالات تستنزف مواردهم العاطفية والجسدية مما يستدعي معرفة طرق الوقاية والعلاج من تلك المشكلات. ومن المؤمل أن تفتح الدراسة آفاقًا جديدة للنظرة نحو مساعدة الآخرين، والعمل التطوعي الخدمي في ظل الأوضاع الحالية وبالحدود الصحية المعقولة.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في أنها وفرت مقاييس معرَّبة بما تتناسب مع البيئة العربية بشكل عام والبيئة الأردنية بشكل خاص، كما تم تطوير مقياس الاهتمام الاجتماعي، بما يتناسب مع متغيرات وعينة الدراسة، الأمر الذي يساعد الدارسين والباحثين للاستفادة من تلك المقاييس وتوظيفها من قبل المختصين في الميادين النفسية والتربوية. كما تأمل الباحثة الاستفادة من مقترحات وتوصيات الدراسة من قبل المختصين؛ بحيث يتم وضع برامج إرشادية وآليات وقائية للحد من المشكلات النفسية التي يتعرض لها العاملون في مجال الصحة النفسية.

حدود الدراسة ومحدداتها

- **الحدود البشرية والمكانية:** اقتصر مجتمع الدراسة على العاملين في مجال الصحة النفسية في القطاع الحكومي والقطاع الخاص والمنظمات الإنسانية الدولية في المملكة الأردنية الهاشمية وبالتالي فإنَّ تعميم النتائج يجب أن يكون بحذر، أو على المجتمعات التي تتفق ثقافتها مع ثقافة مجتمع الدراسة.
- **المحددات الموضوعية:** تحدَّدت الدراسة الحالية بالأدوات والمقاييس المُستخدمَة فيها؛ اذ تمَّ استخدام ثلاثة مقاييس وجميعها تستند إلى مقاييس التقرير الذاتي؛ الأمر الذي يجعلها عرضةً للتحيُّز أو قد تشوبها الرغبة الاجتماعية، أو قد يتمّ الإجابة على فقراتها عشوائيًا، ممّا يؤثر على موثوقية الاستجابات وبالتالي موثوقية نتائج الدراسة وصحتها.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

متلازمة الإرهاق النفسي psychological exhaustion Syndrome: استجابة نفسية للإجهاد المزمن الذي يعبر عنه الأشخاص الذين يعملون في مهن الخدمات الإنسانية والذي يتميز بالإرهاق العاطفي وتبدد الشخصية وانخفاض الإنجاز الشخصي (Maslach & Jackson, 1981:99) ويعرَّف إجرائيًا في ضوء الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الإرهاق النفسي المستخدم في الدراسة الحالية.

الاهتمام الاجتماعي (Social interest): قوة داخلية صُقِلَت بتأثير البيئة المحيطة، وتنمو تلك القوة بحسب أسلوب الحياة الذي يتبناه الفرد بما يكفل إعطاء معنى لحياته أثناء التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين والاتجاه الايجابي للفرد نحو الناس في كل أنحاء العالم وتقديم مصلحة الجماعة على المصالح الفردية الضيقة بما يضمن تحقيق الصحة النفسية لكل من الفرد والجماعة (Corey, 2011). ويُعرّف إجرائيًا في هذه الدراسة في ضوء الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الاهتمام الاجتماعي المستخدم في الدراسة الحالية.

الشعور المجتمعي Community Feeling: هو الدافع المهيمن على الحياة، وأساس الترابط البشري، الذي هو شعور بالوحدة والانسجام وهو خاصية فردية مستقرة نسبيًا طوال الحياة، ويشير إلى الدافع المهيمن على الحياة، وأساس الترابط البشري الذي هو شعورٌ بالوحدة والانسجام والسعي للصالح العام (Katuzina-Wielobob et al., 2020). ويُعرف إجرائيًا في ضوء الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الشعور المجتمعي المستخدم في هذه الدراسة.

العاملون في مجال الصحة النفسية Mental Health Professionals: العاملون في مجال الصحة النفسية هم الأطباء النفسيون وأخصائيو الخدمة الاجتماعية، وعلماء النفس، والمساعدون النفسيون، والممرضون النفسيون، والمرشدون النفسيون (Lauber et al., 2006; Lee et al., 2017; Sutton, 2022). ويُعرّف إجرائيًا بالعاملين في مجال الصحة النفسية في المملكة الأردنية الهاشمية في القطاع الحكومي والقطاع الخاص والمنظمات الدولية في تخصص الإرشاد النفسي، والطب النفسي، والتمريض النفسي والخدمة الاجتماعية في الفترة الزمنية من شهر آذار 2021م وإلى شهر تشرين أول عام 2021م.

مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من العاملين في مجال الصحة النفسية في القطاع الحكومي، والقطاع الخاص، والمنظمات الإنسانية الدولية في المملكة الأردنية الهاشمية للعام 2021م، ولا تتوفر أيَّ إحصاءات رسمية حول أعدادهم.

عينة الدراسة:

تمَّ اختيار عينة الدراسة من مديريات التربية والتعليم في المملكة، وذلك بعد مراجعة وزارة التربية والتعليم من أجل تسهيل مهمَّة إجراء الدراسة، حيث بلغ عددها (42) مديرية حسب إحصاءات الوزارة، موزعة على امتداد المملكة، كما تمَّ اختيار عددًا من المنظمات الإنسانية الدولية بالطريقة المُتيَسِّرة، حيث بلغ عدد المنظمات التي تمَّ اختيارها (7) منظمات. وبلغ عدد المستجيبين من عينة الدراسة (399) عاملًا وعاملةً، حيث بلغ العدد الإجمالي للذكور (126)، وللإناث (273). وقد تمّ توزيع أدوات الدّراسة من خلال رابط الكتروني تمَّ إرساله، على مجموعات الواتس أب الرسمية لرؤساء أقسام الإرشاد في المديريات والتي تضمّ جميع المرشدين التابعين لكلِّ قِسمٍ، كما تمَّ إرساله عبرَ البريد

الالكتروني الخاص بأفراد المجتمع في المديريات والمنظمات الدولية، وكان لهم حريّة الاستجابة على الأدوات أو عدمها. وقد تمَّ توزيع أفراد الدراسة وفقًا لمُتغيّراتها كما هو مُبيَّن في الجدول رقم (1).

جدول 1

توزيع أفراد الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	126	%31.6
	أنثى	273	%68.4
المؤهل العلمي	بكالوريوس	261	%65.4
	ماجستير	80	%20.1
	دكتوراه	58	%14.5
الخبرة	أقل من 5 سنوات	77	%19.3
	5 سنوات – أقل من 10 سنوات	72	%18.0
	10 سنوات – أقل من 15 سنة	115	%28.8
	15 سنة فأكثر	135	%33.8
قطاع العمل	قطاع حكومي	334	%83.7
	قطاع خاص	65	%16.3
الحالة الاجتماعية	أعزب	49	%12.3
	متزوج	327	%82.0
	مطلق / أرمل	23	%5.8
طبيعة العمل	مرشد نفسي	241	%60.4
	غير ذلك	158	%39.6
المجموع		399	%100

أدوات الدراسة

أولاً: مقياس الاهتمام الاجتماعي

وصف المقياس: بهدف الكشف عن مستوى الاهتمام الاجتماعي لدى أفراد العينة، وبعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة حول الاهتمام الاجتماعي، والاستعانة بمقياس الاهتمام الاجتماعي الذي أعدَّه كراندال (Crandall, 1981)، وعددًا من الدراسات التي استخدمت المقاييس ذات الصلة، كدراسة موزدزايرز وآخرون (1988 Mozdzierz et al.,)، ودراسة باس وآخرون (2002 Bass et al.,)، وعددًا من المقاييس كمقياس سُليمان للاهتمام الاجتماعي (Suliman Scale of Social Interest SSS)، ومؤشر الاهتمام الاجتماعي (Social Interest Instruments)، قام الباحثان بتطوير مقياس للاهتمام الاجتماعي بما يتناسب مع البيئة الأردنية وعينة الدراسة، وقد تكوَّن المقياس في صورته الأولية من (21) فقرة وجميعها ذات اتجاه موجب.

صدق المحكمين: حُكِّم المقياس بعد تطويره من قبل متخصصين في علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، والقياس والتقويم والبالغ عددهم (10) مُحكِّمين، وبعد التحكيم والأخذ بملاحظات المُحَكِّمين والتي كان من أبرزها إعادة صياغة بعض الفقرات، لتصبح أكثر وضوحًا، وحذف (5) فقرات، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس بعد التحكيم (16) فقرة.

صدق البناء: للتحقق من صدق البناء تمَّ تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (37) عاملًا وعاملةً في مجال الصحة النفسية من خارج عينة الدراسة المُستَهدفة ومن نفس مجتمع الدراسة، وتمّ حساب مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس وقد تراوحت بين (0.317 – 0.711)، وقد تمّ حذف فقرة واحدة لم تُظهِر تشبعًا وبذلك بلغ عدد فقرات المقياس (15) فقرة.

ثبات المقياس: لتقدير ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الاهتمام الاجتماعي؛ تمَّ حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والبالغ عددها (37) مُستَجيب من خارج عينة الدراسة، وبهدف التحقق من ثبات الإعادة للمقياس وأبعادها؛ تمَّ إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية السابقة، باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، وقد بلغت قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لفقرات مقياس الاهتمام الاجتماعي (0.868)، في حين بلغت قيمة معامل ثبات الاعادة لمقياس الاهتمام الاجتماعي (0.914).

تصحيح المقياس: تكوَّن مقياس الاهتمام الاجتماعي بصورته النهائية من (15) فقرة، يستجيب لها المُستَجيب وفق تدريج خماسي يشتمل البدائل التالية: (دائمًا، وتعطى عند تصحيح المقياس 5 درجات، غالبًا، وتعطى 4 درجات، أحيانًا، وتعطى 3 درجات، نادرًا، وتعطى درجتين، أبدًا، تعطى درجة واحدة)، وهذه الدرجات تطبق على جميع الفقرات، وبذلك تتراوح درجات المقياس كُكُلّ (15– 75). حيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشرًا على مستوى مرتفع من الاهتمام الاجتماعي، وقد صُنِّفت استجابات أفراد الدراسة بعد اعتماد النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي بهدف إطلاق الأحكام على الأوساط الحسابية الخاصة بالأداة، وذلك على النحو الآتي: (1.49 فأقل منخفض جدًا، 1.50 – 2.49 منخفض، 2.50 – 3.49 متوسط، 3.50 – 4.49 مرتفع، 4.50 فأكثر مرتفع جدًّا).

ثانيا: مقياس الشعور المجتمعي

بهدف الكشف عن مستوى الشعور المجتمعي لدى العاملين في مجال الصحة النفسية، تمَّ استخدام مقياس الشعور المجتمعي ((Community Feeling Questionnaire (CFQ) المُعَدُّ من قبل كاتوزينا–ويلوبوب وآخرون (Katuzina-Weilobob et al., 2020)، وقد تكوَّن المقياس بصورته الأصلية من (46) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: التوجُّه المؤيد للمجتمع، والهيمنة المناهضة للمجتمع، والعُزلة ضد المجتمع.

مؤشرات الصدق والثبات

تمَّ ترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ثمَّ إعادة ترجمته من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية على يد مترجمٍ آخر، وبعد ذلك تمَّ إجراء المطابقة بين الترجمتين باللغة الإنجليزية للتأكد من سلامة الترجمة.

مؤشرات الصدق الظاهري: تمَّ التحقق من الصدق الظاهري للمقياس بعرضه على مجموعة مُحكِّمين من ذوي الخبرة والاختصاص، والبالغ عددهم (10) مُحكِّمين. وفي ضوء ملاحظات وآراء المُحكِّمين، أُجريت التعديلات المقترحة على فقرات مقياس الشعور المجتمعي، والتي تتعلق بنقل وإعادة صياغة الفقرات، لتصبح أكثر وضوحًا، وكان المعيار الذي تمَّ اعتماده في قبول أو استبعاد الفقرات هو حصول الفقرات على إجماع المُحكِّمين وبنسبة (80%)، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس بعد التحكيم (30) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد.

مؤشرات صدق البناء: بهدف التحقق من مؤشرات صدق البناء، تمَّ تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (37) عاملًا وعاملةً في مجال الصحة النفسية من خارج عينة الدراسة المُستهَدَفَة، حيث لوحِظَ أنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد التوجُّه المؤيد للمجتمع قد تراوحت بين (0.337 –0.763) مع بُعدها، وأنَّ قيم معاملات

ارتباط فقرات بُعد الهيمنة المناهضة للمجتمع قد تراوحت بين (0.301 – 0.871) مع بعُدها، وأنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد العُزلة ضد المجتمع قد تراوحت بين (0.856 – 0.559) مع بعُدها.

وقد اعتُمِدَ معيار قبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها عن (0.40) (Hattie, 1985)، وبذلك قُبِلَت جميع فقرات المقياس، باستثناء الفقرات ذوات الارقام (1، 7، 15) فقد تمَّ حذفها. وبهذا أصبح المقياس يتكون من (27) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد. كما حُسِبَت قيم معاملات الارتباط البينية Inter-Correlation لأبعاد مقياس الشعور المجتمعي، حيث لوحِظَ أنَّ قيم معاملات الارتباط البينية بين أبعاد مقياس الشعور المجتمعي قد تراوحت بين (–0.227 – 0.025)، وجميعها قيم غير دالة إحصائيًا.

ثبات مقياس الشعور المجتمعي: تراوحت قيم ثبات الإعادة لأبعاد المقياس ما بين (0.876– 0.910)، وقد تراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي للأبعاد ما بين (0.821– 0.869).

تصحيح مقياس الشعور المجتمعي: تكوَّن مقياس الشعور المجتمعي بصورته النهائية من (27) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، يستجيبُ لها العامل وفق تدريج خماسي، وتتراوح درجات البُعد الأول (التوجُّه المؤيد للمجتمع) بين (11–55) درجة، بحيث كلما ارتفعت درجة المفحوص على ذلك البُعد أشارت إلى ارتفاع الشعور المجتمعي، كما تتراوح درجات البُعد الثاني (الهيمنة المناهضة للمجتمع) بين (5–25) درجة، وكلما ارتفعت درجة المفحوص على هذا البُعد، دلَّ ذلك على تدني الشعور المجتمعي، أمّا درجات البُعد الثالث (العُزلة ضد المجتمع) فتتراوح بين (11–55) وارتفاع درجة المفحوص على هذا البُعد يدلّ على تدني الشعور المجتمعي. وقد صنَّفت الباحثة استجابات أفراد الدراسة على النحو الآتي: (1.46 فأقل منخفض جدًا، 1.500 – 2.49 منخفض، 2.50 – 3.49متوسط، 3.50 – 4.49 مرتفع، 4.50 فأكثر مرتفع جدًّا).

ثالثًا: مقياس الإرهاق النفسي

وصف المقياس: بهدف الكشف عن مستوى الإرهاق النفسي لدى العاملين في مجال الصحة النفسية، تمّ استخدام مقياس ماسلاش وجاكسون (Maslach & Jackson, 1981) لقياس متلازمة الإرهاق النفسي (Maslach Burnout Inventory).

مؤشرات الصدق والثبات

تمَّ ترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ثمَّ إعادة ترجمته من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية على يد مترجمٍ آخر، وبعد ذلك تمَّ إجراء المطابقة بين الترجمتين باللغة الإنجليزية للتأكد من سلامة الترجمة.

الصدق الظاهري: للتحقّق من الصدق الظاهري لمقياس الإرهاق النفسي، تمَّ عرضه بصورته المُعرَّبة على مجموعة مُكوَّنة من (10) محكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص، حيث تمَّ حذف ثلاث فقرات، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس (19) فقرة موزعة على الأبعاد الثلاثة (الإرهاق الانفعالي، الافتقار للإنجاز الشخصي، وتبدُّد الشخصية).

صدق البناء: بهدف التحقق من مؤشرات صدق البناء، تمَّ تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (37) عاملًا وعاملةً في مجال الصحة النفسية من خارج عينة الدراسة المُستَهدَفَة، وتمَّ حساب مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالبُعد، وقيم معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد الإرهاق الانفعالي (0.673– 0.851) مع بُعدها، وبين (0.561–0.735) مع الدرجة الكلية للمقياس وأنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد الإنجاز الشخصي قد تراوحت

بين(0.473 – 0.828) مع بُعدها، وبين (0.294 –0.619) مع الدرجة الكلية للمقياس، وأنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد تبدد الشخصية قد تراوحت بين(0.744– 0.908) مع بُعدها، وبين (0.563 – 0.814) مع الدرجة الكلية للمقياس، وقد اعتُمِدَ معيارًا لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها عن (0.40) (Hattie, 1985)، وبذلك قُبِلَت جميع الفقرات باستثناء ثلاث فقرات تم حذفها، وبهذا أصبح المقياس يتكون من (16) فقرة. كما لوحِظَ أنَّ قيم معاملات الارتباط البينية بين أبعاد مقياس الإرهاق النفسي تراوحت بين (0.455 –0.587)، وتراوحت بين الأبعاد والمقياس ككُلّ بين (0.739 – 0.873)، وجميعها ذات دلالة إحصائية على مستوى (0.05)، وهذا يُعَدُّ مؤشرًا على صدق البناء للمقياس

ثبات المقياس: تراوحت قيم معاملات ثبات الإعادة لأبعاد مقياس الإرهاق النفسي بين (0.816 0.913–)، في حين بلغت قيمة معامل ثبات الإعادة للمقياس ككل (0.923). وتراوحت قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الإرهاق النفسي بين (0.762 0.861–) في حين بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الإرهاق النفسي الكلي (0.916)، حيث تُعتبر هذه القيم مؤشرًا جيدًا على ثبات الأبعاد والمقياس ككُلّ

تصحيح المقياس: تكوَّن مقياس الإرهاق النفسي بصورته النهائية من (16) فقرة، يستجيب لها المُستَجيب وفق تدريج خماسي، وبذلك تتراوح درجات المقياس ككُلّ (16– 80). بحيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشرًا على مستوى مرتفع من الإرهاق النفسي، وقد صُنِّفت استجابات أفراد الدراسة وذلك على النحو الآتي: (1.46 فأقل منخفض جدًا، 1.500 – 2.49 منخفض، 2.50 – 3.49متوسط، 3.50 – 4.49 مرتفع، 4.50 فأكثر مرتفع جدًّا).

عرض نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلّقة بسؤال الدِّراسة الأوَّل الذي نصَّ على:" ما مستوى الإرهاق النفسي لدى العاملين في مجال الصحة النفسية؟ للإجابة عن سؤال الدِّراسة الأوَّل؛ تمَّ حساب الأوساط الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لمستوى الإرهاق النفسي لدى العاملين في مجال الصحة النفسية، مع مراعاة ترتيب مجالات الإرهاق النفسي لدى عيِّنة الدِّراسة وفقًا لأوساطها الحسابيَّة، وذلك كما هو مُبيَّن في الجدول (2).

جدول 2

الأوساط الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة للإرهاق النفسي لدى العاملين في مجال الصحة النفسية مرتبة وفقًا لأوساطها الحسابية

الرقم	الرتبة	الارهاق النفسي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	الارهاق الانفعالي	2.6072	0.91895	متوسط
2	2	الافتقار للانجاز الشخصي	2.0664	0.60952	منخفض
3	3	تبدد الشخصية	2.0013	0.94543	منخفض
الارهاق النفسي ككل			2.3014	0.67667	منخفض

يتَّضِحُ من الجدول (2) أنَّ مستوى بُعدَي (الافتقار للإنجاز الشخصي، وتبدُّد الشخصية) لدى العاملين في مجال الصحة النفسية كان منخفضًا، في حين كان مستوى بُعد (الإرهاق الانفعالي) متوسطًا، وكان مستوى الإرهاق النفسي (ككُلّ) منخفضًا، حيث جاءت الأبعاد على الترتيب الآتي: الإرهاق الانفعالي في المرتبة الأولى، تلاه الافتقار للإنجاز الشخصي في المرتبة الثّانية، تلاه تبدُّد الشخصية في المرتبة الثالثة والأخيرة.

ثانيًا: النتائج المتعلِّقة بسؤال الدِّراسة الثاني الذي نصَّ على:" ما مستوى الاهتمام الاجتماعي لدى العاملين في مجال الصحة النفسية؟" للإجابة عن سؤال الدِّراسة الثاني؛ تمَّ حساب الأوساط الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لمستوى الاهتمام الاجتماعي لدى العاملين في مجال الصحة النفسية، وذلك كما هو مُبيَّن في الجدول (3).

جدول 3

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للاهتمام الاجتماعي لدى العاملين في مجال الصحة النفسية

المتغير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الاهتمام الاجتماعي	4.2645	0.47354	مرتفع جدًا

يتَّضِح من الجدول (3) أنَّ مستوى الاهتمام الاجتماعي (ككُل) مرتفعًا جدًا.

ثالثًا: النتائج المتعلِّقة بسؤال الدِّراسة الثالث الذي نصَّ على:" ما أبرز أبعاد الشعور المجتمعي (التوجُّه المؤيد للمجتمع، والهيمنة المناهضة للمجتمع، والعُزلة ضد المجتمع) السائدة لدى العاملين في مجال الصحة النفسية؟" للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ تمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بُعدٍ من أبعاد مقياس الشعور المجتمعي لدى العاملين في مجال الصحة النفسية، مع مراعاة ترتيب أبعاد مقياس الشعور المجتمعي وفقًا لأوساطها الحسابية، وذلك كما هو مُبيَّن في الجدول (4).

جدول 4

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الشعور المجتمعي (التوجه المؤيد للمجتمع، والهيمنة المناهضة للمجتمع، والعزلة ضد المجتمع) لدى العاملين في مجال الصحة النفسية مرتبةً تنازلياً وفقًا لأوساطها الحسابية

الرقم	الرتبة	أبعاد الشعور المجتمعي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	التوجه المؤيد للمجتمع	4.2076	0.53436	مرتفع
2	2	الهيمنة المناهضة للمجتمع	2.8697	0.99933	متوسط
3	3	العزلة ضد المجتمع	1.9882	0.75571	منخفض

يُلاحَظُ من الجدول (4) أنَّ الوسط الحسابي للتوجُّه المؤيد للمجتمع بلغ (4.2076) وبمستوى مرتفع، كما بلغ الوسط الحسابي للهيمنة المناهضة للمجتمع (2.8697) وبمستوى متوسط، في حين بلغ الوسط الحسابي للعُزلة ضد المجتمع (1.9882) وبمستوى منخفض لدى العاملين في مجال الصحة النفسية. وقد جاءت أبعاد الشعور المجتمعي لدى العاملين في مجال الصحة النفسية وفقاً للترتيب الآتي: فقد جاء في المرتبة الأولى التوجُّه المؤيد للمجتمع، تلاها في المرتبة الثانية الهيمنة المناهضة للمجتمع، وجاء في المرتبة الثالثة العُزلة ضد المجتمع.

رابعًا: النتائج المتعلِّقة بسؤال الدِّراسة الرابع الذي نصَّ على: "ما القُدرة التنبؤيَّة للاهتمام الاجتماعي والشعور المجتمعي، بمتلازمة الإرهاق النفسي لدى العاملين في مجال الصحة النفسية؟" للإجابة عن سؤال الدِّراسة الرابع وبهدف الكشف عن نسبة التباين التي فسَّرتها المتغيِّرات المتنبِّئة من التباين في مستوى الإرهاق النفسي؛ فقد تَمَّ استخدام تحليل الانحدار الخطِّي المتعدِّد باعتماد أسلوب الخطوة (Stepwise) في إدخال المتغيِّرات المتنبِّئة إلى المعادلة الانحداريَّة في النموذج التنبُّؤي، وذلك كما في الجدول (5).

جدول 5

نتائج اختبار الفرضيّات الانحداريَّة ومعاملات الارتباط المتعدِّدة لها ومقدار التباين المفسَّر للمتغيِّرات المتنبّئة في كل نموذج تنبُّؤي

النموذج الفرعي	R	R^2	R^2 المعدل	الخطأ المعياري للتقدير	إحصاءات التغير				
					التغير في R^2	F التغير	درجة حرية البسط	درجة حرية المقام	الدلالة الإحصائيّة لـF
1	.201[a]	.040	.038	.46450	.040	16.647	1	397	.000
2	.232[b]	.054	.049	.46173	.014	5.774	1	396	.017
1: المتنبِّئات: (ثابت الانحدار) ، الاهتمام الاجتماعي.									
2:المتنبِّئات :(ثابت الانحدار) ، الاهتمام الاجتماعي، العزلة ضد المجتمع مقابل التوجه المؤيد للمجتمع .									

*دالَّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة(α=0.05)

يتَّضِحُ من الجدول (5) أنَّ النموذج التنبُّؤي الثاني لمتغيِّرات (الاهتمام الاجتماعي، العزلة ضد المجتمع مقابل التوجُّه المؤيد للمجتمع) المتنبِّئة بالمتغيِّر المتنبَّأ به (الإرهاق النفسي)، قد كان دالًا إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بأثرٍ مشترك للمتغيِّرات المستقلَّة مُفسِرًا ما مقداره (4.9%)؛ حيث أسهم في المرتبة الأولى المتغيِّر المستقل (الاهتمام الاجتماعي) بأثرٍ نسبيٍّ مُفسِراً ما مقداره (3.8%) من التباين المُفسَّر الكلي للنموذج التنبُّؤي، ثمَّ أسهم في المرتبة الثَّانية المتغيِّر المستقل (العزلة ضد المجتمع مقابل التوجُّه المؤيد للمجتمع) بأثرٍ نسبيٍّ مُفسِرًا ما مقداره (1.1%) من التباين المُفسَّر الكلي للنموذج التنبُّؤي.

وفي ضوء ما تقدَّم؛ فقد تمَّ حساب أوزان الانحدار اللامعياريَّة والمعياريَّة وقيم اختبار t المحسوبة للمتغيِّرات المستقلَّة (المتنبِّئة) بالمتغيِّر المتنبَّأ به (الإرهاق النفسي) لدى العاملين في مجال الصحة النفسية في النموذج التنبُّؤي، وذلك كما هو مُبيَّن في الجدول (6).

جدول 6

الأوزان اللامعياريَّة والمعياريَّة للمتغيِّرات المتنبِّئة بالمتغيِّر المتنبَّأ به الإرهاق النفسي لدى العاملين في مجال الصحة النفسية في النموذج التنبُّؤي

النموذج الفرعي	المتنبِّئات	الأوزان اللامعياريَّة	الأوزان المعياريَة	ت	احتمّاليّة الخطأ
		B	الخطأ المعياري	*B*	
2	ثابت الانحدار	4.323	.026		164.833	.000
	الاهتمام الاجتماعي	-.236	.061	-.189	-3.844	.000
	العزلة ضد المجتمع مقابل التوجُّه المؤيد للمجتمع	-.190	.079	-.118	-2.403	.017

*دالَّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة(**α=0.05**)

يتَّضِحُ من الجدول (6) الخاص بالنموذج التنبُّؤي الثاني أنَّه كلّما ارتفع مستوى الاهتمام الاجتماعي بمقدار وحدة معياريَّة (انحراف معياري) واحدة فإنَّ مستوى الإرهاق النفسي ينخفض بمقدار 0.236)) من الوحدة المعياريَّة. وكلّما اتَّجه العاملون في مجال الصحة النفسية للتوجُّه المؤيد للمجتمع وابتعدوا عن العزلة ضد المجتمع بمقدار وحدة معياريّة (انحراف معياري) واحدة فإنَّ مستوى الإرهاق النفسي ينخفض بمقدار(1910.) من الوحدة المعياريّة.

مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: أظهرت النتائج أنَّ مستوى بُعدَي (الافتقار للإنجاز الشخصي، وتبدُّد الشخصية) لدى العاملين في مجال الصحة النفسية كان منخفضًا، في حين كان مستوى بُعد (الإرهاق الانفعالي) متوسطًا، وكان مستوى الإرهاق النفسي (ككُلّ) منخفضًا، حيث جاءت الأبعاد على الترتيب الآتي: الإرهاق الانفعالي في المرتبة الأولى، تلاه الافتقار للإنجاز الشخصي في المرتبة الثّانية، تلاه تبدُّد الشخصية في المرتبة الثالثة والأخيرة. . ويمكن تفسير هذه النتيجة بناء على ما أشار إليه فوكس (Fox, 2012) إلى معاناة العاملين من مستوى متوسط من الإرهاق الانفعالي ومستوى منخفض لكل من الافتقار للإنجاز الشخصي وتبدُّد الشخصية. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنَّ ثُلُثَي أفراد العينة هم من المرشدين النفسيين الذين قد يتعاملون مع حالات أقل حدَّةً، وأقل ضغطًا، وبالتالي قد يبلغون عن مستوىً أقل من الإرهاق مقارنةً مع أخصائيي الصحة النفسية الآخرين، كما ترى الباحثة أنَّ الإرهاق الانفعالي هو بداية لتطور متلازمة الإرهاق؛ إذ أنَّ استمرار المعاناة من أعراض الإرهاق الانفعالي سيؤدي إلى زيادة مستويات الإرهاق الذي يقود إلى تبدُّد الشخصية وباستمرار تبدُّد الشخصية يتضاءل شعور العاملين بالإنجاز في عملهم، مما يؤدي إلى ظهور الافتقار للإنجاز الشخصي

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنَّ العاملين في مجال الصحة النفسية يمتلكون مستوىً مرتفعًا من تنمية الذات والوعي الذاتي ومستوىً مرتفعًا من نضج الأنا والتي بدورها تؤدي إلى المحافظة على المشاعر الإيجابية لمتخصصي الصحة النفسية تجاه عملهم (Lambie, 2007). مما يتيح لهم إدارة مطالبهم المهنية المُرهِقَة بشكل أكثر فاعلية، وبالتالي هم أكثر قدرة على التعامل مع ضغوط العمل (McCormack et al., 2018).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: أظهرت النتائج أن مستوى الاهتمام الاجتماعي (ككُل) مرتفعًا جدًا. ويمكن تفسير هذه النتيجة بما أشار إليه أريجي وآخرون (Areguy et al., 2019) بأنَّ مقدمي الرعاية يتمتعون باهتمامٍ اجتماعي مرتفع، وبما أشار إليه سميث وآخرون (Smith et al., 2007) إلى وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين الاهتمام الاجتماعي والإرهاق النفسي. وهذا ما أشار إليه كارشر وليندوال (Karcher & Lindwal, 2003) بأنَّ العاملين في مجال الصحة النفسية والمرشدون النفسيون خصوصًا يتمتعون باهتمام اجتماعي مرتفع، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنَّ العاملين في مجال الصحة النفسية، يتمتعون بخصائص نفسية وسمات شخصية من شأنها أن تولد الاهتمام الاجتماعي والقدرة على التعاون مع الآخرين، والمساهمة في تقديم الرفاه النفسي للمسترشدين، كما أنَّهم يسعَون لتحقيق ذواتهم من خلال التعاون مع الآخرين وليس من خلال التنافس.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: أظهرت النتائج أن أبعاد الشعور المجتمعي لدى العاملين في مجال الصحة النفسية قد جاءت وفقاً للترتيب الآتي: فقد جاء في المرتبة الأولى التوجُّه المؤيد للمجتمع، تلاها في المرتبة الثانية الهيمنة المناهضة للمجتمع، وجاء في المرتبة الثالثة العُزلة ضد المجتمع. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ العاملين في مجال الصحة النفسية ومن خلال العمل وفق الميثاق الأخلاقي للمهنة يعملون من أجل الصالح العام، ويُدركون أنَّ حياتهم هادفة بمقدار ما يقدمونه للآخرين من نفع وتعاون، ونظرًا لأنَّهم يمتلكون الثقة الكافية بالنفس فإنَّهم قد يميلون لإظهار التفوق على حساب الآخرين وبالتالي الميل للشعور بالهيمنة نوعًا ما، وبما أنَّ الإعداد الأكاديمي للعاملين في مجال الصحة النفسية يركّز على مهارات التواصل الفعّال وفنيات التفاعل مع الآخرين؛ لذا فإنّهم سيخبرون عن مستوى منخفض من العُزلة ضد المجتمع.

ويمكن تفسير نتيجة الدراسة الحالية بأنَّ العاملين في مجال الصحة النفسية قادرون على إقامة علاقات جيدة مع الزملاء والمشرفين، وقادرون على تطوير علاقات جيدة مع المساعدين من أجل الحصول على تعليقات قيّمة وتقييمات جيدة، ويمتلكون مهارات التواصل الفعّال من أجل بناء الثقة، ولديهم دافع للإنجاز أكثر من غيرهم من العاملين في المجالات الأخرى (Koonce, 2014). وهذا بدوره يؤكد أنَّ النمط السائد من أنماط الشعور المجتمعي لدى العاملين في مجال الصحة النفسية هو التوجه المؤيد للمجتمع.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: أظهرت النتائج: أنَّه كلّما ارتفع مستوى الاهتمام الاجتماعي بمقدار وحدة معياريَّة (انحراف معياري) واحدة فإنَّ مستوى الإرهاق النفسي ينخفض بمقدار 0.236)) من الوحدة المعياريَّة. وترى الباحثة أنَّ العاملين في مجال الصحة النفسية يمتلكون صفات إيجابية تجعلهم يتمتعون بصحة نفسية، الأمر الذي أشار إليه ستويكوفا (Stoykova, 2013) بأنَّ الاهتمام الاجتماعي يُعَدُّ مظهرًا من مظاهر الصحة النفسية والذي يتجلى برعاية الاخرين والاهتمام بهم وتقديم الدعم والمساعدة في الوصول الى حل لمشكلاتهم وتحقيق الرفاه النفسي لهم، ويتفق هذا مع ما أشار إليه كاماروواوبيرست (Chamarro& Oberst, 2012) بأنَّ تطوير الاهتمام الاجتماعي يُعَدُّ وسيلة من وسائل تعزيز الصحة النفسية، وترى الباحثة أنَّ الصحة النفسية تتجلى في الوقاية من الإرهاق النفسي.

كما أظهرت النتائج أنه كلما اتَّجهَ العاملون في مجال الصحة النفسية للتوجُّه المؤيد للمجتمع وابتعدوا عن العزلة ضد المجتمع بمقدار وحدة معياريّة (انحراف معياري) واحدة فإنَّ مستوى الإرهاق النفسي ينخفض بمقدار)1910.) من الوحدة المعياريّة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة لأهمية الدور الداعم الذي يقوم به العاملون في مجال الصحة النفسية بدلًا من الدور العلاجي؛ الأمر الذي يتطلب بناء الثقة، وامتلاك مهارات التواصل الفعّال، وبذل جهود مضاعفة مع المسترشدين، وهذا ما أشار إليه كونكيه(Koonce, 2014) بأنَّ العاملين في مجال الصحة النفسية قادرون على إقامة علاقات جيدة مع الزملاء والمشرفين والمسترشدين، ويمتلكون مهارات التواصل الفعّال من أجل بناء الثقة، ولديهم دافع للإنجاز أكثر من غيرهم من العاملين في المجالات الأخرى.

ويمكن تفسير تلك النتيجة بناء على ما أشار إليه كارشر ولينداول (Karcher & Lindwal 2003) بأنَّ العاملين في مجال الصحة النفسية، والمرشدون النفسيون منهم خصوصًا يتمتعون باهتمامٍ اجتماعيّ وشعورٍ مجتمعيّ مرتفع. كما أنَّ العاملين في مجال الصحة النفسية ممن يمتلكون مستوى مرتفعًا من الإهتمام الاجتماعي والشعور المجتمعي يميلون لأن يكونوا أكثر تعاطفًا، ولديهم المزيد من المواقف الإيجابية تجاه أنفسهم والآخرين؛ وعليه فهم يمتلكون مستوى أعلى من مشاعر الكفاءة الذاتية، وبالتالي هم أكثر استقرارًا عاطفيًا (Allen & Rushton, 1983).

التوصيات

- تفعيل دور البرامج الإشرافية على العاملين في مجال الصحة النفسية ومتابعة احتياجاتهم المهنية والنفسية أولًا بأول؛ للحدِّ من ظهور أعراض متلازمة الإرهاق النفسي.
- إجراء دراسات طولية على عينة العاملين في مجال الصحة النفسية؛ لكشف العوامل التي من شأنها أن تظهر أعراض متلازمة الإرهاق النفسي لديهم.
- إجراء دراسات تتناول متغيرات الدراسة وخصوصا الشعور المجتمعي على عينات مختلفة.

المراجع الإنجليزية:

Abdinazarovich, R. D., Abdullajonovna, Y. K., Ahadjanovich, Q. A., Bakhromovich, G. A. & Juraevna, N. N. (2020). The role of social service in the protection of human interests. *Journal of Critical Reviews*, *7*(6), 1263-1267.

Allen, N. J. & Rushton, J. P. (1983). Personality characteristics of community mental health volunteers: A review. *Journal of voluntary action research*, *12*(1), 36-49.

Ansbacher, H. L. (1968). The concept of social interest. *Journal of Individual Psychology*, *24*(2), 131.

Ansbacher, H. L. (1992). Alfred Adler's concepts of community feeling and of social interest and the relevance of community feeling for old age. Individual Psychology: *Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*, *48*(4), 402–412.

Areguy, F., Mock, S. E., Breen, A., Van Rhijn, T., Wilson, K., & Lero, D. S. (2019). Communal orientation, benefit-finding, and coping among young carers. *Child & Youth Services*, *40*(4), 363-382.

Bakker, A. B. & Wang, Y. (2020). Self-undermining behaviour at work: Evidence of construct and predictive validity. *International Journal of Stress Management*, *27*(3), 241.

Bass, M. L. (2000). *Social interest: A theoretical and empirical explication* (Order No. 9991785). Available from ProQuest Dissertations & Theses Full Text: The Sciences and Engineering Collection; Psychology Database.

Bolino, M. C. & Grant, A. M. (2016). The bright side of being prosocial at work, and the dark side, too: A review and agenda for research on other-oriented motives, behavior, and impact in organizations. *Academy of Management Annals*, *10*(1), 599-670.

Brewer, C. (2009). *Social interest and self-efficacy levels among high school volunteer mentors and their non-mentor peers: A comparison study* (Doctoral dissertation, Walden University).

Camargo, G. G., Saidel, M. G. B., & Monteiro, M. I. (2021). Psychological Exhaustion of Nursing Professionals Who Care for Patients with Neoplasms. *Revista Brasileira de Enfermagem*, (74).

Caprara, G. V., Steca, P., Zelli, A. & Capanna, C. (2005). A new scale for measuring adults' prosocialness. *European Journal of psychological assessment*, *21*(2), 77-89.

Chamarro, A. & Oberst, U. (2012). Emotional Intelligence and Social Interest: are they related constructs? *Aloma: Revista de psicologia, ciències de l'educació i de Leesport Blanquerna*, *30*(1), 159-166.

Chirico, F., Crescenzo, P., Sacco, A., Riccò, M., Ripa, S., Nucera, G. & Magnavita, N. (2021). Prevalence of burnout syndrome among Italian volunteers of the Red Cross: a cross-sectional study. *Industrial health*, *59*(2), 117-127.

Cicognani, E., Albanesi, C., Valletta, L. & Prati, G. (2020). Quality of collaboration within health promotion partnerships: Impact on sense of

Corey, G (2011). *Theory and Practice of Counselling and Psychology*, NY: Brooks /Cole publishing.

Cramer, E. & Hunter, B. (2019). Relationships between working conditions and emotional wellbeing in midwives. *Women and Birth*, *32*(6), 521-532.

Crandall, J. E. (1980). Adler's concept of social interest: Theory, measurement, and implications for adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, *39*(3), 481-495.

De la Fuente-Solana, E. I., Suleiman-Martos, N., Velando-Soriano, A., Cañadas-De la Fuente, G. R., Herrera-Cabrerizo, B. & Albendín-García, L. (2021). Predictors of burnout of health professionals in the departments of maternity and gynaecology, and its association with personality factors: A multicentre study. *Journal of Clinical Nursing*, *30*(1-2), 207-216.

Farber, B. A. (1990). Burnout in psychotherapists: Incidence, types, and trends. *Psychotherapy in Private Practice*, *8*(1), 35-44.

Fiabane, E., Gabanelli, P., La Rovere, M. T., Tremoli, E., Pistarini, C. & Gorini, A. (2021). Psychological and work-related factors associated with emotional exhaustion among healthcare professionals during the COVID-19 outbreak in Italian hospitals. *Nursing & Health Sciences*, *23*(3), 670-675.

Fox, D. (2012). *Burnout among Mental Health Workers in a Nonprofit Organizational Setting. Retrieved from Sophia*, the St. Catherine University repository website: https://sophia.stkate.edu/msw_papers/HYPERLINK"https://sophia.stkate.edu/msw_papers/120"HYPERLINK"https://sophia.stkate.edu/msw_papers/120"HYPERLINK"https://sophia.stkate.edu/msw_papers/120"120

Gstach, J. (2016). Realising the " ideal of social life" in education. The difficulties in including Adler's concepts in interdisciplinary discourse/Erziehung als Verwirklichung des "Ideals des gemeinschaftlichen Lebens" Rezeptionsschwierigkeiten im fachubergreifenden Diskurs. *Zeitschrift für Individualpsychologie*, *41*(4), 309-334.

Hanna, F. J. (1997). Community feeling, empathy, and intersubjectivity: A phenomenological framework. *Individual Psychology*, *52*, 22-30.

Hattie, J. (1985). Methodology review: assessing unidimensionality of tests and ltenls. *Applied psychological measurement*, *9*(2), 139-164.

Johnson, P. & Smith, A. J. (2011). *Social interest and differentiation of Self*. Professional Issues in Counseling.

Kader, N., Elhusein, B., Elhassan, N. M., Alabdulla, M., Hammoudeh, S. & Hussein, N. R. (2021). Burnout and job satisfaction among psychiatrists in the Mental Health Service, Hamad Medical Corporation, *Qatar*. *Asian Journal of Psychiatry*, (58), 102619.

Kalkan, M. (2009). Adlerian Social Interest Scale-Romantic Relationship Form (ASIS-RR): Scale Development and Psychometric Properties. *Individual Differences Research*, *7*(1).

Karcher, M. J. & Lindwall, J. (2003). Social interest, connectedness, and challenging experiences: What makes high school mentors persist? *Journal of individual psychology*, *59*(3).

Katuzina-Wielobob, A. (2017). The Community Feeling Versus Anxiety, self-esteem and well-being–introductory research. *Polish Psychological Bulletin*, *48*(2), 167- 174.

Katuzina-Wielobob, A., Strus, W. & Cieciuch, J. (2020). Community Feeling and Narcissism as Two Opposite Phenomena. *Frontiers in Psychology*, (11), 2621.

Khosravi, M., Ghiasi, Z. & Ganjali, A. (2021). Burnout in hospital medical staff during the COVID-19 pandemic: Diagnosis, treatment, and prevention. *Journal of Natural Remedies*, *21*(12) (1), 36-44.

King, R. A. & Shelley, C. A. (2008). Community feeling and social interest: Adlerian parallels, synergy and differences with the field of community psychology. *Journal of community & applied social psychology*, *18*(2), 96-107.

Koonce, N. N. (2014). *The moderating role of equity sensitivity on the relationship between motivation*, self-efficacy, and burnout among mental health professionals (Doctoral dissertation, Capella University).

Kumar, S. (2016). Burnout and doctors: prevalence, prevention and intervention. In Healthcare, *Multidisciplinary Digital Publishing Institute*, Vol. 4, No. 3, p. (37).

Lambie, G. W. (2007). The contribution of ego development level to burnout in school counselors: Implications for professional school counseling. *Journal of Counseling & Development*, *85*(1), 82-88.

Larrotta-Castillo, D., Cruz-Marroquín, C., Rodríguez-Peñuela, J., Alzáte-Granados, J. P., Cote-Menéndez, M., & Galván-Villamarín, J. F. (2021). Ad honorem exhaustion: Burnout prevalence in residents from a Colombian university. *Revista de la Facultad de Medicina*, *69*(1).

Lauber, C., Nordt, C., Braunschweig, C., & Rössler, W. (2006). Do mental health professionals stigmatize their patients? *Acta Psychiatrica Scandinavica*, (113), 51-59.

Le Pine, J. A., Podsakoff, N. P. & LePine, M. A. (2005). A meta-analytic test of the challenge stressor–hindrance stressor framework: An explanation for inconsistent relationships among stressors and performance. *Academy of management journal*, *48*(5), 764 - 775.

Lee, M., Takeuchi, D., Gellis, Z., Kendall, P., Zhu, L., Zhao, S., & Ma, G. X. (2017). The impact of perceived need and relational factors on mental health service use among generations of Asian Americans. *Journal of Community Health*, 42(4), 688-700.

Maslach, C. & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World psychiatry*, *15*(2), 103-111.

McCormack, H. M., MacIntyre, T. E., O'Shea, D., Herring, M. P. & Campbell, M. J. (2018). *The prevalence and cause (s) of burnout among applied psychologists: A systematic review*. Frontiers in psychology, 1897. https://doi.org/HYPERLINK"https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01897"HYPERLINK"https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01897"HYPERLINK"https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01897"10.3389HYPERLINK"https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01897"HYPERLINK"https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01897"HYPERLINK"https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01897"/fpsyg.HYPERLINK"https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01897"HYPERLINK"https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01897"HYPERLINK"https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01897"2018.01897

McLoughlin, C., Casey, S., Feeney, A., Weir, D., Abdalla, A. A. & Barrett, E. (2021). Burnout, Work Satisfaction, and Well-being Among Non-Consultant Psychiatrists in Ireland. *Academic Psychiatry*, *45*(3), 322-328.

Mealer, M., Conrad, D., Evans, J., Jooste, K., Solyntjes, J., Rothbaum, B. & Moss, M. (2014). Feasibility and acceptability of a resilience training program for intensive care unit nurses. *American Journal of Critical Care*, *23*(6), 97-105.

Mosak, H. H. (1991). "I don't have social interest": Social interest as construct. Individual Psychology: *Journal of Adlerian Theory*, Research & Practice, *47*(3), 309–320.

Moss, M., Good, V. S., Gozal, D., Kleinpell, R. & Sessler, C. N. (2016). An official critical care societies collaborative statement: burnout syndrome in critical care health care professionals: a call for action. *American Journal of Critical Care*, *25*(4), 368-376.

Mozdzierz, G. J., Greenblatt, R. L. & Murphy, T. J. (1988). Further validation of the Sulliman Scale of Social Interest and the Social Interest Scale. Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, *Research & Practice*, *44*(1), 30–34.

Mozdzierz, G. J., Greenblatt, R. L. & Murphy, T. J. (2007). The Measurement and Clinical Use of Social Interest: Validation of the Sulliman Scale of Social Interest on a Sample of Hospitalized Substance Abuse Patients. *Journal of Individual Psychology*, *63*(2).

Netemeyer, R. G., Boles, J. S., & McMurrian, R. (1996). Development and validation of work–family conflict and family–work conflict scales. *Journal of applied psychology*, *81*(4), 400.

Pronin, S. V., Chukhrova, M. G., Gusev, S. I., Malkina, N. A., & Efimov, V. N. (2021). Violation of the Balance of Activation of the Hemispheres of the Brain as the basis of the Burnout Syndrome. *Curr Res Psychol Behav Sc*, (2), 125.

Sarma, P. G. (2018). Burnout in Indian psychiatrists. *Indian journal of psychological medicine*, *40*(2), 156-160

Saunders, S. A. & Roy, C. (1999). The relationship between depression, satisfaction with life, and social interest. *South Pacific Journal of Psychology*, *11*(1), 9-15.

Smith, H. L., Robinson III, E. M. & Young, M. E. (2007). The Relationship among wellness, psychological distress, and social desirability of entering master's-level counselor trainees. *Counselor Education and Supervision*, *47*(2), 96-109.

Stasio, M. J. & Capron, E. W. (1998). Social interest as a distinct personality construct: Comparisons with" The Big Five" and related prosocial constructs. *Individual Psychology*, *54*(1), 10.

Stasio, M. J. (1998). Social interest and community feeling as cultural common thread: Key issues and research directions. *Individual Psychology*, *54*(3), 310.

Stojanovic-Tasic, M., Latas, M., Milosevic, N., Pribakovic, J. A., Ljusic, D., Sapic, R., ... & Grgurevic, A. (2018). Is Balint training associated with the reduced burnout among primary health care doctors? *Libyan Journal of Medicine*, *13*(1).

Stoykova, Z. (2013). Social interest and motivation. *Trakia Journal of Sciences*, *11*(3), 286-290.

Sutton, L., Rowe, S., Hammerton, G., & Billings, J. (2022). The contribution of organisational factors to vicarious trauma in mental health professionals: a systematic review and narrative synthesis. *European Journal of Psychotraumatology*, 13(1), 2022278.

Van Yperen, N. W. (1996). Communal Orientation and the Burnout Syndrome Among Nurses: A Replication and Extension 1. Journal of Applied Social Psychology, 26(4), 338-354.

Van Yperen, N. W., Buunk, B. P. & Schaufeli, W. B. (1992). Communal orientation and the burnout syndrome among nurses 1. Journal of applied social psychology, 22(3), 173-189.

Voy, L., Kathleen, S., Brand, M. J. & McFadden, C. R. (2013). An Important Lesson from Our Past with Significance for Our Future: Alfred Adler's Gemeinschaftsgefühl. *Journal of Individual Psychology*, *69*(4).

Zhao, X. & Ding, S. (2020). Phenomenology of burnout syndrome and connection thereof with coping strategies and defense mechanisms among university professors. *European Journal of Investigation in Health*, Psychology and Education, *10*(1), 82-93.

IJOPER Vol 2, No 4, pp 598 -614 ISSN 2957-3890
المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية
International Journal of Psychological and Educational Research

أثر استخدام الحقيبة التعليمية لمادة الرياضيات المقدمة من جائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي لوزارة التربية والتعليم في تحصيل الطلبة

خالد محمود النعيمات ياسر صالح العمري غادة محمد العكول نجوى عبدالله الدقس ثائرة محمد أبو دية نجاح أحمد أبو عجمية
وزارة التربية والتعليم
naimat.khalid86@gmail.com yasersf76@yahoo.com ghadaal3kool@yahoo.com najwajo2006@yahoo.com thaerah77@yahoo.com najah2007aj@yahoo.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر الحقيبة التعليمية لمادة الرياضيات في تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات، وقد استخدم الباحثون المنهج المختلط، وتم استخدام أدوات الدراسة وهي: اختبار تحصيلي، ومجموعات تركيز، وتكونت عينة الدراسة من (871) طالبًا وطالبة من (12) مدرسة من الأقاليم الثلاثة، مقسمين إلى مجموعتين: ضابطة، وتجريبية. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء طلبة الصف الرابع، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء طلبة الصف الثامن لصالح المجموعة التجريبية. في حين أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء طلبة الصف الرابع تعزى لمتغير الجنس، وأشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء طلبة الصف الثامن تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور. وفي ما يتعلق بمتغير الإقليم أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل طلبة الصفين الرابع والثامن في مادة الرياضيات تعزى للإقليم. (137)

كلمات مفتاحية: الحقيبة التعليمية، الرياضيات، التميز التربوي، تحصيل الطلبة.

THE IMPACT OF USING THE EDUCATIONAL PORTFOLIO FOR MATHEMATICS PROVIDED BY THE QUEEN RANIA AL ABDULLAH AWARD FOR EDUCATIONAL EXCELLENCE TO THE MINISTRY OF EDUCATION ON STUDENTS' ACHIEVEMENT

Khaled Mahmoud AL_Naimat . Yasser Saleh Al_Omar Ghada Mohammad Alokoul Najwa Abdullah Al-Dukes Thaera Mohammad Abudayyeh Najah Ahmed Abu Ajamiya
The Ministry of Education
naimat.khalid86@gmail.com yasersf76@yahoo.com ghadaal3kool@yahoo.com najwajo2006@yahoo.com thaerah77@yahoo.com najah2007aj@yahoo.com

Abstract:

The study aimed to identify the impact of the educational portfolio for mathematics on the achievement of students. The researchers applied the mixed approach. The study tools were an attainment test and focus groups. The study sample consisted of (871) students from (12) schools from the three regions divided into two groups experimental and control groups. The results showed that; there were no statistically significant differences in the average performance of the fourth grade. It also showed that there were statistically significant differences in the average performance of the eighth grade students in favor of the experimental group. While it indicated that there were no statistically significant differences in the average performance of fourth grade due to the gender variable; it showed that there were statistically significant differences in the average performance of eighth grade students due to the gender in favor of males. Regard to the region variable, the results showed that there were significant differences in the average attainment of fourth and eighth grade students in mathematics due to the region. (173)

Keywords: Educational Portfolio, Mathematics, Students' Achievement, Educational Excellence.

تاريخ تسلم البحث (2023-10-01) تاريخ قبوله للنشر (2023-12-02)

المقدمة

تحرص وزارة التربية والتعليم على تطوير الأدوات الكفيلة لدعم المعلمين؛ لإدراك طموحاتهم وقدراتهم وتحقيقها بما ينسجم مع معايير الإنجاز والمكافأة المدرسية، ما أوجد الحاجة إلى تطوير الكوادر العاملة، وتنميتها، وصقل إمكانياتها وقدراتها؛ لتواكب التطور الذي يمكّنها من أداء واجبها باستخدام الإمكانات المتوافرة، وذلك لتسهيل عملها، وتفعيل العملية التعليمية وتحقيق أهدافها. ولضمان جودة التعلم يجب توفير تقنيات ووسائل تعليمية فاعلة تعين المتعلم على اكتساب التحصيل المعرفي، وتعرّفه الخبرات العملية عن طريق تقديمها للمادة التعليمية بصورة سلسة ومتدرجة الصعوبة، وباستخدامها وسائل تعليمية تحاول إشراك حواس المتعلم كلها، ومن ثم يؤدي ذلك إلى ترسيخ التعلم وتعميقه.

وتعد الحقيبة التعليمية بشكل عام إحدى وسائل التعليم، وهي نظام تعليمي ذو محتوى يساعد المتعلمين على تحقيق الأهداف التعليمية بحسب قدراتهم وحاجاتهم واهتماماتهم. إذ تساعد في التعلم وفق خطوات متدرجة من السهل إلى الصعب تقود المتعلم وتسهّل عليه عملية التعلم (Al-Khader, 2016).

وعرّفتها (Saleh, 2006) بأنها برنامج تعليمي محكم التنظيم وذاتي المحتوى، يهدف إلى تفريد التعليم، ويحقق نمط الاتصال بين الطالب والمعلم عن طريق مجموعة من الوسائط التعليمية وفقًا لخصائصه وقدراته وحاجاته واهتماماته؛ من أجل تحقيق الأهداف التربوية والسلوكية المحددة.

كما عرفها مارتن (Martin, 2006) بأنها مجموعة من أعمال الطالب تعرض جهوده، وتقدمه، وإنجازاته في مجال أو أكثر من المجالات، وتقدم نظرة متعددة الأبعاد لنمو الطالب وتحصيله. وتقوم فكرة هذه الحقائب على أساس قاعدة واسعة من مصادر التعلم، إذ يعمل الطلبة بسرعتهم الخاصة على تحقيق أهداف سلوكية معينة، وتزود هذه الحقائب جميع الطلبة بالمعلومات التي يحتاجون إليها وتقدم لهم مصادر متعددة للتعلم ليستعملوها في إتمام متطلبات مهارات معينة (Ferchichi & Itmazi, 2012). وتهدف عملية إنتاج الحقائب التعليمية التعلمية إلى توفير وسيلة تعليمية تخدم المنهاج الدراسي، وتسهم في تطوير العملية التربوية، ويمكن توظيفها والاستفادة منها بيسر وسهولة (Indahsari, 2021).

ونتيجة لتطور تكنولوجيا التعليم تطورت الحقائب التعليمية والوسائل التي تحتويها الحقيبة، وتعددت قدراتها على معالجة المنهاج وطرائق التدريس المختلفة، ووفقًا لذلك ظهرت أنواع متعددة من الحقائب التعليمية، منها: حقائب النشاط التعليمي، وحقائب التعلم الفردي، وحقائب متعددة الوسائط، والحقائب المتمركزة (المحورية)، والمجمعات التعليمية أو الوحدات التعليمية النسقية، وحقائب المطبوعات الدراسية، والحقائب المرجعية (Ferchichi & Itmazi, 2012). وعلى الرغم من تعدد هذه التسميات، إلا أن الحقائب التعليمية تشترك بكونها تستغل التقنيات التعليمية لإثراء المادة التعليمية، وترتكز على المتعلم وتفعيل دوره عن طريق أداء النشاط التعليمي لتحقيق الأهداف التي وُضعت الحقيبة من أجلها.

تتميز الحقائب التعليمية بقدرتها على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وجعل المتعلم في قلب الاهتمام بجعل الأنشطة متمركزة حوله باعتماد التعلم الذاتي، وتوفير مواد تعليمية متعددة وهادفة، وسهولة الاستخدام، ما يوفر فرص التعلم الذاتي، والمرونة وقابلية التطوير والتعديل المستمر على عكس الكتاب المقرر، وتعزيز ثقة المتعلمين بأنفسهم، وتَنوُّع أساليب التقويم وأوقاته. والحقيبة التربوية ليست مجرد تكديس للوسائل التعليمية في صندوق، وهي بحسب الكلوب (Al-Kalub, 2005) تتكون من ثلاثة مكونات رئيسة وهي: دليل الحقيبة، والأنشطة التعليمية، والتقويم، وهي نظام يُراعي جُملة من الشروط والأُسس أهمها:

- **سهولة تداول الحقيبة وتناولها:** الحرص على ترتيب مكونات الحقيبة وتنظيمها.
- **التعلم الهادف:** تحديد مستويات الأداء المطلوب.
- **استخدام الأسلوب المنهجي:** وذلك بالتخطيط القبلي، وتجنب العشوائية عن طريق تحديد الأهداف، واختيار المحتوى التعليمي، وأساليب التقويم.
- **تنويع الوسائل:** لإتاحة فرص الاختيار للمتعلمين.
- **نوع الخبرات وتكاملها:** ممارسات عملية وأنشطة مجردة.

أجرى عبيد (Obaid, 2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية التقنيات في تنمية المهارات لدى الطلبة ولا سيما النشاطات التي تلازم استخدام الوسائل الحديثة، وتعرف المشكلات الاقتصادية والاجتماعية التي تعيق استخدام الوسائل المرئية، والحصول على نتائج التحصيل الدراسي لهذه المادة عن طريق التدريب بالطريقة التقليدية والتدريس باستخدام الوسيلة المرئية، من خلال عينة مكونة من (20) طالبة، وتوصلت إلى أن استخدام الوسائل التعليمية المرئية في تدريس الرياضيات من جانب المعلم وإتاحة الفرصة للطالبات بالمشاركة له أثر إيجابي في التحصيل الدراسي، وأنها عملت على إزالة الفروق الفردية بين الطلبة.

أما دراسة الكيلاني والشوا (Al-Kilani & Walshawa, 2008) فقد هدفت إلى الكشف عن مدى فاعلية استخدام الحقيبة التعليمية بوصفها نمطًا من أنماط التعليم الفردي في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي وتنمية اتجاهاتهم نحو الرياضيات في الأردن، من خلال عينة بلغت (72) طالبًا، بواقع (33) طالباً في المجموعة التجريبية و(39) طالبًا في المجموعة الضابطة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات طلبة المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي، وأيضا في مقياس الاتجاهات. والحقيبة التعليمية

كما توصل العبسي ونوفل (Al-Absi & Nofal, 2010) في دراستهما لها أثر واضح في تعلم الطلبة في مادة الرياضيات، فقد توصلا من خلال عينة مكونة من (155) طالباً وطالبة موزعين على مجموعتين ضابطة وتجريبية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين لصالح طلبة المجموعة التجريبية، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين تعزى للجنس أو التفاعل بين الطريقة والجنس.

كما أكدت هذا الأثر دراسة إبراهيم وبركات (Ibrahim & Barakat, 2011) التي هدفت إلى استخدام التعليم الفردي بالحقائب التعليمية في تدريس مقرر الوسائل التعليمية وتعرف فاعليته في التحصيل المعرفي وتنمية بعض المهارات الأدائية، من خلال عينة مكونة من (60) طالبة من طالبات الاقتصاد المنزلي، وُزِّعْنَ على مجموعتين، مجموعة ضابطة وعددهن (21) طالبة، ومجموعة تجريبية وعددهن (39) طالبة درسْن باستخدام التعليم الفردي بالحقائب التعليمية، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام التعليم الفردي بالحقائب التعليمية في تدريس مقرر الوسائل التعليمية في التحصيل المعرفي، وتنمية بعض المهارات الأدائية لدى طالبات الاقتصاد المنزلي، وقد وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل المعرفي وتنمية بعض المهارات الأدائية لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة (Indahsari, 2021) فقد هدفت إلى تصميم الوسائل التعليمية وتطوير بشكل جاذب والتحقق من فاعليتها في تحسين تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات (مفاهيم الكسور)، من خلال عينة مكونة من (13) طالبًا

وطالبة باختبار قبلي وبعدي، بالإضافة إلى أداة المقابلات والاستبانات، وأظهرت النتائج أن استخدام الوسائل التعليمية في مادة الرياضيات فاعل، ويؤدي إلى تحسين مستوى الطلبة وفهمهم، فقد كان الأداء على الاختبار القلبي (49) والاختبار البعدي (86)، وأن هذه الوسائل تسهم بفاعلية في تحسين فهم المفاهيم في عملية التعلم.

أما على مستوى استخدام معلمي الرياضيات الحقائب التعليمية المكونة من مجموعة من الوسائل، فقد هدفت دراسة الفريج والشلهوب (Al-Furaih & Al-Shalhoub, 2022) إلى تعرف مستوى استخدام معلمات الرياضيات لمهارات (المكعبات المتداخلة، وقطع دينز، واللوحة الهندسية، ونماذج الكسور) في تدريس الرياضيات للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية، من خلال عينة مكونة من (33) معلمة رياضيات للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية في محافظة الزلفي، وأظهرت نتائج الدراسة أن معلمات الرياضيات يقدّرن مستوى استخدامهن لمهارات المحسوسات اليدوية في تدريس الرياضيات بمستوى متوسط، واحتلت ممارسة معلمات الرياضيات للوحة الهندسية أعلى رتبة، يليها ممارسة نماذج الكسور، ثم ممارسة المكعبات المتداخلة، وأخيرًا ممارسة قطع دينز، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل والخبرة والتدريب.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

بناءً على ما تقدم من وجود أثر لهذا النوع من الوسائل والحقائب التعليمية في بيئات مختلفة، ومن خلال سعي وزارة التربية والتعليم إلى تقديم خدمات ذات جودة تعليمية عالية؛ بانتهاج سياسة متكاملة لتتبع جودة التعليم والتعلم في المؤسسات التعليمية، وخاصة في مجال الرياضيات الذي يُعد من الموضوعات التي تتطلب استخدام العديد من الوسائل التربوية والإبداع في توفير البيئة المناسبة والمحفزة، ونظرًا لأن نتائج مستوى أداء الطلبة في الاختبارات الدولية تُعد مؤشرًا مهمًّا لعملية التعليم وتطويرها، وهي في غاية الأهمية للبحث في كيفية تحسين جوانب الضعف.

وفي ضوء الشراكة الحقيقية بين وزارة التربية والتعليم وجمعية جائزة الملكة رانيا العبد لله للتميز التربوي، فإن مأسسة مخرجات جمعية الجائزة تُعد تغذية راجعة ومدخلًا لعمليات تحسين جودة التعليم، وتعد جائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي واحدة من أهم الأدوات التي تحفز تطوير مهنة التعليم في الأردن وترعاه، وتدعم التربويين المتميزين وتنشر قصص نجاحهم، ما يرفع شأن هذه المهنة. ومن المشاريع التي تبنتها وزارة التربية والتعليم حقيبة الرياضيات، التي تعد فكرة من أفكار المتميزين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي وإعدادهم، وتتضمن مجموعة من الوسائل التعليمية الخاصة بمبحث الرياضيات، لتسهيل الشرح وتبسيطه للطلبة، وجعل المادة جاذبة، ومن هُنا برزت الحاجة ضمن إطار شراكة جمعيّة الجائزة مع وزارة التّربية والتّعليم، إلى الوقوف على أثر حقيبة الرياضيات في أداء الطلبة في الرياضيات، وجاءت هذه الدراسة محاولة للوقوف على الأثر المتوقع بمحاولتها الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **هل يوجد أثر لحقيبة الرياضيات عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تحصيل طلبة الصفين الرابع والثامن الأساسيين؟**

وقد انبثق عن هذا السؤال مجموعة من التساؤلات الفرعية، وهي على النحو الآتي:

السؤال الأول: هل يوجد أثر لحقيبة الرياضيات عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي؟

السؤال الثاني: هل يوجد أثر لحقيبة الرياضيات عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي تُعزى لمتغيري: (الجنس، الإقليم)؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي تُعزى لمتغيري: (الجنس، الإقليم)؟

أهمية الدراسة

رغم ما تؤكده التربية الحديثة من ضرورة الاهتمام بتنويع الممارسات التدريسية في مدارسنا، وتوظيف الحديث منها تماشيًا مع الحاجات الجديدة والمتزايدة لكل من الفرد والمجتمع، ومواكبة للعصر وخصائصه، إلا أن ما يجري على أرض الواقع لا يتوافق وهذا الاتجاه، فطريقة التدريس الاعتيادية هي أكثر طرق التدريس شيوعًا بين المعلمين، وإن معلمي الرياضيات عامة لا يستخدمون طرق التدريس التي تعتمد على نشاط المتعلم إلا قليلًا. وتكمن أهمية هذه الدراسة من خلال الآتي:

- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين عن طريق استخدام الحقيبة التعليمية.
- الحقيبة التعليمية خلاصة خبرة معلمين فائزين بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلم المتميز؛ فهي تعطي المجال لنقل الخبرات بين المعلمين بما يعود بالفائدة على المتعلمين؛ للتفاعل مع المادة، واختيار النشاطات المختلفة التي ينبغي القيام بها.
- ضرورة اتباع أساليب حديثة في تدريس الرياضيات تجعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية.

التعريفات الاصطلاحية والاجرائية

الحقيبة التعليمية: هي مجموعة من الأدوات والمواد والوسائل التعليمية التي تخدم مجموعة متماثلة من الأنشطة المنهجية واللامنهجية، يتم حفظها داخل حقيبة سهلة الحمل والنقل ما أمكن، بحيث تصنَّف موادها بشكل يمكن الوصول إلى أي قطعة منها بيسر وسهولة (Indahsari, 2021)، وتُعرف إجرائياً بأنها مجموعة من الوسائل التعليمية الخاصة بمبحث الرياضيات المقدمة من المتميزين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبدالله للتميز التربوي والمطبقة في مجتمع الدراسة من المدارس الحكومية.

محددات الدراسة

- **المحددات الزمنية:** طُبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2023/2022.
- **المحددات البشرية:** اقتصرت عينة الدراسة على طلبة الصفين الرابع والثامن الأساسيين، وعينة من مشرفي ومعلمي الرياضيات.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة المنهج المزجي المختلط (Mixed Method)، وهو المنهج الذي يتمّ عبره المزج بين طرائق البحث الكمي (Quantitative) وطرائق البحث النوعي (Qualitative)، وهو المناسب لهذه الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المدارس التي طُبقت فيها حقيبة الرياضيات المقدمة من جمعية جائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي، والتي استهدفت الصفوف من الرابع حتى العاشر في المدارس الحكومية، والبالغ عددها (50) مدرسة موزعة على أقاليم المملكة الثلاثة: إقليم الجنوب (10) مدارس، إقليم الوسط (21) مدرسة، إقليم الشمال (19) مدرسة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (12) مدرسة، اختيرت بالطريقة العشوائية المنتظمة على مستوى الأقاليم الثلاثة خلال العام الدراسي 2022/2023، بواقع (5) مدارس من إقليم الوسط، و(4) مدارس من إقليم الشمال، و(3) مدارس من إقليم الجنوب، ومن هذه المدارس اختير الصفان الرابع والثامن الأساسيان لاعتمادهما عينة لهذه الدراسة؛ نظراً لحجم النتاجات التي تستهدفها الحقيبة، وقد بلغ عدد الشعب الممثلة لعينة الدراسة (24) شعبة من الصف الثامن للمجموعتين التجريبية والضابطة، و(24) شعبة من الصف الرابع للمجموعتين التجريبية والضابطة، ويبين الجدول (1) توزيع عينة الدراسة تبعًا للإقليم والصف الدراسي.

جدول 1

توزيع عينة الدراسة تبعًا للإقليم والصف الدراسي

الإقليم	المجموعة	الصف	العدد	المجموع
الشمال	التجريبية	الرابع	68	362
		الثامن	107	
	الضابطة	الرابع	81	
		الثامن	106	
الوسط	التجريبية	الرابع	86	380
		الثامن	99	
	الضابطة	الرابع	95	
		الثامن	100	
الجنوب	التجريبية	الرابع	39	129
		الثامن	32	
	الضابطة	الرابع	33	
		الثامن	25	

أدوات الدراسة

لغايات إنجاز هذه الدراسة وتحقيق أهدافها، فقد اعتمد الباحثون أداتين تضمنان جمع البيانات الهادفة والمناسبة التي تحقق هدف هذه الدراسة، وهما:

أولاً: اختبار تحصيلي (Achievement test):

الاختبارات هي إحدى الأدوات المهمة والأساسية في البحث العلمي، وهي مثل باقي الأدوات العلمية تُستخدم في عملية جمع البيانات التي يحتاج إليها البحث للوصول إلى نتائج دقيقة. ولغايات إنجاز هذه الدراسة التي تبحث في أثر حقيبة الرياضيات المقدمة من جمعية جائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي في تحصيل الطلبة، فقد صُمم اختبار تحصيلي لمادة الرياضيات لكل من الصفين: الرابع، والثامن، وفق خطوات إعداد الاختبار التحصيلي الجيد، ووفق نتاجات الحقيبة المعدّة، ويتكون كل اختبار ولكلا الصفين الرابع والثامن بشكله النهائي من (14) فقرة إجابتها اختيار من متعدد.

ثانياً: مجموعات النقاش المركزة (Focus Group Discussion Sessions - FGD)

بالاستناد إلى الأدب النظري والدراسات السابقة التي تمت مراجعتها، وإضافة إلى الأدوات التي أُعدت (الاختبار)، فقد اعتمد البحث على استخدام هذا النوع من الأدوات لجمع البيانات النوعية (Qualitative) من الفئات

المستهدفة بوصفها أداة ثانية وداعمة لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، ومفسرة لنتائج الأداة الأولى، إذ يُستخدم هذا النوع من الأدوات لجمع البيانات النوعية من الفئات المستهدفة من القائمين على هذا الشأن في القطاع التعليمي؛ للتحقق من تعلم الطلبة الذين استهدفتهم هذه الحقيبة المهارات الرياضية وتحسنها لديهم، ووجهات نظر المعلمين ومشرفيهم ومديري المدارس حول استخدام الحقيبة التعليمية وسيلة تعليمية تسهم في تحسين مستوى الطلبة في مادة الرياضيات، ومن هنا، أعد فريق الدراسة أداة الدراسة الثانية (مجموعات التركيز)، وكانت محاور مجموعات التركيز تسعى لمناقشة:

- مدى فاعلية حقيبة الرياضيات من وجهة نظركم، وأثرها في تحسن مستوى الطلبة، ويندرج تحتها:
  - تغطية الحقيبة النتاجات الأساسية لكل صف دراسي.
  - تكامل أنشطة الحقيبة مع أنشطة المنهاج.
  - تصميم الحقيبة، وتوفر دليل استخدام لها.
  - قابلية تنفيذ أنشطة الحقيبة.
  - اشتمال الحقيبة على أنشطة ومهارات هادفة متنوعة ومراعية للفروق الفردية بين الطلبة.
  - تفاعل الطلبة مع أنشطة الحقيبة.
  - مدى إسهام الحقيبة في تعزيز دافعية الطلبة نحو تعلّم الرياضات.
  - إسهام الحقيبة في تعويض الفاقد التعليمي في الرياضيات.
  - إسهام الحقيبة في تحسين المهارات الرياضية لدى الطلبة.
  - ربط الحقيبة التعلم بالحياة العملية عن طريق أنشطتها.
  - دور المعلم والطالب في هذه الحقيبة.
- التحديات التي يواجهها المعلمون والطلبة في تنفيذ حقيبة الرياضيات.
- الحلول المقترحة للتغلب على هذه التحديات.
- ما يُستجد من أفكار مشتقة من الحوار تثري الموضوع.

ومن باب التشاركية تمت مشاركة الأدوات بين أعضاء الفريق لمناقشتها وتقديم التغذية الراجعة عليها، لإعداد أدوات الدراسة بصيغها النهائية قبل التحكيم وفق منهجية البحث العلمي المتبعة في مثل هذه الدراسات.

صدق الأدوات وثباتها

إن عملية التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات القياس من الإجراءات المنهجية الأكثر أهمية في البحوث والدراسات، ووفقًا لسانتوس ودي كاسيا ناكانو (Santos & DeCássia Nakano, 2021) فقد برزت الحاجة إلى التحقق من صحة أدوات القياس ودقتها، إذ يمكن تقييم دقة هذه الأدوات بناءً على عدة معايير، منها الصدق والثبات، كما أن أدوات القياس لا تختلف باختلاف منهج البحث سواء الكمي أم النوعي، وإنما يكمن الاختلاف في المحتوى.

إن صدق الأدوات يتمثل في عرض فقراتها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين للحكم على مدى صلاحيتها في قياس ما وضعت من أجله (Gregory, 2004)، وللتحقق من صدق الأدوات _الاختبار التحصيلي للصفين ومحاور مجموعات التركيز_ المستخدمة في هذه الدراسة، فقد عُرِضت على مجموعة من متخصصين في هذا المجال ممن يمتلكون قدرًا من الكفاءة والخبرة العلمية في هذا الموضوع، وطُلب إليهم إبداء آرائهم في مدى ملاءمة الفقرات وانسجامها ووضوحها من حيث دقة صياغتها اللغوية، ودقة قياسها لما وضعت من أجله، فأجروا بعض التعديلات على فقرات الأداة، وقد روعيت هذه التعديلات، ويُعد هذا الإجراء مؤشرًا دالًّا على صدق الأدوات.

وللتحقق من ثبات الاختبارين، فقد استُخرج معامل الثبات بطريقة كرونباخ الفا، ويوضح الجدول (2) الآتي ثبات الأدوات.

جدول 2

معاملات الثبات لنتائج الاختبار التحصيلي للصفيين الرابع والثامن

الأداة	الصف	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات
الاختبار التحصيلي	الصف الرابع	14	0.703
	الصف الثامن	14	0.709

ويشير معامل الثبات إلى أن الاختبارين يتمتعان بمقدار جيد من الثبات والموثوقية والاتساق الداخلي، فقد بلغت معاملات الثبات لاختبار الرياضيات للصف الرابع (0.703)، وللصف الثامن (0.709)، وهذا يُعد مؤشرًا على ثبات الاختبارين.

بعد التأكد من خصائص الأداة السيكومترية (الصدق، والثبات)، والتحقق من صلاحيتها للقيام بعملية جمع البيانات بصورة تحقق أهداف الدراسة الحالية، طُبقت على عينة الدراسة التي وقع الاختيار عليها من أقاليم المملكة الثلاثة في الوقت المحدد بعد انتهاء تطبيق حقيبة الرياضيات، وطُبق الاختباران عن طريق التصميم شبه التجريبي من نوع تصميم المجموعتين المتكافئتين باختبار بعدي لكل صف، وهما: المجموعة التّجريبيّة التي تم تدريسها وفق حقيبة الرياضيات المقدّمة من جمعية جائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي، والمجموعة الضابطة التي تم تدريسها بالطّريقة الاعتياديّة.

متغيرات الدراسة

- المتغيرات المستقلة، وهي:
  - الجنس، (ذكر، أنثى).
  - الإقليم، (شمال، وسط، جنوب).

- المتغيرات التابعة: وهي نتيجة اختبار الرياضيات المعدّ لغايات هذه الدراسة، والذي يقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على أداة هذه الدراسة (الاختبار التحصيلي).

عرض النتائج

يتناول هذا الجزء النتائج التي تم التوصل إليها للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس والتساؤلات الفرعية والتي أجيب عنها بصورة متسلسل وكما هو آتِ:

السؤال الرئيس: هل يوجد أثر لحقيبة الرياضيات عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تحصيل طلبة الصفين الرابع والثامن الأساسيين؟

للإجابة عن هذا السؤال لا بد من الإجابة عن التساؤلات الفرعية، وهي كالآتي:

السؤال الأول: هل يوجد أثر لحقيبة الرياضيات عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة من الصف الرابع لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة، على اختبار الرياضيات، وكانت هذه النتائج كما في الجدول (3) الآتي:

جدول 3

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات المجموعتين الضابطة والتجريبية من الصف الرابع على الاختبار التحصيلي

المجموعة	العدد		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للمتوسط
التجريبية	193	48%	7.26	2.98	51.9%
الضابطة	209	52%	6.94	2.94	49.6%

للإجابة عن هذا السؤال وللتحقق من مدى وجود أثر لحقيبة الرياضيات المقدمة من جمعية جائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي في متوسطات أداء تحصيل طلبة الصف الرابع على الاختبار يمكن عزوها للحقيبة؛ فقد استُخدم اختبار (ت) للعيّنات المستقلة (Independent Sample T-Test) لفحص دلالة الفرق تبعًا لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، وتم التوصل إلى النتائج كما يأتي:

جدول 4

نتائج اختبار (ت) للعيّنات المستقلة لفحص دلالة الفروق في متوسطات أداء طلبة الرابع تبعًا لمتغير المجموعة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (F) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	193	7.26	2.98	.127	400	.277
الضابطة	209	6.94	2.94			

يتبين من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) يمكن عزوها لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة) في متوسط أداء طلبة الصف الرابع في اختبار تحصيل الرياضيات، فقد كان مستوى الدلالة (0.277) وهو أكبر من (0.05)، ومن ثم لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء طلبة الصف الرابع في اختبار تحصيل الرياضيات، ما يشير إلى عدم وجود أثر لحقيبة الرياضيات المقدمة من جمعية جائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي في تحصيل طلبة الصف الرابع في مادة الرياضيات.

السؤال الثاني: هل يوجد أثر لحقيبة الرياضيات عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة من الصف الثامن لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة، على اختبار الرياضيات، وكانت هذه النتائج كما في الجدول (5) الآتي:

جدول 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات المجموعتين الضابطة والتجريبية من الصف الثامن على الاختبار التحصيلي

المجموعة	العدد		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للمتوسط
التجريبية	238	51%	6.98	3.13	49.9%
الضابطة	231	49%	5.65	2.77	40.4%

للإجابة عن هذا السؤال، وللتحقق من مدى وجود أثر لحقيبة الرياضيات المقدّمة من جمعية جائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي في متوسطات أداء تحصيل طلبة الصف الثامن على الاختبار يمكن عزوها للحقيبة؛ فقد استُخدم اختبار (ت) للعيّنات المستقلة (Independent Sample T-Test) لفحص دلالة الفرق تبعًا لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، وتم التوصل إلى النتائج كما يأتي:

جدول 6

نتائج اختبار (ت) للعيّنات المستقلة لفحص دلالة الفروق في متوسطات أداء طلبة الصف الثامن تبعًا لمتغير المجموعة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (F) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	238	6.98	3.13	6.664	467	**.000***
الضابطة	231	5.65	2.77			

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) يمكن عزوها لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة) في متوسط أداء طلبة الصف الثامن في اختبار تحصيل الرياضيات، فقد كان مستوى الدلالة (0.000) وهو أقل من (0.05)، وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء طلبة الصف الثامن في اختبار تحصيل الرياضيات، ولصالح المجموعة التجريبية كون متوسطهم الحسابي أعلى من المجموعة الضابطة، ما يشير إلى أثر حقيبة الرياضيات المقدّمة من جمعية جائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي في تحصيل طلبة الصف الثامن في مادة الرياضيات.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تحصيل طلبة الصف الرابع في مادة الرياضيات تبعًا لمتغيري: الجنس، والإقليم؟

وللإجابة عن هذا السؤال الفرعي وفي ما يتعلق بمتغير الجنس، فقد حُللت بيانات عينة الدراسة باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Sample T-Test) لفحص دلالة الفروق في متوسطات تحصيل طلبة الصف الرابع في مادة الرياضيات، وقد تبين من نتائج هذا الاختبار عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تحصيل طلبة الصف الرابع في مادة الرياضيات تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، فقد كان مستوى الدلالة (0.261) وهو أكبر من (.05)، والجدول (7) الآتي يعرض هذه النتائج.

جدول 7

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لفحص دلالة الفروق في متوسطات تحصيل طلبة الصف الرابع في مادة الرياضيات تبعاً لمتغير الجنس

المتغير		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (F) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الجنس	ذكور	110	6.82	3.095	.252	400	**.261**
	إناث	292	7.20	2.907			

وللإجابة عن الجزء المتعلق بمتغير الإقليم في هذا السؤال، فقد حُللت بيانات عينة الدراسة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لفحص دلالة الفروق في متوسطات تحصيل طلبة الصف الرابع في مادة الرياضيات، وقد تبين من نتائج هذا الاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تحصيل طلبة الصف الرابع في مادة الرياضيات تعزى لمتغير الإقليم (شمال، وسط، جنوب)، فقد بلغ مستوى الدلالة (0.000) وهو أقل من (.05)، والجدول (8) الآتي يعرض هذه النتائج.

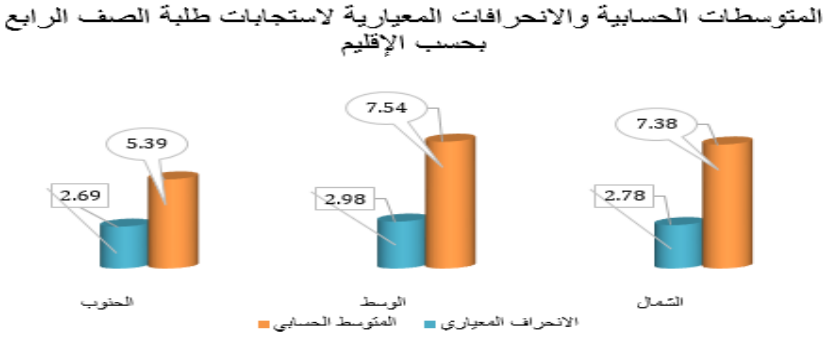
جدول 8

نتائج اختبار (ANOVA) لفحص دلالة الفروق في متوسطات تحصيل طلبة الصف الرابع في مادة الرياضيات تبعاً لمتغير الإقليم

نوع العينة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F) المحسوبة	مستوى الدلالة
الصف الرابع	بين المجموعات	257.971	2	128.986	15.800	**.000***
	داخل المجموعات	3257.245	399	8.164		
	الكلي	3515.216	401			

*** دالّ إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)**

وتبين أيضًا من خلال الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في متوسطات تحصيل طلبة الصف الرابع في مادة الرياضيات تعزى لمتغير الإقليم (شمال، وسط، جنوب)، فقد كان مستوى الدلالة (0.000) وهو أقل من (.05)، كما هو مبين في الجدول (8) السابق، ولمعرفة لصالح أي إقليم تعود الفروق كان لا بد من إجراء المقارنات البعدية (Post Hoc)، من خلال اختبار شافيه (Scheffe)، لذا كان لا بد من حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة من طلبة الصف الرابع بحسب الإقليم (شمال، وسط، جنوب)، والرسم البياني الآتي يعرض هذه المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.



وبعد حساب المتوسطات الحسابية بحسب الإقليم أُجريت المقارنات البعدية (Post Hoc)، من خلال اختبار شافيه (Scheffe)، والتي أظهرت الفروق المعروضة في الجدول (9) الآتي.

جدول 9

المقارنات البعدية (Post Hoc) بين مستويات متغير الإقليم لدى طلبة الصف الرابع

الإقليم ومستوياته		متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
شمال	وسط	-.159-	.316	**.881**
	جنوب	1.994*	.410	***.000**
وسط	شمال	.159	.316	**.881**
	جنوب	2.153*	.398	***.000**
جنوب	شمال	-1.994-*	.410	***.000**
	وسط	-2.153-*	.398	***.000**

*** دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)**

ويبين الجدول (9) نتائج المقارنات البعدية، فقد تبين أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، تعود إلى كل مما يأتي:

- بين طلبة الصف الرابع في إقليم الشمال وطلبة الصف الرابع في إقليم الجنوب، حيث كان مستوى الدلالة الإحصائية (.000)، وهو أقل من ($\alpha \leq 0.05$)، كما هو موضح في الشكل البياني، ولصالح إقليم الشمال، كون المتوسط الحسابي له (7.38) وهو أعلى من إقليم الجنوب البالغ (5.39).
- بين طلبة الصف الرابع في إقليم الوسط وطلبة الصف الرابع في إقليم الجنوب، حيث كان مستوى الدلالة الإحصائية (.000)، وهو أقل من ($\alpha \leq 0.05$)، كما هو موضح في الشكل البياني، ولصالح إقليم الوسط، كون المتوسط الحسابي له (7.54) وهو أعلى من إقليم الجنوب البالغ (5.39).

<u>السؤال الرابع:</u> هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تحصيل طلبة الصف الثامن في مادة الرياضيات تبعًا لمتغيري: الجنس، والإقليم؟

للإجابة عن هذا السؤال الفرعي وفي ما يتعلق بمتغير الجنس، فقد حُللت بيانات عينة الدراسة باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Sample T-Test) لفحص دلالة الفروق في متوسطات تحصيل طلبة الصف الثامن في مادة الرياضيات، وقد تبين من نتائج هذا الاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تحصيل طلبة الصف الثامن في مادة الرياضيات تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، فقد كان مستوى الدلالة (0.001) وهو أقل من (.05)، وتعود هذه الفروق لصالح الذكور، والجدول (10) الآتي يعرض هذه النتائج.

جدول 10

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لفحص دلالة الفروق في متوسطات تحصيل طلبة الصف الثامن في مادة الرياضيات تبعاً لمتغير الجنس

المتغير		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (F) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الجنس	ذكور	196	6.87	3.555	55.109	467	***.001**
	إناث	273	5.94	2.525			

*** دالّ إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)**

واختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Al-Absi & Nofal, 2010)، ويمكن أن تعود الفروق الظاهرة إحصائياً لصالح الذكور إلى أن استجابة الذكور على هذه الوسائل كانت أكثر فاعلية نظرًا لقلة استخدام الوسائل التعليمية في مدارسهم من الإناث التي ربما يتعرضْن لمثل هذه الوسائل أو وسائل مشابهة بشكل مستمر.

وللإجابة عن الجزء المتعلق بمغير الإقليم في هذا السؤال، فقد حُللت بيانات عينة الدراسة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لفحص دلالة الفروق في متوسطات تحصيل طلبة الصف الثامن في مادة الرياضيات، وقد تبين من نتائج هذا الاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تحصيل طلبة الصف الثامن في مادة الرياضيات تعزى لمتغير الإقليم (شمال، وسط، جنوب)، فقد بلغ مستوى الدلالة (0.000) وهو أقل من (.05)، والجدول (11) يعرض هذه النتائج.

جدول 11

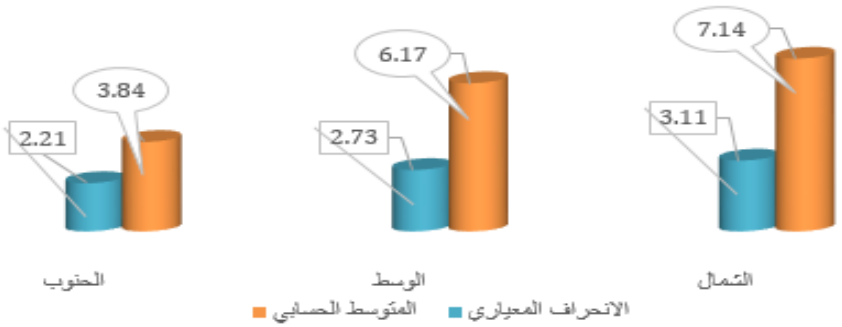
نتائج اختبار (ANOVA) لفحص دلالة الفروق في متوسطات تحصيل طلبة الصف الثامن في مادة الرياضيات تبعاً لمتغير الإقليم

نوع العينة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F) المحسوبة	مستوى الدلالة
الصف الثامن	بين المجموعات	498.206	2	249.103	30.557	***.000**
	داخل المجموعات	3798.881	466	8.152		
	الكلي	4297.087	468			

*** دالّ إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)**

كما تبين من خلال الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، في متوسطات تحصيل طلبة الصف الثامن في مادة الرياضيات تعزى لمتغير الإقليم (شمال، وسط، جنوب)، فقد كان مستوى الدلالة (0.000) وهو أقل من (.05)، ولمعرفة لصالح أي إقليم تعود الفروق كان لا بد من إجراء المقارنات البعدية (Post Hoc)، من خلال اختبار شافيه (Scheffe)، لذا كان لا بد من حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة من طلبة الصف الثامن بحسب الإقليم (شمال، وسط، جنوب)، والرسم البياني الآتي يعرض هذه المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة الصف الثامن بحسب الإقليم



وبعد حساب المتوسطات الحسابية بحسب الإقليم، أُجريت المقارنات البعدية (Post Hoc)، من خلال اختبار شافيه (Scheffe)، والتي أظهرت الفروق المعروضة في الجدول (12).

جدول 12

المقارنات البعدية (Post Hoc) بين مستويات متغير الإقليم لدى طلبة الصف الثامن

الإقليم	ومستوياته	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
شمال	وسط	.975*	.281	*.003
	جنوب	3.299*	.426	*.000
وسط	شمال	-.975-*	.281	*.003
	جنوب	2.324*	.429	*.000
جنوب	شمال	-3.299-*	.426	*.000
	وسط	-2.324-*	.429	*.000

* دالّ إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

ويبين الجدول (12) نتائج المقارنات البعدية، فقد تبين أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، تعود إلى كل مما يأتي:

- بين طلبة الصف الثامن في إقليم الشمال وطلبة الصف الثامن في إقليم الوسط، حيث كان مستوى الدلالة الإحصائية (.003)، وهو أقل من ($\alpha \leq 0.05$)، كما هو موضح في الشكل البياني، ولصالح إقليم الشمال، كون المتوسط الحسابي له (7.14) وهو أعلى من إقليم الشمال البالغ (6.17).
- بين طلبة الصف الثامن في إقليم الشمال وطلبة الصف الثامن في إقليم الجنوب، حيث كان مستوى الدلالة الإحصائية (.000)، وهو أقل من ($\alpha \leq 0.05$)، كما هو موضح في الشكل البياني، ولصالح إقليم الشمال، كون المتوسط الحسابي له (7.14) وهو أعلى من إقليم الجنوب البالغ (3.84).
- بين طلبة الصف الثامن في إقليم الوسط وطلبة الصف الثامن في إقليم الجنوب، حيث كان مستوى الدلالة الإحصائية (.000)، وهو أقل من ($\alpha \leq 0.05$)، كما هو موضح في الشكل البياني، ولصالح إقليم الوسط، كون المتوسط الحسابي له (6.17) وهو أعلى من إقليم الجنوب البالغ (3.84).

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الأول: أظهرت النتائج عدم فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء طلبة الصف الرابع في اختبار تحصيل الرياضيات، ما يشير إلى عدم وجود أثر لحقيبة الرياضيات المقدمة من جمعية جائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي في تحصيل طلبة الصف الرابع في مادة الرياضيات. وتختلف هذه النتيجة عن ما توصلت إليه دراسات سابقة عدة، مثل: (Al-Absi & Nofal, 2010; Ibrahim & Barakat, 2011; Indahsari, 2021; Al-Kilani & Walshawa, 2008; Obaid, 2007)، ويمكن تفسير هذه النتيجة التي تم التوصل إليها من منطلق أن طلبة الصف الرابع الاساسي تعرضوا لتدخلات تعليمية مختلفة، مثل: مبادرة القراءة والحساب للصفوف المبكرة (رامب)، التي يمكن أن تكون قد أحدثت أثرًا أسهم في رفع مستوى الطلبة وأشبع حاجات المعلمين إلى استخدام الوسائل التعليمية، ما أسهم في عدم وجود أثر لوسائل تعليمية مشابهة مثل حقيبة الرياضيات، وهذا ما أفاد به معلمو مادة الرياضيات ومشرفوهم المشاركون في مجموعات التركيز التي عُقدت لتفسير هذه النتائج.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء طلبة الصف الثامن في اختبار تحصيل الرياضيات، ولصالح المجموعة التجريبية كون متوسطهم الحسابي أعلى من المجموعة الضابطة، ما يشير إلى أثر حقيبة الرياضيات المقدّمة من جمعية جائزة الملكة رانيا العبد الله للتميز التربوي في تحصيل طلبة الصف الثامن في مادة الرياضيات، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسات سابقة عدة، مثل: (Al-Absi & Nofal, 2010; Ibrahim & Barakat, 2011; Indahsari, 2021; Al-Kilani & Walshawa, 2008; Obaid, 2007) بوجود أثر لمثل هذا النوع من الحقائب والوسائل التعليمية، كما تبين من دراسة (Al-Furaih & Al-Shalhoub, 2022) أن معلمات الرياضيات يقدّرن مستوى استخدامهن لمهارات المحسوسات اليدوية في تدريس الرياضيات بمستوى متوسط، ويمكن تفسير هذه النتيجة التي تم التوصل إليها من منطلق أن طلبة الصف الثامن الأساسي من صفوف المرحلة المتوسطة التي تفتقر إلى وجود تدخلات تعليمية تختص في هذه المرحلة تسهم في رفع مستوى الطلبة، أما وجود أثر لحقيبة الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية فيوكد أن أي تدخل تعليمي بوسائل جيدة يحدث أثراً في مستوى الطلبة، ويسد حاجات المعلمين في استخدام الوسائل التعليمية. وبشكل عام، يمكن أن يعزى اختلاف الأثر بين الصفين الرابع والثامن من وجهة نظر معلمي ومشرفي مادة الرياضيات المشاركين في مجموعات التركيز التي تم عقدها لتفسير هذه النتائج إلى أن الحقيبة غطت نتاجات أكثر للصف الثامن من الصف الرابع، ما أسهم في إحداث أثر لصالح المجموعة التجريبية لدى الصف الثامن مقارنة بالرابع.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل طلبة الصف الرابع في مادة الرياضيات تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Al-Absi & Nofal, 2010)، ويمكن أن يعزى سبب عدم وجود فروق إلى أن وجود التدخلات التي أشير لها تسهم في اختفاء الأثر، كما أن طلبة الصفوف الثلاثة الأولى يمرون بظروف تعليمية متشابهة من حيث المعلمة والبنية المدرسية والبيئة التعليمية.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الصف الرابع في إقليم الشمال وطلبة الصف الرابع في إقليم الجنوب، ولصالح إقليم الشمال. وبين طلبة الصف الرابع في إقليم الوسط وطلبة الصف الرابع في إقليم الجنوب، ولصالح إقليم الوسط.

ويمكن أن يعزى سبب وجود فروق لصالح إقليمي الشمال والوسط مقابل إقليم الجنوب إلى أن فاعلية التطبيق في إقليم الجنوب لم تكن بمستوى إقليمي الشمال والوسط، وهذا ما أكده الباحثون وتقارير المتابعة والتقييم ومعلمو مادة الرياضيات ومشرفوهم المشاركون في مجموعات التركيز التي عُقدت لتفسير هذه النتائج.

مناقشة نتائج السؤال الرابع: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الصف الثامن في إقليم الشمال وطلبة الصف الثامن في إقليم الوسط، ولصالح إقليم الشمال وبين طلبة الصف الثامن في إقليم الشمال وطلبة الصف الثامن في إقليم الجنوب، ولصالح إقليم الشمال وبين طلبة الصف الثامن في إقليم الوسط وطلبة الصف الثامن في إقليم الجنوب ولصالح إقليم الوسط. ويمكن أن يعزى سبب وجود فروق لصالح إقليم الشمال مقابل إقليم الوسط وإقليم الوسط مقابل إقليم الجنوب؛ إلى أن جدية التطبيق في إقليم الجنوب لم تكن بمستوى إقليمي الشمال والوسط، وهذا ما أكده الباحثون وتقارير المتابعة والتقييم، والتفسيرات المستقاة من مجموعات التركيز التي عُقدت لتفسير نتائج هذه الدراسة.

التوصيات

- التوسع في أنشطة حقيبة الرياضيات لتشمل أكبر عدد ممكن من نتاجات المرحلة الأساسية بما يتوافق من التدخلات العلاجية.
- تعميم الحقيبة بعد مراجعتها من حيث: المحتوى، وظروف التطبيق، وسهولة استخدام الوسائل، ومناسبة حجم الوسائل للعرض أمام الطلبة.
- مراجعة شاملة لأنشطة حقيبة الرياضيات للصفوف الأساسية الأولى ولا سيما الصف الرابع الأساسي.
- تدريب المشرفين معلميهم على تطبيق أنشطة حقيبة الرياضيات إلى جانب الدليل التدريبي.

قائمة المصادر والمراجع

Al-Absi, M., & Nofal, M. (2010). The effect of using tangibles on the achievement of first grade students in mathematics. *Damascus University Journal of Educational and Psychological Sciences*, (26). (4), 591-617.

Al-Furaih, H. & Al-Shalhoub. A. (2022). The reality of mathematics teachers' practice of the skills of using manual sensors in teaching mathematics to the upper grades of the primary stage. Journal of the College of Education (Assiut), 38 (12.2), 307-346.

Al-Kalub, B, (2005). *Technology in the teaching and learning process*. Jordan, Amman: Dar Al Shorouk for Publishing and Distribution.

Al-Khader, H. (2016). The effect of using the educational portfolio on academic achievement in the mathematics course, *Doctoral dissertation*, Sudan University of Science and Technology.

Al-Kilani, A. Walshawa, H. (2008). Designing an educational package and studying its impact on achievement and developing attitudes toward mathematics among basic stage students in Jordan, Studies, *Educational Sciences*, (35), 542-557.

Ferchichi, A., & Itmazi, J. (2012). First International Conference in Information and Communication Technologies for Education and Training. Lulu. com.

Gregory, R. (2004*). Psychological testing: History, principles, and applications*. Allyn & Bacon.

Ibrahim, S, & Barakat, M. (2011). The effectiveness of using individual instruction with educational packages in teaching the educational methods course on cognitive achievement and developing some performance skills among female home economics students. *Arab Studies in Education and Psychology*, (5)(3), 563-579.

Indahsari, L. K. N. (2021). *Pengembangan media puzzle edukasi pada materi pecahan untuk meningkatkan pemahaman konsep siswa Kelas III MI Hayatul Islamiyah Pakis Malang* (Doctoral dissertation, Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim).

Martin, G. (2006). *To become a teacher, the best eight new successful methods*. 1st edition, Dhahran: Educational Book House for Publishing and Distribution.

Obaid, F. (2007). The effect of using visual educational aids on academic achievement in mathematics for eighth grade students in the basic stage. Unpublished master's thesis, *Omdurman Islamic University*, Sudan.

Saleh, M. (2006). Contemporary trends in mathematics education, Amman: Dar Al-Fikr

Santos, L., & de Cássia Nakano, T. (2021). Avaliação do Otimismo: Revisão dos Instrumentos Disponíveis no Brasil. *Revista de Psicologia da IMED*, 13(1), 230-245.

IJOPER Vol 2, No 4, pp 615 -626 ISSN 2957-3890
المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية
International Journal of Psychological and Educational Research

THE MENTAL SPACES AND THE CONSTRUCTION OF MEANING

Ghassan Ibrahim Mohammad Alshamary
IRBID NATIONAL UNIVERSITY- Faculty of arts
albarakat63@hotmail.com

Abstract

This research is devoted to one of the most important theories of cognitive significance: the theory of mental spaces, as developed by G. Fauconnier (, 1984, 1986, 1994, 1997) in particular. It is a theory that language is concerned with the building of meaning directly in context; that is, sentences cannot be analyzed in isolation from speech. The semantics, traditionally considered to be concerned with the meaning of sentences in context, cannot beseparated from pragmatics, which means the contextual sense of sentences, and the building of meaning is context-driven and therefore subject to the information of a particular situation. Meaning is essentially a conceptual process. This theory also takes into account the processes and general cognitive principles that contribute to the building of meaning.

Keywords: cognitive, language, mental space, context, construction.

الفضاءات الذهنية وبناء المعنى

غسان إبراهيم الشمري
جامعة إربد الأهلية - كلية الفنون
albarakat63@hotmail.com

الملخص

نخصص هذا البحث لنظرية من أهم نظريات الدلالة المعرفية هي نظرية الفضاءات الذهنية، كما طورها جيل فوكونييه (1984, 1986, 1994, 1997) خاصة. وهي نظرية تعتبر أن اللغة تتعلق ببناء المعنى مباشرة في السياق؛ أي أن الجمل لا يمكن تحليلها بمعزل عن الخطاب. ذلك أن الدلالة، التي اعتبرت، تقليديا، معنية بمعنى الجمل في استقلال عن السياق، لا يمكن فصلها عن الذريعيات، (pragmatics) التي تعنى بمعنى الجمل التابع للسياق. فبناء المعنى يقوده السياق، ويخضع، تبعا لذلك، للمعلومات الخاصة بوضع معين. وبما أن بناء المعنى يعتبر عملية تصورية أساسا، فإن هذه النظرية تأخذ أيضا بعين الاعتبار العمليات والمبادئ المعرفية العامة التي تساهم في بناء المعنى.

كلمات مفتاحية: الفضاءات الذهنية؛ بناء المعنى؛ السياق؛ اللغة والمعرفة.

Received on (20-10-2023) Accepted on (04-12-2023)

Introduction

In this research, we attempted to focus on the mechanisms of meaning construction within the framework of one of the most important theories of cognitive significance, the theory of mental spaces, as developed by French linguist Fauconnier, especially in the 1980s (Fauconnier & Turner, 2002; Fauconnier, 1985, 1997).

This theory considered language is concerned with the construction of meaning directly in context; and sentences cannot be analyzed in isolation from text. The semantics that were traditionally considered as independent from the context cannot be separated from constitutions that concern the sense of contextual sentences (Evans, 2012).

The construction of meaning is context-driven and, accordingly, is subject to information on a given situation. Since the construction of meaning is essentially conceptual, this theory also takes into account the processes and general cognitive principles that contribute to the construction of the meaning that is largely "behind the scene". Language does not symbolize thought in its comprehensiveness and complexity; it merely symbolizes partial instructions to create richer and more mature ideas. Because the principles and strategies that lead to the construction of perceptions are largely invisible, this has allowed the emergence of simplistic situations of meaning, such as those that it considers to be constructed only by "decoding" the inherent meaning of the language. While the language we use is not, in Fauconnier'sperception, only the apparent head of the iceberg that represents the complex cognitive construction. We have shown that one of the most prominent mechanisms of this construction is the two processes: building mental spaces as partial structures that arise when thinking and speaking. Accurate divisions in our cognitive and rhetorical structures are updated; and a link between these spaces is led by the context of speech, because the construction of meaning is always tied to context (Carbon, 2014).

1. Language and knowledge

Contrary to the significance of the conditions of objectivity which are based on the fact that the language represents an external world of an objective nature, the cognitive significance is that how we represent the external reality is the experience embodied. Hence, the meaning is built not on the juxtaposition of the sentences with objective reality, but on the basis of linguistic expressions that call for complex conceptual processes to adopt meanings based on highly complex thematic knowledge. The semantic structure, according to this view, is the usual picture taken by the conceptual structure when symbolized by the language, and represents a balance of stored knowledge that the language only reflects. But this "coding" relationship between language and knowledge needs some clarification (Ellis, 2005).

1.1. The conceptual structure is richer than the linguistic meaning

The "encoded" meanings of language (semantic representations associated with linguistic units) are partial and incomplete representations of the conceptual structure that derive support from information derived from broader cognitive processes, including sensory and causal experience (Löbner, 2011). While the representation of this experience, which constructs our conceptual pattern (which includes entities such as conceptual frameworks, areas, conceptual models, conceptual metaphors, etc), is considered to be little in detail compared to the cognitive experience itself, represented by the semantic structure is less rich. Moreover, conceptual representation is ultimately perceived as cognitive in nature. It is a consideration dictated by the cognitive simulations permitted by the conceptual structure, as in our ability to simulate the stages of any composite act. In contrast, semantic representation is expressed in

symbolic form (Vosgerau, 2007). This means that linguistic format, represented by spoken, written or indicative symbols, "wastes" a large part of the richness of conceptual representation with multiple cognitive resources. Although the semantic structure symbolizes the conceptual structure, the form of the semantic structure ensures that the language enables only a minimum of signals to represent the reality of the mental representation with which it is intended to speak. In other words, language symbolizes "meaning", but this meaning is impoverished because of the constraints of symbolic pattern and is used as a promoter for building a richer conceptual representation of the hearer (Haggard & Whitford, 2004).

1.2. No separation in the meaning and context of discourse

The idea of the context when Westerners addressed it in the twentieth century was not entirely new. It was a continuation of the efforts of the linguistic lesson, and of the ancient Arabs, of the interpreters, fundamentalists and linguists, who were already in this field. In general, the context of the situation is the basic idea of understanding the linguistic structures and their theoretical dimensions (Fargha, 2007), and therefore the context of the situation was of particular importance to the grammarians, and their perceptions agreed, in general principle, to the authoritative hypothesis defended today by the most important semantic theories. Based on such assets, there are many terms related to the context where this concept is mentioned between the term context, the context of the situation, the situation, the situation and others. The concept of context was addressed at Sibweh by recognizing the use of contextual or grammatical guidance, and the extent to which speech is subject to external influences, where many examples of the context are presented. The book of Sibweh contains many of the themes that reflect the idea of the sanctity (Fargha, 2007). The presence of the idea of sanctity or consideration of the objector or purpose may also have arisen when Al-Jahiz confirmed the relation of speech to the denominator. If these words were not used by the people of this language and the opinion was not uttered, it was not for the first. It is meaning only in error, but in the firmness and maintenance of this language to raise these names of them (Fauconnier, 1985). Abdul Qahir al-Jarjani, who dealt with the concept of application of the context in research and study, during his talk about systems theory, where he referred to "the individual vocabularies as the language situations" (الجاحظ, 1965), was not placed to know their meanings in the words themselves, but when joined together, the meanings are clear (Krostovic, 1999). Thus, therefore, we note that the context of the case has varied; and the grammarians discussed it and demonstrated its importance in different grammatical sections.

It is difficult in this article to present the context of the case from such assets addressed to the term of the areas of interest of ancient Arabs, but we devoted our talk about the mechanisms of building meaning in the framework of the theory of mental spaces, which assumes that the construction of perceptions led by the context of discourse, which is an integral part of the process of constructing meaning. Thus, while the knowledge of instinct may be qualitatively different from semantic knowledge (i.e., the fragmentary information that the language symbolizes), the latter is meaningless only in context.

The cognitive signifies that the construction of perceptions stems from the use of language in context. This results in the absence of a prima facie distinction between significance and authority. The theory of mental spaces assumes that the construction of perceptions is led by the context of speech, which is an integral part of the process of building meaning. Thus, while the knowledge of instinct may be qualitatively different from semantic knowledge (ie, the

fragmentary information that the language symbolizes), the latter is meaningless only in context (Katz, 2008).

Knowledgeable semanticists reject the existence of separate "grammatical" and "semantic" phases in the construction of meaning, and reject a boundary between these two types of knowledge; they are both manifestations of one knowledge, encyclopedic knowledge. This means that meaning is built at the conceptual level, or is concerned with conceptual construction, which is an active process in which linguistic units represent the starting point for a class of conceptual processes and the use of encyclopedic knowledge (Guanrino, 1992).

1.3. Building perceptions is complex process

The construction of perceptions is based on complex conceptual processes and projections, such as conceptual and constructional metaphors, visual calligraphy, and visualization. This is an example of so-called cognitive linguistics, a visual representation, one of the ways in which physical experience produces meaningful perceptions. While the perception of the vessel is based on the direct physical experience associated with interaction with limited spaces, the conceptual structure of the picture calligraphy can also produce more abstract patterns of meaning. The meaning is not a stored and pre-existing knowledge that is represented by language, and the perception that the words are "pot" of meaning and the language is considered a channel to convert or extract is a false perception (Guanrino,1992). But the construction of meaning is a complex and compound process that takes place at the conceptual level. Words and grammatical constructs are only partial stimuli of highly complex cognitive processes that produce richer and more elaborate conceptual constructs. The theory of mental spaces, then, is that much of the construction of meaning is "behind the scene"; that language does not symbolize thought in its comprehensiveness and complexity; it merely symbolizes partial instructions to create richer and more mature ideas. Because the principles and strategies that lead to the construction of perceptions are largely invisible, this has allowed the emergence of simplistic positions of meaning, such as those that it considers to be constructed only by "decoding" the inherent meaning of the language. While the language we use is not, in Fauconnier’s perception, only the apparent head of the iceberg that represents the cognitive construction (Krostovic, 1999).

2. Meaning construction

Knowledgeable semanticistswere very much interested in the active character of the meaning-construction. The most important of whom is Fauconnier (1984) and (1997), who explained this through the concept of mappings, in which he means a pattern of interconnectedness between separate mental spaces upon which the process of meaning construction is based. Mind, and connect these mental spaces. It is a connection relationship driven by the context of speech, because the construction of meaning is always tied to context. Fauconnierdefines mental spaces as partial structures that are created when thinking and speaking, and it introduces subtle divisions in our cognitive and rhetorical structures (4). One of the basic principles of the theory of mental spaces is that these spaces divide the meaning into different conceptual areas. The mental spaces within the conceptual space include specific patterns of information. It is based on linguistic, cultural and cultural strategies to collect information. But as long as the mind spaces are constructed in a synchronous or instantaneous manner, they result from a unique and temporary "part" of the conceptual structure, formed according to the needs of the instantaneous discourse. The principles of the formation of mental

spaces and the relations between them possess the ability to produce endless meanings. To illustrate this, consider the following example:

(1) If I were your father, I would slap you

This sentence allows several interpretations or construction of several mental spaces depending on the context. Suppose that the caregiver, Hind said this sentence to the bothering child, Zaid. Let us look at three of its possible interpretations, and how they are monitored within the framework of the theory of mental spaces:

a. The tolerant father's interpretation: "Your father must be stricter". In this interpretation, Hind considers that the father of Zaid must show greater authority and punish his son with slapping. Given the connections between reality (space I) and the opposite reality (space II), this interpretation is derived by Hind with her stricter position, which "compensates" the father of that tolerant attitude. This connection is considered partial in that the father remains as he is with regard to his other manifestations: such as being a bishop, for example, owning a car, living in a suburb, etc. What has changed in the second space is that the father is less forgiving with the bothering child and slapped him. One of the consequences of this interpretation is that the father, in fact (the first space) contained in the opposite reality (the second space), equates, in a way, with the speaker Hind. Because the caregiver would slap the child, it means that the father is considered to be a nuisance because he does not. Hence, the contrary reality has consequences for our perception of the father and his position on paternity in fact.

b. The strict father's interpretation: "You are lucky; I am not as strict as your father".

In this interpretation, unlike the previous one, the father, with the strict position, is the one who compensates the caregiver of Hind. That is, Hindwarns the child that he is lucky because she is facing him now and not his father, or else he would have slapped him. In this interpretation, the father is strict and Hind is indeed tolerant; it is the father who replaces Hind in the opposite reality (the second space). This opposite reality (space two) in relation to reality (first space) implies that, while the father will slap the child, Hind expresses greater tolerance. This interpretation can mean a positive compliment to hind in the role of a child-friendly educator.

c. **Interpretation of the role:**

"The only reason that makes me not slap you is that I am not allowed to do so". In this interpretation, Hind says that if she were to play the father role, the child would be slapped. This interpretation does not mean anything about the father who can (or cannot) actually slap the child. On the other hand, it compensates for the role of father by Hind. In this opposite reality, Hind - as a father - would slap the child. This interpretation of the reality requires commenting on the role of Hind and the limits that it should not exceed: the role of the caregiver of children prevents her from slapping them. One of the conclusions that can be inferred from the consideration of some of the sentence:

- One sentence can be the result of a number of different interpretations, each of which results in a different connection between the reality (or first space) and a different reality (or second space) being built.
- Each of the linking processes has different obligations on how we perceive the participants in the event actually expressed.
- The meaning is not "in the words", but is related to conceptual processes that establish associations between real and assumed situations. These processes result in

representations of the compatibility of the motives associated with the linguistic term, but these motions only partially qualify the representations (Evans & Green, 2006).

3. Engineering of mental spaces

We have seen above that linguistic expressions are the cause of richer processes of meaning-building; that is, linguistic expressions have possible connotations. Instead of "symbolizing" the relevant linguistic expressions, they represent partial building instructions, which are followed by the construction of mental spaces. The actual meaning of a linguistic term is always considered to follow the context of the speech in which the phrase is taken; this means that the possible meaning of any language is used in different ways of context. Here are some aspects of the cognitive geometry underlying this process of meaning-building.

1.3.Construction units of spaces

The theory of mental spaces assumes that when we think or speak we build mental spaces. This is done by space building units; linguistic units that create a new space or shift attention forward or backward between the previously constructed mental spaces. These spacecraft units can be letters or situational, or links such as:

- In 2007...
- In the cafe...
- In the mind of Zaid…
- From the point of view of Amr ...
- Probably...
- Actually...
- Theoretically ...
- So..... So...
- Either…. or...

It can be a combination between an act and an actor followed by an integrated sentence such as:

- Zaidthinks ...
- Hindwishes ...
- Amr intends to ...

They can also be units of a variety of other styles. The spatial characteristics of these space units require that the hearer to construct scenarios outside "here" and "now"; whether these scenarios reflect a past or future reality, a reality, a presumed reality, a reality related to beliefs or ideas, And so on.

2.3. Elements of mental spaces

Mental spaces are temporary conceptual domains constructed during the discourse. Spaces include elements that may be entities that are built in synchronous ways or entities that exist in the conceptual pattern. From the linguistic expressions that represent the elements, the names towards: Zaid and Amr, and descriptions such as: King and the Prime Minister, and a white mask, and the African elephant; and pronouns such as He, She, They…etc. The names may have an identified interpretation such as: the black cat, Entara bin Shaddad; or aunknown explanation such as: a black cat, cats. Misleading names are usually used to introduce new elements into discourse, i.e. unfamiliar or previously unknown elements, such as: I bought a new book today! Identified names are often used as requirements because they require prior

knowledge. This means that they refer to elements that are within the reach of the speaker and the hearer or are part of the exchange of words, such as:

I lost the new book.

3.3 Characteristics and Relationships

In addition to building the mind spaces and the new or existing elements within them, the construction of the meaning also requires processing of information about how objects are attached within the mental spaces. The space-based units therefore define the characteristics assigned to the elements, as well as the relationships between these elements within the same mental space. Consider the following example:

In this play, Othello is jealous.لا يوجد مرجع بالعربية

The structural unity is the composite: in this play, which builds a mental space in a play, in which we show that the mental space represents the "world" within the play. The name: Othello is entered as an element of mental space. The phrase "jealous" is assigned a property to this element. Let us now look at the sentence: In the painting, charming phoenix rides. This shows that the mental space relates to the "world" that is inside the painting. Two new elements have been introduced: a witch and a charming, and they are new in the speech, because they have a misinterpretation. A component of the phrase: charming, representing the element of the phrase: Phoenix. So far, mental spaceis only a partial representation of the sentence, because although it states that the painting contains a witch and a charming, it does not help us with the relationship between them and their nature. The mental spaces are built internally through existing cognitive structures, frames and idealized cognitive models. The structural units, the elements that enter the mental space, the characteristics and the relationships are all motivated to operate these knowledge structures already in existence. The two elements activate the frames of witchcraft, witchcraft and superstitious creatures such as the phoenix. The expression "ride" expresses a relationship between the two elements and is transmitted to the riding frame. The passenger frame highlights two participant roles, the role of the passenger and the role of the flyer. The role of the passenger is connected to element which is entered by the phrase: witch; and connects the role of the plank element which is entered by the phrase: Phoenix. Thus the relationship between the two elements in the mental space is established.

3.4. Network of mental spaces

When the construction of any mental space is completed, it connects with the other mental spaces built during the speech. At any point in the flow of speech, a space is a base; it is the space that remains within reach to build a new mental space. During the flow of speech, the intellectual space is a problem of a network based on connections and operational relationships between these spaces.

3.5. Interviews and links

Connections are made between the different mental spaces through the connection that can be made between the elements belonging to the spaces. This linkage is done by means of connectors that establish relationships between component interviews. Interviews are based on a pragmatic function. When elements belonging to different mental spaces are associated with a particular pragmatic function, they are considered interviews. One of the prominent pragmatic functions is the matching function (or assignment). For example, James Bond, in Jan Fleming's novels, is the name of the fictional British spy, and 007 is the code name used by the intelligence service to identify this spy. The cross-entity function assigned to the two entities in James Bond and 007 is the function of subscribing or matching. In other words, the expressions refer to the

same individual and form a chain of reference. Elements belonging to different mental spaces that are involved in the assignment (that is, interviews are bound by congruence) are considered to be connected by corresponding links. The links are conceptual principles that express, from a psychological point of view, the tendency of speakers to identify the interrelationship between certain entities or to establish relationships between things of a different nature that enable them to refer to something through something else that is appropriately related to the former. One example of Fauconnier (1984) regarding progressive principles, which he calls "open links" in contrast to the non-progressive principles (or "closed bonds"), is the general canonical principle which he calls the principle of "appointment".

Principle of appointment

If two things (in the broader sense): A and B are linked by a function of pragmatic: the function (b = function (a)), the description A can fit to assign the corresponding A

3.6. Roles and values

One of the salient features of the theory of mental spaces is the treatment of nominal compounds with defined meanings. They are nominal compounds that include the names of common nouns, such as: the president, and nouns, such as: Zaid. The theory of mental spaces is that nominal compounds with defined meanings cannot have a continent, i.e. they may or may not refer to one assignee. Fauconnier (1994) therefore represents the following examples:

A. The president changes every seven years.
B. Your car is always different.

The two sentences are considered. (a). means that the appearance of the person of the President changes in a certain way every seven years, such as falling hair or becoming a drinker, etc. It may also mean that the person who serves as president changes every seven years. (b). means that the appearance of your car may be different as we see it, for example, the wheels are different, there is an increase or decrease, etc. It means you're in a new car whenever we see you. This kind of ambiguity shows that the nominal compounds with the defined interpretation can have, according to Fauconnier, read the role or read the value. The reading of the role in the compound: the president, related to the position of the president regardless of who is in this site (i.e. the second interpretation). The reading of the value relates to the individual who plays the role (i.e. the first interpretation). The roles and values together bring the elements into the mental spaces, but each of them can be from different contexts. This is illustrated by the following example:

Tony Blair is the Prime Minister. Margaret Thatcher believes she is still prime minister and that Tony Blair is the leader of the opposition. The base has the following elements: Tony Blair, the Prime Minister and Margaret Thatcher. These elements are already present in discourse or in encyclopedic knowledge. This indicates that they have a referral of knowledge, which means they have not been adopted as new but already existent elements. In the space of the base, Tony Blair is the element of value attached to the role element: the prime minister. In other words, a role is associated with a value that links the two elements involved in the assignment. This relationship can be based on encyclopedic knowledge, but in the example, it is clearly mentioned in the first sentence. The second sentence, in the example, adopts a new mental space based on the spatial unity of space: Margaret Thatcher believes ... In the mental space that Thatcher posits, conscientiousness agrees: (attached to Margaret Thatcher by a link of match or assignment) Role: Prime Minister. While Tony Blair agrees with the element of value tied to the role element: the leader of the opposition.

3.7. Applications on the construction of mental spaces

Let us take from the short text in the following example an area for the application of some mechanisms of building mental spaces as we explained in the previous paragraphs. Despite the simplicity of the text in question, it requires processes to build the meaning of the complexity:

Fido saw a turtle, chased it. He thought the tortoise was slow. But it is fast. The turtle may actually be a cat.

We have seen that the construction of mental space always begins with the establishment of a base that represents the starting point for any stage of discourse. The "stages" of the speech can be considered as axes of dialogue. The elements in the base are entered by undefined descriptions; they are assigned as pre-existing by defined descriptions or by non-language factors such as those provided by the context, such as when the speaker is referred to something visible or familiar to the speaker and the hearing together:

Give me scissors

Or, if the speaker refers to something that has already been discussed with the hearer about:

I found the book

The first sentence introduces an identifier: Fido, in a manner that suggests that the element: Fido is in the context of the discourse. Let us note that we can say this regardless of our knowledge of the context of the previous discourse. If, for example, Fido is part of an oral story, we will undoubtedly know Fido.

But if Fido is the beginning of a written narrative, we "build" this back context.

Therefore, this element is built: Fido in the space of the base as part of the background knowledge. In addition, Fido is a name, and we know through the background knowledge that this name is usually called a dog, so we concluded that the term refers to a dog.

There is also an undefined description in this sentence: Turtle. The unidentifiable description introduces a new element into discourse, built into the space of the base. The verb evaluates a relationship between the two elements, based on the vision framework that requires at least two participative roles: seer and sawn. This frame is linked to the base space, linking the role of the seer to the Fido, and the visual role of the turtle.

3.8. Conceptual blending

Conceptual Blending Theory emerged from two directions in the research within the cognitive connotation, the Conceptual Metaphor Theory and the theory of mental spaces. The theory of conceptual blending in terms of its geometry and central concerns is related to the theory and extension of mental spaces. This is due to its special attention to the active manifestations of the construction of the meaning and to its dependence on the mental spaces in its geometry(Evans, 2006). One of the most prominent principles of the theory of conceptual blending is that the construction of meaning requires a structural blending (or integration) that produces a greater amount of meaning than the parts that make up the process. The followers of the theory suggest that this conceptual blending process is a basic, general and central knowledge process in the nature of human thinking. For example, the statement of pampered fish, as we saw in a previous paragraph, is not just a simple intersection between the pampered and the fish; it is a combination of some of the characteristics of the two sources to produce a new saying with its distinctive internal structure; In this application, the researchers deduce that it is related to various phenomena in addition to linguistic significance, such as literary

discourse, mathematics, music, cognitive and social psychology, anthropology and computer science. The theory of conceptual blending is based on Fauconnier and Mark Turner's research (2002). While Fauconnier, as we saw in the previous paragraphs, developed a number of traditional problems related to meaning-building, Turner attempted to address the construction of meaning from the angle of literary constructs. The researchers met to conclude that the construction of meaning is derived in many cases from a structure that is not provided by linguistic or conceptual structures that serve as an input to the construction of meaning. Hence, the theory of conceptual blending was developed. An example of the phenomena that formed the basis for the conception of this theory is the following metaphorical example, which cannot be observed directly in the framework of the theory of metaphorical metaphor: (Evans, 2006).

This butcher is a surgeon.

In this last theoretical framework, the example is interpreted on the basis of the projection of the source domain to the target area, whereby the objective is understood through the projected projection structure, i.e., the target area: a surgeon understood through the source field: butcher. The area of origin includes butcher, knife and animal meat cut by the butcher. The target area includes a surgeon, a patient and a sick person in the case of unconsciousness, in which the surgeon undergoes surgery.

However, the difficulty of the theory of metaphorical metaphor for the monitoring of the example in question is that, in fact, it requires a judgment of negative value. Although the butcher profession requires high skill and knowledge, the butcher's conception of a butcher contains a negative judgment on the surgeon (weakness and lack of skill). Hence, the theory of metaphorical metaphor does not monitor the derivation of this negative judgment from the source domain: butcher. This example refers to fundamental aspects of human knowledge. Language and thought are not syntactic in the cumulative sense of merely adding an element to another element. In other words, the construction of meaning is not based on simple projections that capture a conceptual area through another conceptual field, as in conceptual metaphors, or construct links between interviews belonging to mental spaces, as seen in the preceding paragraphs. One of the most striking additions to the theory of conceptual blending is that it monitors the emergence of such meanings as the preceding example requires, by assuming that the construction of the meaning requires the emergence of a new semantic structure, more meaning than merely combining component parts. The observation of these phenomena in the theory of conceptual blending is based on the following steps: A: The merge network (or mix) contains two (or more) elements linked by projection. As long as the construction of meaning requires fusion networks, their multi-space entities, the theory of conceptual blending connects the two inbound spaces through a common space containing common information between the two. What distinguishes the integration network is that it is based on a fourth space that is a blending space. It is the space that contains the new semantic structure; that is, the information that is not present in any elements.

Thus, the mixing space inherits elements of the two inputs, but it is derived from a semantic structure in which there are no semantic structures (Culicover, 1999).

Conclusion:

In this research, we attempted to abstract some of the most important theoretical and methodological principles and principles of Fauconnier’stheory of mental spaces, with their developments in Fauconnier and Turner's theory of conceptual blending. Despite the multiplicity of these formulas and their different conceptual and conceptual systems in dealing

with the mental spaces of Fauconnier, pathways leading to the components of the theoretical and methodological. basis common to this theory, which also takes into account processes and general cognitive principles that contribute to the construction of the meaning, which is a large part of the "behind the scene." It is also that the language does not symbolize thought in its comprehensiveness and complexity; it only symbolizes partial instructions to create richer and more mature ideas. Thus, the theory of mental spaces assumes that the construction of perceptions is led by the context of discourse, which is an integral part of the process of constructing meaning. Thus, while the knowledge of instinct may be qualitatively different from semantic knowledge (i.e., the fragmentary information that the language symbolizes), the latter is meaningless only in context. We have seen that the construction of mental space always begins with the establishment of a base that represents the starting point for any stage of discourse. The "stages" of the speech can be considered as axes of dialogue.

Arabic References

الجاحظ، أبو عثمان عمر بن بحر (1965). *الحيوان،ج3*، تحقيق:عبد السلام محمد هارون، مطبعة مصطفى الباني، مصر، ط2

References:

Carbon, C.-C. (2014). Understanding human perception by human-made illusions. *Frontiers in Human Neuroscience*, *8*(566). https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00566

Culicover, P. W. (1999). *Syntactic nuts: Hard cases, syntactic theory, and language acquisition*. Oxford Univ. Press.

Ellis, N. C. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, *27*(02). https://doi.org/10.1017/s027226310505014x

Evans, V. (2012). Cognitive linguistics. *Wiley Interdisciplinary Reviews. Cognitive Science*, *3*(2), 129–141. https://doi.org/10.1002/wcs.1163

Evans, V., & Green, M. J. (2006). *Cognitive linguistics: An introduction*. Edinburgh University.

Fauconnier, G. (1984). Y a-t-il un niveau linguistique de représentation logique?. *Communications*, *40*(1), 211-228. doi:10.3406/comm.1984.1602

Fauconnier, G. (1985). *Mental spaces: Aspects of meaning construction in natural language*. MIT Press.

Fauconnier, G. (1994). Mental spaces, Cambridge University Press.

Fauconnier, G. (1997). *Mappings in thought and language.* Cambridge University Press.

Fauconnier, G., & Dugas, A. (1986). Espaces menta ux aspects de la construction du sens dans les langues naturelles. Revue Québécoise de Linguistique, 15(2), 315-319. https://doi.org/10.7202/602574ar

Fauconnier, G., & Turner, M. (2002). *The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities.* Basic Books.

Guarino, N. (1992). Concepts, attributes and arbitrary relations: Some linguistic and ontological criteria for structuring knowledge bases. *Data & Knowledge Engineering*, *8*(3), 249-261. https://doi.org/10.1016/0169-023X(92)90025-7

Haggard, P., & Whitford, B. (2004). Supplementary motor area provides an efferent signal for sensory suppression. *Cognitive Brain Research*, *19*(1), 52-58. https://doi.org/10.1016/j.cogbrainres.2003.10.018

Katz, G. (2008). Manner modification of state verbs. In *Adjectives and Adverbs* (pp. 220–248). Oxford University Press.

Krostovic, J. (1999). *Classical and medieval literature criticism (Vol 33). Cengage* Gale.

Löbner, S. (2011). Concept types and determination. *Journal of Semantics*, *28*(3), 279-333. https://doi.org/10.1093/jos/ffq022

Vosgerau, G. (2007). Conceptuality in spatial representations. *Philosophical Psychology*, *20*(3), 349-365. https://doi.org/10.1017/s027226310505014x

إدمان مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته باضطرابات النوم لدى طلبة جامعة اليرموك. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك.

ميساء نشأت أبو حسونة
قسم علم النفس الإرشادي التربوي- جامعة اليرموك
maisaanashat@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى إدمان مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته باضطرابات النوم بين طلبة جامعة اليرموك، وقد تكونت عينة الدراسة الكلية من (400) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة من طلبة الجامعة، ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدِم مقياس إدمان مواقع التواصل الاجتماعي المعد من قبل الشريفين والمنيزل (2020)، ومقياسا اضطرابات النوم وهما: (مقياس الأرق، ومقياس فرط النعاس) المطورين من قبل طلفاح (2021) استناداً إلى المحكات التشخيصية لاضطرابات النوم (الأرق، فرط النعاس)، الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، الطبعة الخامسة. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لإدمان مواقع التواصل الاجتماعي ولاضطرابي النوم (الأرق، فرط النعاس) لدى طلبة الجامعة تعزى لكل من نوع الاضطراب والجنس، كما أظهرت النتائج أن المستوى العام لإدمان مواقع التواصل الاجتماعي كان متوسطاً، وأخيراً أظهرت النتائج وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين إدمان مواقع التواصل الاجتماعي و اضطرابي الأرق وفرط النعاس لدى طلبة الجامعة.

الكلمات المفتاحية: إدمان مواقع التواصل الاجتماعي، اضطرابات النوم (الأرق، فرط النعاس)، طلبة جامعة اليرموك.

Addiction to Social Network Sites and its Relationship to sleep disorders among Yarmouk University Student's

Maisaa Nashat Abu Hassouneh
Department of Counseling and Educational Psychology - Yarmouk University
maisaanashat@gmail.com

Abstract:

The study aimed to reveal the level of addiction to social networking sites and its relationship to sleep disorders among students at Yarmouk University. The total sample of the study consisted of (400) male and female students, who were selected in the manner available to the university students. To achieve the objectives of the study, the social networking sites addiction scale prepared by Al-Sharifian and Al-Manizel (2020), and the two sleep disorder scales: (Insomnia Scale and Hypersomnolence Scale) developed by Telfah (2021) based on the diagnostic criteria for sleep disorders (insomnia, hypersomnolence), contained in the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition DSM-5. The results showed that there were no statistically significant differences between the arithmetic averages for addiction to social networking sites and for two sleep disorders (insomnia, hypersomnolence) among university students due to both the type of disorder and gender. The results also showed that the general level of addiction to social networking sites was moderate. Finally, the results showed that there was A statistically significant positive relationship between addiction to social networking sites and insomnia and hypersomnolence disorders among university students.

Keywords: social network addiction, sleep disorders (insomnia, excessive sleepiness), Yarmouk University students.

تاريخ قبوله للنشر (2023-12-05) تاريخ تسلم البحث (2023-08-29)

المقدمة

شهد العالم في السنوات الأخيرة انفجاراً معرفياً كبيراً وسريعاً، وتحولت المجتمعات الى مجتمعات افتراضية على نطاق واسع لدى كافة أفراد المجتمع من مختلف الفئات العمرية: (أطفال، ومراهقين، وراشدين، وكبار سن)؛ وقد أصبحت مواقع التواصل الاجتماعي تغزو كافة مجالات الحياة كوسيلة لتبادل الأفكار والمعلومات، مما أدى إلى حدوث تحولات كبيرة في المجتمعات، وخاصة لدى طلبة الجامعات الذين هيأت لهم هذه المواقع عالماً خاصاً بهم (الناصر، 2019).

وتكمن أهمية الجامعات في تشكيل سلوك الطلبة للقيام بالوظائف المهنية التي يتطلبها المجتمع، وتمثل الحياة الجامعية منعطفاً حاداً في حياة الطلبة، يحتاجون خلالها إلى تطوير أساليب تكيفية تساعدهم على التوافق والتأقلم. وفي أثناء تفاعل طلبة الجامعات مع ما يحيط بهم من ظروف حياتية واستخدامهم لمواقع التواصل الاجتماعي، قد يتعرض عدد منهم لمشكلات مختلفة مثل: (الفشل، والإحباط، والتوتر، والقلق، والاكتئاب ..الخ)، والتي قد تؤثر في تطورهم التربوي، ونموهم الانفعالي، وتسبب لهم مشكلات في وظائفهم الاجتماعية وأنشطتهم اليومية الأساسية، وقد يتزامن ذلك مع ظهور اضطرابات النوم لدى الطلبة (Chowdhury et al., 2020).

مواقع التواصل الاجتماعي:

أصبحت مواقع التواصل الاجتماعي عنصراً من العناصر المهمة في جميع مجالات الحياة اليومية، ووصل استخدامها مرحلة متقدمة من حيث طريقة، وطبيعة هذا الاستخدام. فهي تستخدم في المجالات كافة سواء كانت العلمية أو الاجتماعية أو المهنية، وذلك من خلال استحداث أدوات وبرامج تساير التطور التقني، وتتوافق مع متطلبات الحياة المختلفة.

ويمكن تعريف مواقع التواصل الاجتماعي بأنها: أدوات اتصال تعتمد بشكل كلي على الإنترنت، مما يتيح لكثير من الأفراد التفاعل والتحدث مع بعضهم البعض عن طريق مشاركة بعض المعلومات عنهم أو أحدث الصور أو أبرز التسجيلات المسموعة والمرئية (كريزي وفحل، 2021 :327).

كما يمكن تعريفها بأنها استخدام الإنترنت لتمكين الأفراد من إيجاد بعضهم بعضاً وفق الاهتمامات المشتركة وإيجاد فرصة ليلاقوا بعضهم افتراضياً على شبكة الإنترنت. (حلاسة، 2013 :14).

ويعرف سكيك (2014 :62) مواقع التواصل الاجتماعي بأنها: عبارة عن مواقع ويب تسمح لمستخدميها بإنشاء صفحات ومساحات خاصة ضمن الموقع نفسه، ومن ثم تتيح التواصل مع الأصدقاء ونشر المحتويات والاتصالات.

بينما عرفها الدريملي (2011، :183) بأنها: شبكات اجتماعية تفاعلية تتيح التواصل لمستخدميها في أي وقت يشاءون، وفي أي مكان من العالم، وتمكنهم أيضاً من التواصل المرئي والصوتي وتبادل الصور وغيرها من الإمكانات التي توطد العلاقة الاجتماعية بينهم.

وعرفها خالد والسيد (2015، :111) بأنها: مواقع إلكترونية تسمح للأفراد بالتعريف بأنفسهم، والمشاركة في شبكات اجتماعية من خلالها يقومون بإنشاء علاقات اجتماعية، وتتكون هذه الشبكات من مجموعة من الفاعلين الذين يتواصلون مع بعضهم ضمن علاقات محددة مثل صداقات، أو أعمال مشتركة، أو تبادل معلومات أو غيرها.

تعريف الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي:

نتيجة لظهور مواقع التواصل الاجتماعي وانتشارها بشكل كبير، أدى ذلك إلى استخدام الأفراد بشكل عام وطلبة الجامعات بشكل خاص لهذه المواقع بشكل كبير وفي جميع مجالات الحياة، مما أدى إلى ظهور مؤشرات الإدمان على استخدامها، ويعد إدمان مواقع التواصل الاجتماعي ظاهرة حديثة، وأحد المشكلات التي نشأت من الاستخدام غير المنضبط لمواقع التواصل الاجتماعي، وهو يعد شكلاً من أشكال الإدمان التكنولوجي. ويشير (مقدادي، 2006) إلى أنه يمكن الاستدلال على إدمان مواقع التواصل الاجتماعي، من خلال عدة مظاهر هي: زيادة عدد الساعات أمام الكمبيوتر أو الهاتف المحمول بشكل مطرد تتجاوز الفترات التي حددها لنفسه في البداية، ومواصلة الجلوس أمام الشبكة على الرغم من وجود بعض المشكلات مثل: السهر، والأرق، والجلوس في البيت، والعزلة الاجتماعية عن العالم الخارجي، ويتحول الجهاز إلى صديق له، وإهمال الواجبات الأسرية وما يعقبه من خلافات ومشاكل تؤثر على حياته العادية، وهذا بالإضافة إلى التوتر والقلق الشديدين في حالة وجود عائق للاتصال، كما يؤدي بالبعض لفقدان علاقات وتفاعلات اجتماعية، وتأخر وظيفي، وانطواء وعزوف عن المجتمع.

ويمكن تعريف إدمان مواقع التواصل الاجتماعي بأنه: "مصطلح يصف الأفراد الذين يقضون وقتاً طويلاً جداً في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي دون وجود سبب وظيفي أو أكاديمي يدفع إلى ذلك، ويصبحون معزولين عن أصدقائهم، وأسرهم، ولا يبالون بأعمالهم، وأخيراً يغيرون إدراكهم عن العالم من حولهم" (كريزي وفحل، 2021: 331).

الخلاصة: تعرف الباحثة إدمان مواقع التواصل الاجتماعي بأنه: اضطراب يتضمن عدم قدرة الطالب الجامعي على التحكم في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، مما يؤدي إلى استخدامه بشكل متكرر ولوقت طويل، مما ينعكس سلباً على مستوى الطالب أكاديمياً وشخصياً واجتماعياً.

ومن مظاهر إدمان مواقع التواصل الاجتماعي قضاء أوقات طويلة في استخدامها، وفقد الإحساس بالوقت، بالإضافة إلى إهمال الأنشطة الأخرى التي يجب على الفرد القيام بها، وعدم الاهتمام بالأصدقاء، واستخدامها كمتنفس للمشاعر، وكبديل للعلاقات الاجتماعية، وعدم القدرة على الامتناع عنها، أو التحكم فيها، والشعور بالغضب والتوتر والقلق عندما يكون من الصعب استخدامها، وشعور الفرد بالتعب والإرهاق وقلة النوم، وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي، والعزلة الاجتماعية، وحدوث المشكلات الأسرية (Spada, 2013).

لمحة تاريخية عن الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي:

بالرغم من حداثة ظهور شبكات التواصل الاجتماعي إلا أنها تطورت بشكل كبير وتنوعت أشكالها وتعددت استخداماتها خلال فترة زمنية قصيرة، فقد بدأت منذ عام (1995) حيث كان أول ظهور لشبكات التواصل الاجتماعي عندما صمم (راندي كونرادر) موقع (CALASS MATES.COM) للتواصل مع زملائه في الدراسة، ثم تلا ذلك موقع (Six Degrees.com) عام (1997) والذي يعتبر أول موقع للتواصل وقد تميز بخصائص شعبية وقوائم الأصدقاء، وتوالت المواقع التي اعتمدت على الصفحات الشخصية والتواصل والرسائل بين الأصدقاء، ومع بداية عام (2005) ظهر موقع (Myspace) الذي يعتبر من أوائل الشبكات الاجتماعية على مستوى العالم، ثم ظهر الفيس بوك الذي بدأ في الانتشار المتوازي مع (Myspace) إلى أن أصبح يتصدر قائمة مواقع التواصل الاجتماعي في العالم (نعيم، 2017).

أعراض الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي:

تتمثل أعراض إدمان مواقع التواصل الاجتماعي في الآتي (Anderson, 2015):

- البروز (Salience): وتعني قضاء مدمنو مواقع التواصل الاجتماعي الكثير من الوقت في التفكير في استخدامها، وكيف يمكنهم تكريس المزيد من الوقت لها.
- التحمل (Tolerance): حيث نجد أن مدمني مواقع التواصل الاجتماعي يقضون في استخدامها وقتاً أطول بكثير مما كان مقصوداً في البداية، مع الشعور بالرغبة في زيادة الاستخدام أكثر وأكثر من أجل تحقيق نفس المستوى من المتعة.
- تعديل المزاج (Mood Modification): حيث يفرط مدمنو مواقع التواصل الاجتماعي في استخدام تلك المواقع لشغل أنفسهم عن التفكير، والحد من مشاعر الذنب، والقلق، والأرق، والعجز، والاكتئاب، أو من أجل نسيان المشاكل الشخصية.
- الإنسحاب (Withdrawal): أي عندما يتم منع مدمنو مواقع التواصل الاجتماعي من استخدامها لأي سبب من الأسباب تظهر عليهم أعراض إنسحابيه تتمثل في الاضطراب أو الانفعال إذا لم يتمكنوا من الانخراط في تلك المواقع.
- الانتكاس (Relapse): حيث لا يستجيب عادة مدمنو مواقع التواصل الاجتماعي لنصيحة الآخرين فيما يتعلق بتقليل الوقت الذي يقضونه في التواصل الاجتماعي، لكونهم حاولوا مراراً تقليص استخدامها دون نجاح.

ويمكن تلخيص **أعراض إدمان مواقع التواصل الاجتماعي** فيما يأتي: فقدان العلاقات الاجتماعية، وفقدان القدرة على النوم، والتعب الجسدي أو الذهني لدى الشباب، وانخفاض المستوى الدراسي والتراجع عن المستوى العام، وفقدان الاهتمام بالهوايات السابقة، والشعور بالاضطراب والقلق عند الابتعاد عن الإنترنت، وهدر الوقت. كما تتمثل **أسباب الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي في:** الضعف في كيفية التعامل مع الضغوط الحياتية واليومية، والضعف في مواجهة المشكلات اليومية، وعدم إشغال وقت الفراغ بهوايات متنوعة، وعدم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية جيدة بسبب الخجل أو الانطواء، والهروب من الواقع بضرب من الخيال في علاقات تفتقد فيها الحميمية مع الآخر، والافتقاد إلى الحب والعاطفة والبحث عنه من خلال مواقع التواصل الاجتماعي، والاغتراب النفسي والهروب من الواقع (يونس، 2016).

النظريات والنماذج المفسرة لإدمان مواقع التواصل الاجتماعي:

تتعدد النظريات المفسرة للإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي، وفيما يلي مجموعة منها:

- **نظريات التعلم:** ناقشت هذه النظريات التدعيم الإيجابي لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي والذي يمكن أن تؤدي إلى مشاعر من السعادة والنشاط للمستخدم، فمن خلال مفهوم الإشراط الإجرائي فإن مزيداً من الاستخدام للأفراد الخجولين أو القلقين سوف يسمح لهم تجنب القلق والخجل، ومواقف التفاعل وجهاً لوجه تميل إلى تدعيم الاستخدام من خلال تجنب الإشراط (أبو حمزة وهلال، 2014).
- **نموذج عجز المكافأة:** يفترض هذا النموذج أن الفرد الأقل رضاء عن المكافآت، يتجه إلى البحث عن مواقف لزيادة الرضا عن هذه المكافآت، وتوفر مواقع التواصل الاجتماعي له مكافآت أقل تأخيراً وأشد فاعلية، لذلك فهو يلجأ إلى الإدمان عليها (Shoffer et al., 2000).

- **نظرية الهروب من الذات:** إن إدمان مواقع التواصل الاجتماعي يساعد الفرد في الهرب من صعوبات الواقع، لذلك فإن الفرد يدخل إليها باستمرار مما يعطيه شعوراً زائفاً بالقوة، والإنجاز، والعمق، وهي أمور ترفع من قيمة مواقع التواصل الاجتماعي في حياته (أبو حمزة وهلال، 2014).

آثار استخدام مواقع التواصل الاجتماعي:

تباينت وجهات النظر حول ما تتركه مواقع التواصل الاجتماعي من آثار على حياة الفرد من مختلف جوانبها، فهناك من يرى أن لمواقع التواصل الاجتماعي **آثاراً إيجابية**، وآخرون يرون أن لها آثاراً سلبية، أما من حيث الإيجابيات لهذه المواقع ترى سرور (2015) أن مواقع التواصل الاجتماعي تساعد في ربط الأفراد ببعضهم وتقصير المسافات بينهم، كما تعتبرها منصة فورية للحصول على الأخبار والمعلومات، وتساعد على تعلم أمور جديدة، هذا بالإضافة إلى ما توفره من ميزات ترفيهية، وما تتيحه من فرص للحصول على وسائل تواصل قليلة التكلفة، وما توفره من فرص للعمل والتطور الوظيفي. كما ذكر الشيتي (2018) أن الاتصال عبر الإنترنت يعمل على توسيع شبكة علاقات الفرد مع الآخرين على المستوى المحلي، والإقليمي، والدولي، وبصرف النظر عن خلفياتهم السياسية والاقتصادية، والاجتماعية، والعرقية، وهي فرصة لتقديم أنفسهم للآخرين بحرية دون قيود.

علاج إدمان مواقع التواصل الاجتماعي:

على الرغم من أن الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي ما زال حديثاً إلا أن انتشاره وتواجده بين طلبة الجامعات في تزايد ملحوظ، ومن أهم الحلول المقترحة للعلاج ما يلي (السيد، 2017):

- عمل العكس: فإذا اعتاد الفرد استخدام مواقع التواصل الاجتماعي طوال الأسبوع يطلب منه استخدامه يوم الإجازة الأسبوعية فقط، وإذا كان يفتح هذه المواقع أول شيء حين يستيقظ من النوم، يطلب منه أن ينتظر حتى يفطر، ويشاهد أخبار الصباح، وهكذا.
- إيجاد موانع خارجية: يطلب من الفرد ضبط منبه قبل بداية دخوله مواقع التواصل الاجتماعي، بحيث ينوي الدخول لوقت محدد حتى لا يندمج في مواقع التواصل الاجتماعي وينسى نفسه.
- تحديد وقت الاستخدام: يطلب من الفرد تقليل وتنظيم ساعات استخدامه، بحيث إذا كان مثلاً يدخل على مواقع التواصل الاجتماعي لمدة (40) ساعة أسبوعياً، نطلب منه التقليل إلى (20) ساعة أسبوعياً، وتنظيم تلك الساعات وتوزيعها على أيام الأسبوع في ساعات محددة من اليوم بحيث لا يتعدى الجدول المحدد.

اضطرابات النوم: (Sleep Disorders):

بسبب تطورات هذا العصر، ظهرت المشكلات والاضطرابات الاجتماعية والنفسية، مما جعلت الجيل الحاضر من طلبة الجامعات يختلف إلى حد ما عن الأجيال الماضية، فهو يعيش الآن في جو نفسي لا يخلو من التوترات والضغوطات؛ التي تسهم في زيادة معدلات الإصابة بالاضطرابات النفسية والانحرافات السلوكية الناتجة عن الانفعالات المختلفة (الشريفين وآخرون، 2016). وتؤثر هذه الاضطرابات النفسية على كافة جوانب الحياة لدى طلبة الجامعات، فهي تؤثر على الجانب الجسدي والانفعالي والمعرفي والشخصي للطلبة، ومن أهم هذه الاضطرابات: الاكتئاب، واضطراب المزاج، (والتي هي أعراض لاضطرابات النوم)، والتعب، وضعف الاستقرار العاطفي، بالإضافة إلى نقص التركيز، وضعف في الذاكرة وصنع القرار، وانعدام الدافعية والثقة بالنفس، وفقدان الاهتمام بالأنشطة العادية، والعزلة، والانسحاب الاجتماعي (Kitzrow, 2003).

مفهوم اضطرابات النوم:

تعرف جودة وآخرون (2017) اضطرابات النوم بأنها مجموعة من الأعراض التي تتميز باضطراب أو اختلاف في كمية النوم أو نوعيته أو توقيته أو في السلوك أو الظروف الفسيولوجية المرتبطة بالنوم، ويمكن أن تؤثر اضطرابات النوم على حياة الفرد العاطفية أو تسبب مشكلات في حياته الاجتماعية والمهنية.

ثانياً: فرط النعاس (Hypersomnia): ينظر إلى اضطراب فرط النعاس النهاري بأنه لا يقل أهمية عن الأرق، إذ يعد فرط النعاس من اضطرابات النوم التي تسبب شعور الفرد بالنعاس الشديد في أثناء النهار، حيث يشعر المصاب بفرط النعاس بالحاجة المستمرة إلى النوم ونادراً ما يشعر بالراحة الكاملة، ويتسبب الاضطراب في أن يخلد الفرد للنوم بسرعة أكبر من المعتاد ويتسبب في مشاكل في الوظائف اليومية (Doghramji, 2019).

ويشير خان وتروتي (Khan & Trotti, 2015) إلى أن فرط النعاس النهاري الشديد يحتل مرتبة الصدارة في اضطرابات النوم وأكثرها شيوعاً وانتشاراً بين الناس، والذي يحدث بالرغم من الجودة الطبيعية للنوم وكفايته وتوقيته الليلي الاعتيادي والمناسب. ويعرفان فرط النعاس النهاري على أنه " عدم القدرة على البقاء مستيقظاً ومتيقظاً في أثناء فترات الاستيقاظ الرئيسة من اليوم، مما يؤدي إلى فترات من الحاجة التي لا يمكن كبتها للنوم أو فترات غير مقصودة في النعاس أو النوم.

تحديد الشدة الحالية:

تحديد الشدة يعتمد على درجة الصعوبة في الحفاظ على اليقظة أثناء النهار، كما يتضح من وقوع هجمات متعددة من النعاس التي لا يمكن مقاومتها والتي تحدث في أي وقت خلال أي يوم من الأيام، على سبيل المثال، خلال الراحة، والقيادة، وزيارة الأصدقاء، أو العمل.

- خفيف: صعوبة الحفاظ على اليقظة أثناء النهار (1-2) يوم \ أسبوع.
- متوسط: صعوبة الحفاظ على اليقظة أثناء النهار (3) أيام \ أسبوع.
- شديد: صعوبة الحفاظ على اليقظة أثناء النهار (5-7) أيام \ أسبوع.

وقد تبين أن عدم وجود تعريف ثابت لفرط النعاس يؤدي إلى تباين غير مقبول في معدلات الانتشار، فليس من الواضح ما إذا كان انتشاره يزيد أو ينقص مع تقدم العمر، حيث لوحظ كلا الاتجاهين، ويمكن أن يحدث فرط النعاس بسبب عوامل مختلفة، مثل: عدم اتباع العادات الصحية في بيئة النوم، وظروف العمل، واستخدام الأدوية النفسية. وقد وجد أنه يرتبط أيضاً باضطرابات النوم المرتبطة بالتنفس، والاضطرابات النفسية، وخاصة الاكتئاب، والأمراض الجسدية، ويؤثر الأرق و فرط النعاس على العديد من مجالات الأداء المهنية (Ohayon, 2008) والاجتماعية أو الحياة الأسرية، ويسبب مشاكل في التركيز والذاكرة، بالإضافة إلى خطر التعرض لحوادث الطرق أو للحوادث المهنية أو المنزلية (Maurice, 2011).

آثار اضطرابات النوم:

أشارت نتائج بعض الدراسات التجريبية إلى أن النوم العميق يكون خلال الساعة الأولى من النوم يرافقه استرخاء عضلي عميق (الدحادحة، 2010). والحرمان من النوم لمدة طويلة له آثار سيئة ومؤذية بالنسبة للإنسان منها:

أولاً: توجد أدلة على أن الحرمان من النوم يرتبط بتغيرات فسيولوجية تؤدي إلى زيادة الإضرار بالجسم وتدميره.

ثانياً: الأثر الأساسي للحرمان من النوم هو أن الفرد يقضي نهاره وهو يشعر بنعاس شديد، ومن المحتمل أن يخلد إلى النوم عنوة حينما يجلس في مكان هادئ، أو في موقف رتيب مثل حضور الاجتماعات أو تواجد الفرد في قاعة الدراسة، وتشكل هذه الدرجة من النعاس الحاد مصدر خطر على الفرد، وقد يسبب الحرمان من النوم النعاس أثناء قيادة السيارة أو غيرها من النشاطات (Baron & Kalsher, 2008).

الاتجاهات المفسرة لاضطرابات النوم (الأرق، فرط النعاس):

ظهرت اتجاهات عديدة تحاول إيجاد تفسيراً موضوعياً لظاهرة اضطرابات النوم، منها ما هو بيولوجي أو نفسي أو بيئي:

- **الاتجاه البيولوجي:** يعتمد الاتجاه البيولوجي في تفسير اضطرابات النوم على التركيب العصبي والجهاز العصبي والتركيب الكيميائي والهرمونات كأساس لحدوث اضطرابات النوم ومن أهم اتجاهاته:
- **الاتجاه العصبي:** يفترض هذا الاتجاه وهو أكثر الاتجاهات قبولاً في الأوساط العلمية المعاصرة بأن هناك عدة مناطق في الدماغ بما في ذلك نواة التلاموس والهايبوثلاموس، ومناطق أخرى في القنطرة وساق الدماغ، والتي يعتقد بأنها تختص بإحداث حالة النوم، ومع أن البعض يرى بأن هذه المراكز تتأثر بفعل مواد كيميائية وهرمونية بعضها له فعل التنشيط ويحدث اليقظة، وبعضها له فعل معاكس للتنشيط ويحدث النوم، غير أن البحث في ماهية المواد وفعلها ما زال في المرحلة الأولى (بويعاعة، 2017).

وقد تناول عدد من الباحثين متغيرات الدراسة بالبحث

فقد قامت صقر (2021) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الدور الوسيط للخوف من تفويت الأحداث (فومو) في العلاقة بين كل من تقدير الذات المنخفض وإدمان استخدام الفيسبوك. تكونت عينة الدراسة من (183) طالباً من طلبة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل بالسعودية، منهم (31) طالباً، و (152) طالبة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الخوف من تفويت الأحداث لم يكن له دور وسيط في العلاقة بين تقدير الذات المنخفض وإدمان استخدام الفيسبوك، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين تقدير الذات المنخفض وكل من إدمان استخدام الفيسبوك والخوف من تفويت الأحداث، وأخيرًا أشارت النتائج إلى أن الخوف من تفويت الأحداث أسهم في التنبؤ بإدمان استخدام الفيسبوك لدى عينة الدراسة بدرجة أكبر من تقدير الذات المنخفض.

كما أجرى كريزي وفحل (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين القابلية للإستهواء وإدمان مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلبة الجامعة، وكذلك معرفة مدى اختلاف مستويات القابلية للاستهواء، وإدمان مواقع التواصل الاجتماعي باختلاف النوع الاجتماعي، والكلية، ومكان السكن. تكونت عينة الدراسة من (530) طالباً وطالبة من طلبة جامعة جازان، طبق عليهم مقياس القابلية للاستهواء، ومقياس إدمان استخدام مواقع التواصل الاجتماعي. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين القابلية للاستهواء وإدمان مواقع التواصل الاجتماعي، وإمكانية التنبؤ بالقابلية للاستهواء من خلال إدمان مواقع التواصل الاجتماعي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في مستوى القابلية للاستهواء، ومستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي تعزى لاختلاف النوع الاجتماعي ولصالح الذكور، ولاختلاف نوع السكن ولصالح سكان المدينة، ولم تظهر النتائج وجود فروق في مستوى متغير القابلية للاستهواء وكذلك مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي تعزى لاختلاف نوع الكلية، وأخيراً توصلت النتائج إلى انخفاض مستوى انتشار القابلية للاستهواء وانخفاض مستوى إدمان مواقع التواصل الاجتماعي لدى عينة الدراسة.

وحاولت دراسة النابلسي (2021) معرفة أثر مواقع وشبكات التواصل الاجتماعي على الشباب الجامعي. تكونت عينة الدراسة من (371) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة القصدية من جامعتي البلقاء التطبيقية وعمان الأهلية نموذجاً عن الجامعات الأردنية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر سلبي من الناحية الاجتماعية لمواقع التواصل الاجتماعي على الشباب الجامعي، كما تبين وجود أثر سلبي على كل من السلوك والشخصية، والعلاقات مع الأسرة والأقارب والأصدقاء. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر مواقع التواصل الاجتماعي على الشباب الجامعي تعزى للنوع الاجتماعي، ونوع الجامعة، بينما أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير العمر، ولصالح الفئة العمرية (24) سنة فأكثر.

وهدفت دراسة الشريفين والمنيزل (2020) إلى معرفة القدرة التنبؤية لتوكيد الذات وإدمان مواقع التواصل الاجتماعي بالاستقواء الإلكتروني. تكونت عينة الدراسة من (692) طالباً وطالبة من طلبة جامعة اليرموك في مرحلة البكالوريوس. أشارت نتائج الدراسة إلى أن بعد عدم التحمل، وبعد التوكيد في التعامل مع الآخرين في مقياس توكيد الذات؛ وأبعاد مقياس إدمان مواقع التواصل الاجتماعي تنبأت بالوقوع ضحية للاستقواء الإلكتروني، في حين أن بعد التعبير عن الذات في مقياس توكيد الذات تنبأ بالاستقواء الإلكتروني بشكل دال إحصائياً.

وهدفت دراسة شوادهوري وآخرون (Chowdhury et al., 2020) إلى استقصاء تأثير استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على الأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعات. تكونت عينة الدراسة من (250) طالباً من طلاب جامعة العلوم والتكنولوجيا في بنغلادش. أظهرت نتائج الدراسة أن الاستخدام الزائد للإنترنت لأغراض غير دراسية مثل: ألعاب الفيديو، والتسوق، والترفيه يؤثر سلباً على أدائهم، وأدى إلى الهبوط في عادات الدراسة، وتدني مستوى الاستعداد للإختبارات، والتأخير في تقديم المهام والواجبات، والتغيب عن المحاضرات، وأحياناً الفصل من الجامعة بسبب الفشل الأكاديمي نتيجة لاستخدام الإنترنت الزائد لغير أغراض الدراسة. وقد أوصت الدراسة بضرورة تحقيق التوازن بين استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وأوقات الدراسة؛ ليحقق الطلاب الأداء الأكاديمي الأفضل.

وأجرى جعفر كاريمي وآخرون (Jafarkarimi et al., 2016) دراسة في ماليزيا هدفت إلى الكشف عن مستوى إدمان الفيسبوك لدى الطلبة الماليزيين. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس إدمان الفيسبوك. تكونت عينة الدراسة من (441) طالباً وطالبةً من طلبة الجامعة التكنولوجية. أظهرت نتائج الدراسة أن (47%) من الطلبة كانوا مدمنين على الفيسبوك، وكانت هذه النسبة موزعة على طلبة الدراسات العليا وطلبة البكالوريوس بنسب متساوية تقريباً، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدمان الفيسبوك تعزى للجنسية (ماليزية، غير ماليزية).

أما الدراسات التي تناولت اضطرابات النوم فقد أجرى إبراهيم (2021) بدراسة هدفت إلى التحقق من النموذج البنائي للعلاقة بين الضجر والمخاوف الاجتماعية والكدر النفسي واضطرابات النوم، كمشكلات نفسية مرتبطة بجائحة فيروس كورونا المستجد. تكونت عينة الدراسة من (419) طالبة من طالبات كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. أظهرت نتائج الدراسة: قدرة الضجر في التنبؤ باضطرابات النوم، وأن الكدر النفسي له تأثير موجب ومباشر على الضجر، وأن الكدر النفسي يؤثر تأثيراً موجباً غير مباشر على اضطرابات النوم من خلال الضجر، وأن المخاوف الاجتماعية لها تأثير موجب مباشر على الضجر وعلى اضطرابات النوم، وأن الضجر يؤثر تأثيراً موجباً مباشراً على اضطرابات النوم.

كما أجرى البهنساوي وعبد الخالق (2021) دراسة هدفت إلى التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب القلق العام، واستبانة صحة المريض لتشخيص الاكتئاب، واستبانة خبرة الكوابيس، وكذلك التعرف فيما إذا كان هناك علاقة ارتباطية بين اضطراب القلق العام، والأعراض التسعة للاكتئاب باستبانة خبرة الكوابيس، ومدى إمكانية التنبؤ بخبرة الكوابيس من خلال اضطراب القلق العام، والأعراض الاكتئابية. تكونت عينة الدراسة من (434) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة منهم (65 من الذكور، و369 من الإناث). أظهرت نتائج الدراسة أن مقاييس اضطراب القلق العام، والأعراض الاكتئابية، وخبرة الكوابيس يتمتعون بخصائص سيكومترية مرتفعة. كما أظهرت النتائج أن اضطراب القلق العام والأعراض الاكتئابية يرتبطان بخبرة الكوابيس وأبعادها الفرعية. وأخيراً أوضحت النتائج أن اضطراب القلق العام والأعراض الاكتئابية يمكنهما التنبؤ بخبرة الكوابيس وأبعادها الفرعية.

أما الدراسة التي قام بها عبد الغاني (2021) فقد هدفت إلى البحث عن العلاقة بين مستوى النشاط البدني والرياضي، مدته وطبيعته، ومستوى التعب المصحوب باضطرابات النوم. تكونت عينة الدراسة من (71) طالباً وطالبة من طلبة ومؤطري معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية في جامعة العربي بن مهيدي بأم القرى، والذين مارسوا ولا يزالون يمارسون نوعاً من الرياضة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية متوسطة القوة وعكسية الاتجاه بين طبيعة الممارسة الرياضية ومدتها ومستوى التعب واضطرابات النوم. ووجود علاقة ارتباطية ضعيفة عكسية بين مستوى النشاط البدني والتعب واضطرابات النوم. الأمر الذي يقودنا إلى الاستنتاج أن زيادة النشاط اليومي وممارسة الرياضة المنتظمة التي تتجاوز عدة شهور لها تأثير عكسي على مستوى التعب واضطرابات النوم.

وأجرت عطوى (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستويات الضغوط النفسية واضطراب النوم، ومعرفة العلاقة بينهما. تكونت عينة الدراسة من (123) طالبة من طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في جامعة الجبيل. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط موجب بين الدرجة الكلية لمقياس الضغوط النفسية وأبعاده الفرعية الستة، والدرجة الكلية لمقياس اضطرابات النوم وأبعاده الفرعية الثمانية، كما أشارت النتائج إلى احتلال بعد العوامل الانفعالية والنفسية المرتبة الأولى كأحد أسباب الضغوط النفسية شيوعاً لدى الطالبات، بينما جاء بعد اضطراب النوم نتيجة ظروف خارجية في المرتبة الأولى كأحد أسباب اضطرابات النوم. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعات الطالبات الأربع على مقياس الضغوط النفسية وأبعاده الفرعية، وعلى مقياس اضطرابات النوم وأبعاده (صعوبة الدخول في النوم، والإرهاق الجسمي والنفسي المصاحب للأرق، والاستيقاظ المبكر من النوم، والآثار السلبية للأرق، واضطراب النوم نتيجة ظروف خارجية، وعواقب الأرق).

وفي دراسة أخرى قام بها كل من جوادي وشافيخاني (Javadi & Shafikhani, 2019) هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الأرق والكوابيس من جهة، وبين كل من الاكتئاب والقلق من جهة أخرى. تكونت عينة الدراسة من (253) طالباً وطالبة من طلبة كلية الطب في جامعة قزوين. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين كل من القلق والاكتئاب من جهة وبين الأرق والكوابيس من جهة أخرى.

وفي دراسة مقارنة أجرى تان وآخرون (Tan et al., 2017) دراسة قارنوا فيها بين مستويات النوم والاحتراق لدى طلبة السنة التحضيرية الأولى للدراسات العليا ومدرسيهم في كلية الطب في جامعة سنغافورة الوطنية. تكونت عينة الدراسة من (49) طالباً و (11) أستاذاً من أعضاء هيئة التدريس. أشارت النتائج إلى أن الطلبة سجلوا ساعات نوم أقل أثناء يوم العمل مقارنة بأعضاء هيئة التدريس، كما سجل الطلبة درجات أعلى للاحتراق وانخفاضاً في درجات الرضا والتعاطف مع الآخر مقارنةً بأعضاء هيئة التدريس في ذات الكلية. وخلصت الدراسة إلى أن أعضاء هيئة

التدريس معرضون لاضطرابات النوم والإجهاد بشكل مماثل لطلبتهم على الرغم من الزيادة النسبية لساعات نومهم، وأخيراً أشارت النتائج إلى انخفاض في مستوى الاحتراق ودرجات أعلى من الارتياح والتعاطف مع الآخر لدى أعضاء الهيئة التدريسية.

يلاحظ من العرضِ السابقِ للدراسات السابقة **للإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي** أنه يمكن تصنيفها في محورين هما: **الدراسات التي بحثت التأثيرات النفسية والاجتماعية السلبية** الناتجة عن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي مثل دراسات: (كريزي وفحل، 2021)، و (Chowdhury et al., 2020)، **والمحور الثاني** الدراسات التي بحثت **العلاقة بين الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي ومتغيرات أخرى** مثل: القابلية للاستهواء كدراسة (كريزي وفحل، 2021)، ودراسة الشريفين والمنيزل (2020)، أو الأداء الأكاديمي والتحصيل الدراسي كدراسة (Chowdhury et al., 2020)، وتوصلت جميع الدراسات في المحور الأول إلى وجود آثار سلبية للإدمان على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي: على السلوك الشخصي والعلاقات مع الأسرة والأقارب والأصدقاء والعزلة الاجتماعية كدراسة (النابلسي وفحل، 2021)، وعلى الأداء الأكاديمي والدراسي كدراسة (Chowdhury et al., 2020)، كما توصلت الدراسات في المحور الثاني إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي: والقابلية للاستهواء كدراسة (كريزي وفحل، 2021)، وهناك دراسة واحدة فقط أشارت إلى مستوى منخفض من الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي وهي: دراسة (كريزي وفحل، 2021). ويلاحظ أن جميع الدراسات أجريت على عينات مشابهة للدراسة الحالية من الطلبة الجامعيين في أنحاء العالم، وتأتي الدراسة الحالية لتستكمل جهود الباحثين بإجراء دراسة على عينة من طلبة جامعة اليرموك في الأردن، وتتميز ببحث علاقة مواقع التواصل الاجتماعي باضطرابات النوم.

مشكلة الدراسة:

أصبحت مواقع التواصل الاجتماعي من القضايا الهامة في مجال التعليم الجامعي، بسبب إدمان مستخدميها، وخاصة طلبة الجامعة، وأدى إساءة استخدامها إلى تأثيرات نفسية، وصحية، واجتماعية مختلفة (Abousamah et al., 2014). وكذلك وجود تأثير سلبي لاستخدام هذه المواقع على الحالة النفسية، وتقدير الذات، والتكيف النفسي والأكاديمي لطلبة الجامعات (Motsue, 2014).

ومن الجدير بالذكر أن الإفراط في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي له تداعيات نفسية واجتماعية متعددة، حيث يصبح الطلبة الجامعيين غير قادرين على الاستقلال في تفكيرهم وقراراتهم، فهم دائماً في محاولة لمعرفة آراء وتعليقات المشاركين مما يؤثر على تشكيل شخصياتهم (Zaremohzzabieh et al., 2014).

ويرتبط الحرمان من النوم بتغيرات فسيولوجية تؤدي إلى زيادة الإضرار بالجسم وتدميره (Baron & Kalsher, 2008). كما أن الحرمان من النوم لفترة قصيرة، يؤدي إلى الشعور بالتعب والإعياء وفقدان القدرة على التركيز واضطراب المزاج، ويصاحب ذلك تغيرات واضطرابات في دقات القلب، كما يصبح تخطيط الدماغ غير منتظم، وأن الحرمان من النوم لفترات طويلة يؤدي إلى تفكك الأنا، وشيوع الهلاوس والضلالات، وتدهور الوعي واضطراب السلوك. فضلاً عن ضعف القدرة على العمل (Auerbach et al., 2016)، وإذا ما علمنا أن الطلبة الجامعين يعانون من اضطرابات النوم بدرجة متوسطة (عبد الخالق وآخرون، 1995)، وإذا ما علمنا أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية وطيدة بين الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي واضطرابات النوم (البتول، 2020)، و (بويعاعة، 2017)، و (أمقران، 2017)، فإننا ندرك حجم مشكلة إدمان طلبة الجامعات على مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقتها باضطرابات النوم.

وتكمن مشكلة الدراسة في أن المرحلة الجامعية هي المرحلة التي لا يزال فيها المتعلم يكتشف هويته، ويتعرف على شخصيته، وحيث أن طبيعة مواقع التواصل الاجتماعي تساعده على ذلك، فالمرحلة التعليمية الحالية، وباعتمادها إلى حد ما على مواقع التواصل الاجتماعي قد جعلت الطلبة يدمنون في توظيف هذه المواقع لإشباع احتياجاتهم سواء التعليمية منها أو غيرها. وقد لاحظت الباحثة من خلال تفاعلها مع الطلبة أنهم يقضون ساعات طويلة على مواقع التواصل الاجتماعي دون هدف محدد، مما يؤدي إلى التأثير على علاقاتهم الاجتماعية، وإلى ضعف قدرتهم على التواصل مع الأفراد المحيطين بهم، وكذلك التأثير السلبي على التحصيل الدراسي لبعضهم. كما لمست الباحثة من خلال دراسة بعض المواد ومنها مادة علم النفس المرضي أن العديد من الطلبة يعانون من اضطرابات النوم، وهذا وجه الباحثة لاختيار الموضوع الذي تمثلت مشكلته في معرفة مستوى إدمان مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته باضطرابات النوم لدى طلبة جامعة اليرموك، وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: "هل يختلف توزيع طلبة جامعة اليرموك وفق حالة الاضطراب (الأرق، وفرط النعاس) تبعًا لمتغير الجنس"؟.

السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين متوسطات تقديرات طلبة جامعة اليرموك لأنفسهم حول إدمان مواقع التواصل الاجتماعي تبعًا لكل من نوع الاضطراب (الأرق، وفرط النعاس)، والجنس؟"

السؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين متوسطات تقديرات طلبة جامعة اليرموك لأنفسهم على كل مقياس من مقياسي: الأرق، وفرط النعاس تعزى للجنس؟"

السؤال الرابع: "هل توجد علاقة ارتباطية بين متوسطات تقديرات طلبة جامعة اليرموك لأنفسهم حول إدمان مواقع التواصل الاجتماعي ومتوسطات تقديراتهم على كل مقياس من مقياسي: الأرق، وفرط النعاس؟".

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في جانبين، الأول نظري، والثاني عملي تطبيقي على النحو الآتي:

الأهمية النظرية:

- تظهر أهمية الدراسة في متغيراتها، فأهمية استخدام مواقع التواصل الاجتماعي كأداة قوية للبحث في شتى المجالات، وربط الفرد بالعالم كله على مدار الساعة، وكجزء من المنظومة التعليمية لها أهمية بالغة.
- تساهم الدراسة في الكشف عن مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي ومستوى أعراض اضطرابات النوم (الأرق، وفرط النعاس) والعلاقة بينهما لدى طلبة الجامعة، والعمل على تخفيف آثارهما السلبية، والخطورة الكامنة وراءهما.
- تكتسب الدراسة أهميتها من الفئة المستهدفة، وهي طلبة المرحلة الجامعية والتي تقع بين فترة المراهقة وفترة الرشد، حيث تتكون هويات الطلبة وشخصياتهم في هذه الفترة، فهم الأكثر استخداماً لمواقع التواصل الاجتماعي، وهم شباب المستقبل.
- ندرة الدراسات التي تناولت متغيري الدراسة معاً: طبيعة العلاقة بين إدمان مواقع التواصل الاجتماعي وأعراض اضطرابات النوم (الأرق، وفرط النعاس)، لذا فإن الدراسة الحالية تحاول سد ثغرة في الدراسات العربية التي تتناول المتغيرين معاً، بما قد يسهم في زيادة الفهم والوعي بتأثير كل منهما في الآخر.

الأهمية العملية

- تمهد هذه الدراسة لإجراء المزيد من الدراسات اللاحقة سواء على فئات عمرية أخرى، أو لدراسة مفهومي إدمان مواقع التواصل الاجتماعي وأعراض اضطرابات النوم (الأرق، وفرط النعاس) في ضوء متغيرات أخرى غير التي ستعالجها الدراسة الحالية.
- يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في تقديم خدمات إرشادية وقائية لمجتمع طلبة الجامعات، من خلال وضع الخطط لخدمات الإرشاد النفسي اللازمة؛ لمواجهة الآثار السلبية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي، واضطرابات النوم (الأرق، وفرط النعاس)، ومساعدة الطلبة على التأقلم الإيجابي الفعال والسليم مع هذين الاضطرابين.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

إدمان مواقع التواصل الاجتماعي: يعرفه رايمر Raymer (2015) بأنه المصطلح الذي يصف الأفراد الذين يقضون وقتاً طويلاً جداً على مواقع التواصل الاجتماعي، ويصبحون معزولين عن أصدقائهم وأسرهم، ولا يبالون بأعمالهم، وأخيراً يغيرون إدراكهم عن العالم من حولهم. ويعرف إجرائياً في ضوء الدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي على المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

اضطرابات النوم: هي الحالة التي تقود الفرد إلى النوم أطول أو أقل من رغبته، أو معاناة الفرد من مصاعب أو متاعب لها خطورة على عملية النوم (Hombalia, et al., 2019). ويقصد باضطرابات النوم في هذه الدراسة فقط: الأرق، وفرط النعاس، وحسب خلاصة الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية (DSM-5) فإنها تعرف على النحو الآتي (الحمادي، 2015):

الأرق: الشكوى المسيطرة من عدم الرضا عن كمية أو نوعية النوم المترافقة مع واحدة أو أكثر من الأعراض مثل: صعوبة البدء (الدخول) في النوم، وصعوبة الحفاظ على النوم، والاستيقاظ في الصباح الباكر مع عدم القدرة على العودة إلى النوم. ويقاس إجرائياً في ضوء الدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي على المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

فرط النعاس: وهو التقرير الذاتي بالنعاس المفرط على الرغم من أن فترة النوم الرئيسية تدوم ما لا يقل عن سبع ساعات، مع واحد على الأقل من الأعراض مثل: فترات متكررة من النوم أو الغفوات خلال نفس اليوم، وفترة النوم الرئيسة المطولة لأكثر من تسع ساعات في اليوم الواحد، وصعوبة الاستيقاظ التام بعد الاستيقاظ المفاجيء. ويقاس إجرائياً في ضوء الدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي على المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بما يأتي:

- طبيعة أداتا الدراسة وما تتمتعان به من خصائص سيكومترية.
- العينة المستخدمة حيث أجريت هذه الدراسة على عينة من طلبة جامعة اليرموك، لذا فإن نتائج هذه الدراسة ستكون صالحة للتعميم على مجتمعها الإحصائي والمجتمعات المماثلة له فقط.
- الفترة الزمنية التي جمعت فيها البيانات من أفراد عينة الدراسة (الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2021-2022).

- تنحصر دلالات المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدراسة بالتعريفات الإجرائية والمفاهيمية المحددة فيها.

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها، والأدوات المستخدمة فيها، وإجراءات الدراسة، ومتغيراتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة.

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته لطبيعة الدراسة، ولمعرفة مستوى استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، واضطرابات النوم، والعلاقة بينهما لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2022/2021م، والبالغ عددهم كما يشير التقرير الإحصائي الصادر عن دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك لعام 2021م (42196) طالباً وطالبةً، منهم (16478) طالباً، و(25718) طالبةً.

عينة الدراسة

- تم توزيع أدوات الدراسة على جميع طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2021/ 2022م من خلال الرابط الإلكتروني الذي أرسل على الإيميلات الرسمية الخاصة بهم.
- بلغ عدد الردود التي وصلت من طلبة الجامعة ما مجموعه (1653) استجابة.
- تم تطبيق المحكات التشخيصية لاضطرابات النوم (الأرق، وفرط النعاس) على جميع الاستجابات الواردة، وقد تم تحديد الطلبة ممن لديهم اضطرابات النوم وبلغ عددهم الكلي (428) طالباً وطالبة، وبعد مراجعة استجابات الطلبة تبين وجود (28) استجابة صنف أفرادها على أن لديهم اضطراب أرق وبنفس الوقت فرط النعاس، ومن أجل الإبقاء على تناول كل اضطراب بشكل مستقل تم تحييد هذه الاستجابات وبذلك بقي (400) طالبًا وطالبة يمثلون عينة الدراسة النهائية، ويشكلون ما نسبته (24.19%) من عينة الدراسة الكلية. والجدول (1)، والجدول (2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

جدول 1

توزيع عينة الدراسة وفقاً لحالة الاضطراب والجنس (ن= 1653)

المتغير	الفئة			المجموع
	لديه اضطراب	ليس لديه اضطراب	لديه الاضطرابان	
ذكور	119	384	16	519
اناث	281	841	12	1134
المجموع	400	1225	28	1653

جدول 2

توزيع عينة الدراسة المضطربين وفقاً لمتغيرات الدراسة (الاضطراب، الجنس) (ن = 400).

الاضطراب	المتغير	الفئة	العدد	النسبة
الأرق	الجنس	ذكر	62	%29.8
		أنثى	146	%70.2
		المجموع	**208**	**%100**
فرط النعاس	الجنس	ذكر	57	%29.7
		أنثى	135	%70.3
		المجموع	**192**	**%100**
	المجموع الكلي للعينة		**400**	**%100**

يلاحظ من خلال الجدول (1) والجدول (2) أن عدد الطلبة ممن لديهم اضطراب الأرق كان (208) طالباً وطالبة، وهم يمثلون ما نسبته (12.58 %) من عينة الدراسة الكلية (ن = 1653). ويشكلون ما نسبته (52.00%) من عينة الطلبة المضطربين (ن= 400). كذلك يلاحظ أن عدد الطلبة ممن لديهم اضطراب فرط النعاس كان (192) طالباً وطالبة، وهم يمثلون ما نسبته (11.61%) من عينة الدراسة الكلية (ن= 1653). ويشكلون ما نسبته (48.00%) من عينة الطلبة المضطربين (ن= 400).

مقاييس الدراسة

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة ثلاثة مقاييس هي: مقياس الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي، ومقياسي اضطرابات النوم (الأرق، وفرط النعاس)، وفيما يلي وصفاً لهذه المقاييس:

أولًا: مقياس إدمان استخدام مواقع التواصل الاجتماعي بصورته الأصلية:

لقياس مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي استخدمت الباحثة المقياس المعد من قبل الشريفين والمنيزل (2020). وتكون المقياس بصورته الأولية من (28) فقرة، موزعة عل (7) سبعة أبعاد، تقيس مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي. وصيغت جميع الفقرات باتجاه موجب، وتم استخدام تدريج ليكرت (Likert) الخماسي بحيث تأخذ دائماً (5) درجات، و غالباً (4) درجات، و أحياناً (3) درجات، و نادراً (2) درجتان، و أبداً (1) درجة واحدة والملحق (1) يبين مقياس مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي وأبعاده بصورته الأولية.

دلالات صدق وثبات المقياس بصورته الأصلية

للتأكد من دلالات صدق المقياس فقد اعتمد الشريفين والمنيزل (2020) عدة مؤشرات منها: دلالات الصدق الظاهري للصورة الأصلية: حيث تم عرض المقياس على (12) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وذلك بهدف إبداء آرائهم حول دقة وصحة محتوى المقياس من حيث: وضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، وانتماء الفقرات للمقياس، ومناسبتها للبيئة الأردنية، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبًا على الفقرات. وفي ضوء ملاحظات وآراء المحكمين التي تم استعراضها أجريت التعديلات المقترحة على فقرات المقياس، والتي تتعلق بإعادة صياغة بعض الفقرات، وتم حذف سبعة (7) فقرات، وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول أو إعادة صياغة أو حذف الفقرة هو إجماع (80%) من المحكمين على مناسبة الفقرات لقياس مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس بعد التحكيم (28) فقرة، موزعة على (سبعة) أبعاد وهي: (البعد الأول: عدم التحمل، وتقيسه الفقرات من (1–5) ، والبعد الثاني: الانسحاب، وتقيسه الفقرات من

(6– 9)، والبعد الثالث: الحاجة إلى زيادة الوقت، وتقيسه الفقرات من (10–12)، والبعد الرابع: الفشل في محاولات الإقلاع، وتقيسه الفقرات من (13–15)، والبعد الخامس: هدر الوقت وطلب الآخرين، وتقيسه الفقرات (16–18)، والبعد السادس: البعد عن ممارسة الأنشطة، وتقيسه الفقرات (19–23)، والبعد السابع: الاستخدام رغم ما ينتج من مشكلات، وتقيسه الفقرات (24–28)، وجميع هذه الفقرات تقيس مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي.

مؤشرات صدق البناء للصورة الأصلية: تحقق الشريفين والمنيزل (2020) من مؤشرات صدق البناء لمقياس مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي، من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية، وتم استخراج قيم معاملات الارتباط للفقرات والمجالات وأشارت معاملات الارتباط إلى أن المقياس يتمتع بمعاملات ارتباط بين أبعاد مقياس الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي تراوحت بين (0.74 – 0.40)، كما أن قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد والمقياس تراوحت بين (0.87 – 0.57)، وهي معاملات ارتباط معقولة ومقبولة. (وجميعها ذات دلالة إحصائية)، وهذا يعد مؤشراً على صدق البناء للمقياس، وبذلك بقي المقياس يتكون من (28) فقرة.

دلالات ثبات المقياس: لقد تحقق الشريفين والمنيزل (2020) من دلالات ثبات مقياس مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي، من خلال استخدام معادلة كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)، حيث بلغت قيم معاملات الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.92)، كما تمتعت مجالاته الفرعية بمعاملات ثبات تراوحت بين (0.78 - 0.49). كما تم التحقق من دلالات ثبات المقياس بطريقة ثبات الإعادة، حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية، ثم أعيد تطبيقه بعد أسبوعين على العينة نفسها، وبلغ معامل ثبات الإعادة للمقياس ككل (0.84)، وللأبعاد تراوح ما بين (0.91 – 0.87)، وتعتبر هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة.

دلالات الصدق والثبات لمقياس استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في الدراسة الحالية

دلالات الصدق الظاهري: تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس؛ المكون من (28) فقرة، بعرضه على (20) محكماً من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات علم النفس التربوي والإرشاد التربوي والقياس والتقويم والتربية الخاصة، وذلك بهدف إبداء آرائهم حول دقة وصحة محتوى المقياس من حيث: وضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، وانتماء الفقرات للمقياس، ومناسبتها للبيئة الأردنية، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبًا على الفقرات.وفي ضوء ملاحظات وآراء المحكمين التي تم استعراضها أجريت التعديلات المقترحة على فقرات المقياس، والتي تتعلق بإعادة صياغة بعض الفقرات، لتصبح أكثر وضوحًا، وتم إضافة (2) فقرتان، وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول أو إعادة صياغة أو حذف الفقرة هو حصولها على إجماع (16) من المحكمين من أصل (20) محكماً، أي إجماع (80%) من المحكمين على مناسبة الفقرات لقياس مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس بعد إجراء دلالات الصدق الظاهري (30) فقرة، تقيس مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي.

مؤشرات صدق البناء: بهدف التحقق من مؤشرات صدق البناء لفقرات المقياس؛ تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك من خارج عينة الدراسة المستهدفة ومن داخل مجتمعها، وتم حساب معاملات الارتباط المصحح بين الدرجة على الفقرة، والدرجة الكلية للمقياس؛ لمعرفة مدى مساهمة كل فقرة من فقرات المقياس، بما يقيسه المقياس ككل. والجدول (3) يبين نتائج معاملات الارتباط المصححة بين الفقرة والدرجة الكلية.

جدول 3

قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس إدمان مواقع التواصل الاجتماعي من جهة وبين الدرجة الكلية للمقياس والمجالات التي تتبع له من جهة أخرى

المجال	الرقم	مضمون فقرات إدمان مواقع التواصل الاجتماعي	الارتباط مع: المجال	الارتباط مع: الكلي
عدم التحمل	1	أحتاج لقضاء عدد أكبر من الساعات في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي.	.621**	.442**
	2	أعطي مواقع التواصل الاجتماعي الأولوية في حياتي وتفاعلاتي الاجتماعية.	.619**	.400**
	3	أعتقد أن عدد الساعات التي أقضيها على مواقع التواصل الاجتماعي غير كافية.	.471**	47**3.
	4	استخدامي لمواقع التواصل الاجتماعي يمنحني السعادة والرضا.	.599**	.459**
	5	استخدم مواقع التواصل الاجتماعي عند الاستيقاظ من النوم مباشرة.	.675**	.422**
الانسحاب	6	أشعر بالضيق والتوتر عندما أحاول التوقف عن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي.	.609**	.479**
	7	يتطلب مني التوقف عن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي جهدًا كبيرًا.	.658**	.577**
	8	يتطلب مني التوقف عن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وقتًا طويلًا.	.595**	.492**
	9	أتعرق ويزداد نبض قلبي إذا توقفت عن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي.	.371**	52**3.
	10	أشعر بالاكتئاب عند الابتعاد عن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي.	.554**	.386**
	11	أشعر بالتشتت وعدم التركيز عند التوقف عن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي.	.586**	.388**
الحاجة إلى زيادة الوقت	12	أقضي وقتًا أكثر من المقرر في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي.	.799**	.517**
	13	استخدام مواقع التواصل الاجتماعي أكثر مما خططت له.	.832**	.494**
	14	أشعر أن الوقت يمر سريعًا عندما استخدام مواقع التواصل الاجتماعي.	.661**	.355**
فشل محاولات الإقلاع	15	فشلت بالإقلاع عن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي رغم محاولاتي المتكررة.	.756**	.511**
	16	لم تفلح محاولات الآخرين في مساعدتي على التوقف عن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي.	.698**	.394**
	17	فشلت جميع محاولاتي في تقليل عدد الساعات التي أقضيها في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي.	.769**	.531**
هدر الوقت وطلب الآخرين	18	أذهب لمناطق بعيدة للحصول على خدمات أفضل لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي.	.671**	.353**
	19	أستخدم أجهزة الآخرين لأدخل لمواقع التواصل الاجتماعي.	.600**	40**3.
	20	أستخدم مواقع التواصل الاجتماعي في كل مكان أتواجد به.	.600**	.410**
البعد عن ممارسة الانشطة	21	أهمل أسرتي من أجل أن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي.	.629**	.492**
	22	أعطي أولوية لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي على انجاز الواجبات المطلوبة مني.	.679**	.479**
	23	يشغلني استخدام مواقع التواصل الاجتماعي عن تناول الطعام.	.485**	.319**
	24	أفضل البقاء وحيدًا لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي.	.655**	.480**
	25	أذهب إلى النوم متأخرًا لانشغالي بمواقع التواصل الاجتماعي.	.497**	.456**
الاستخدام رغم ما ينتج من مشكلات	26	تزداد خلافاتي مع أسرتي بسب استخدام مواقع التواصل الاجتماعي.	.609**	.380**
	27	استخدم مواقع التواصل الاجتماعي رغم معرفتي بالمشكلات المترتبة على ذلك.	.436**	.495**
	28	أستمر باستخدام مواقع التواصل الاجتماعي بالرغم من معاقبة أسرتي لي على ذلك.	.685**	.354**
	29	أرفض المشاركة في الأنشطة العائلية من أجل استخدام مواقع التواصل الاجتماعي.	.595**	84**3.
	30	أستخدم مواقع التواصل الاجتماعي على الرغم من وجودي في مواقف خطرة كـ (أثناء قيادة السيارة، الامتحان).	.577**	91**3.

يلاحظ من الجدول (3) أنَّ قيم معاملات ارتباط الفقرات قد تراوحت بين (0.371 – 0.832) مع مجالها، وبين (0.319– 0.571) مع الدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) . وقد اعتمد معيار لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها عن (0.30)، وفق ما أشار إليه هتي (Hattie,1985)، وبذلك قبلت جميع الفقرات، وأصبح عدد فقرات المقياس (30) فقرة تقيس مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي ككل.

كما حسبت قيم معاملات الارتباط البينية (Inter-Correlation) لمجالات مقياس إدمان العمل والدرجة الكلية للمقياس، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، كما هو مبين في الجدول (4).

جدول 4

قيم معاملات ارتباط مجالات مقياس إدمان العمل مع المقياس ككل، ومعاملات الارتباط البينية لمجالات المقياس

المجال	عدم التحمل	الانسحاب	الحاجة لزيادة الوقت	فشل محاولات الإقلاع	هدر الوقت وطلب الآخرين	البعد عن ممارسة الانشطة	الاستخدام رغم ما ينتج من مشكلات
الانسحاب	.377**						
الحاجة لزيادة الوقت	.363**	.344**					
فشل محاولات الإقلاع	.316**	.417**	.272**				
هدر الوقت وطلب الآخرين	.271**	.275**	98**2.	.324**			
البعد عن ممارسة الانشطة	.392**	.447**	.369**	.419**	.335**		
الاستخدام رغم ما ينتج من مشكلات	74**2.	.399**	.242**	.327**	.332**	.443**	
إدمان مواقع التواصل الاجتماعي (ككل)	.655**	.741**	.598**	.646**	.546**	.755**	.635**

*دالة إحصائياً على مستوى (0.05)

يلاحظ من الجدول (4) أن قيم معاملات الارتباط البينية بين مجالات مقياس إدمان مواقع التواصل الاجتماعي قد تراوحت بين (0.242 – 0.447)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين المجالات والمقياس ككل بين(0.546 –0.755)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) ، وهذا يعد مؤشراً على صدق البناء للمقياس (الملحق 3).

دلالات ثبات المقياس

ثبات الاتساق الداخلي: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالبًا وطالبة من خارج عينة الدراسة ومن داخل مجتمعها، وقد بلغت قيمة معامل كرونباخ– ألفا لمقياس مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي ككل (0.831).

ثبات الإعادة: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (50) طالبًا وطالبة من خارج عينة الدراسة ومن داخل مجتمعها، ثم أعيد تطبيقه بعد أسبوعين على العينة نفسها. حيث بلغ معامل ثبات الإعادة للمقياس ككل (0.882). والجدول (5) يوضح قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لمقياس الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي.

جدول 5

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لمقياس إدمان مواقع التواصل الاجتماعي ومجالاته

المجال	ثبات الإعادة	ثبات الاتساق الداخلي
التحمل	0.824	0.776
الانسحاب	0.796	0.754
الحاجة لزيادة الوقت	0.814	0.810
فشل محاولات الإقلاع	0.824	0.736
هدر الوقت وطلب الآخرين	0.836	0.728
البعد عن ممارسة الانشطة	0.851	0.792
الاستخدام رغم ما ينتج من مشكلات	0.794	0.757
إدمان مواقع التواصل الاجتماعي (ككل)	0.882	0.831

يتضح من الجدول (5) أن ثبات الإعادة لمقياس إدمان العمل ككل بلغ (0.882)، وتراوحت قيم ثبات الإعادة لمجالاته ما بين (0.794 – 0.851)، وبلغ ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.831)، وتراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لمجالاته ما بين(0.728 – 0.810)، وتعد هذه القيم مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

تصحيح مقياس مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي: تكون المقياس بصيغته النهائية من (30) فقرة، تتم الاستجابة عليها وفق تدريج سلم ليكرت الخماسي كالآتي: (دائمًا، وتعطى عند تصحيح المقياس (5) درجات، غالبًا وتعطى (4) درجات، أحيانًا وتعطى (3) درجات، نادرًا وتعطى درجتان (2)، أبداً وتعطى درجة واحدة (1). علمًا أن جميع فقرات المقياس صيغت بطريقة إيجابية. وبذلك تتراوح درجات المقياس ككل بين (30– 150)درجة، بحيث كلما ارتفعت الدرجة (العلامة) كان ذلك مؤشرًا على زيادة مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي للطالب، وقد صنفت الباحثة استجابات أفراد الدراسة بعد أن تم اعتماد النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي بهدف إطلاق الأحكام على الأوساط الحسابية الخاصة بالمقياس وأبعاده إلى ثلاث فئات وعلى النحو الآتي: فئة مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي المنخفضة وتتمثل في الحاصلين على أقل من (2.34) درجة، والفئة المتوسطة وتتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين (2.34 –3.66)، والفئة المرتفعة وتتمثل في الحاصلين على أكثر من (3.66) درجة.

ثانياً: مقياسا اضطرابات النوم بصورتهما الأصلية:

لقياس مستوى اضطرابات النوم طورت الباحثة طلفاح (2021) مقياسين هما: (مقياس الأرق، ومقياس فرط النعاس).

مقياس الأرق: بهدف الكشف عن نسبة أفراد عينة الدراسة المصابين بالأرق تم استخدام مقياس طلفاح (2021) والذي تم تطويره بالاستناد على محكات اضطراب الأرق الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الطبعة الخامسة (Diagnostic and Statistical Manual of mental Disorders DSM5) وقد توزعت فقرات المقياس وفق ثلاثة محكات تشخيصية، وعدد من الأسئلة الديموغرافية التي تمثل المحك الرابع، حيث يستجاب على المقياس وفق تدريج ثنائي (نعم / لا) بحيث يعكس انطباق المحك على المستجيب أم لا.

مقياس فرط النعاس: : بهدف الكشف عن أفراد عينة الدراسة المصابين بفرط النعاس تم استخدام مقياس طلفاح (2021) والذي تم تطويره بالاستناد على محكات اضطراب فرط النعاس الواردة في الدليل التشخيصي

والإحصائي للاضطرابات العقلية الطبعة الخامسة (Diagnostic and Statistical Manual of mental Disorders DSM5) وقد توزعت فقرات المقياس وفق محكين تشخيصين، وعدد من الأسئلة الديموغرافية التي تمثل المحك الثالث، حيث يستجاب على المقياس وفق تدريج ثنائي (نعم / لا)، بحيث يعكس انطباق المحك على المستجيب أم لا.

دلالات صدق وثبات مقياس الأرق بصورته الأصلية:

تكون المقياس من (5) فقرات، وللتأكد من صدق المقياس فقد اعتمدت طلفاح (2021) عدة مؤشرات منها: تم التحقق من من الصدق الظاهري للمقياس بعرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس بعد التحكيم (5) فقرات موزعة إلى ثلاثة محكات. وبهدف التحقق من مؤشرات صدق البناء لمقياس الأرق؛ قامت طلفاح (2021) بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) عضواً من أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث في الجامعات الأردنية من خارج عينة الدراسة المستهدفة ومن داخل مجتمعها، وتم حساب مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ وقيم معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وتبين أن المقياس يتمتع بمعاملات ارتباط تراوحت لفقرات المحك الأول مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.665 – 0.795)، وللمحك الثاني بلغت (0.506)، وللمحك الثالث بلغت (0.817)، وكانت جميع هذه الفقرات (القيم) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$.0.05)، وبذلك تم قبول جميع الفقرات.

دلالات ثبات مقياس الأرق: لقد تحققت طلفاح (2021) من دلالات ثبات مقياس مستوى الأرق، من خلال استخدام معادلة كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)، حيث بلغت قيم معاملات الاتساق الداخلي لمقياس الأرق (0.785). كما تم التحقق من دلالات ثبات المقياس بطريقة ثبات الإعادة، حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) عضواً من أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث في الجامعات الأردنية من خارج عينة الدراسة المستهدفة ومن داخل مجتمعها، ثم أعيد تطبيقه بعد أسبوعين على العينة نفسها، وبلغ معامل ثبات الإعادة لمقياس الأرق (0.834).

دلالات الصدق والثبات لمقياس الأرق في الدراسة الحالية:

دلالات الصدق الظاهري لمقياس الأرق في الدراسة الحالية: تم التحقق من دلالات الصدق الظاهري للمقياس ومحكاته بصورته الأولية (5) فقرات (الملحق 2)؛ بعرضه على (20) محكماً من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي والتربوي، والتربية الخاصة، والقياس والتقويم، وذلك بهدف إبداء آرائهم حول دقة وصحة محتوى المقياس من حيث: درجة قياس الفقرة للمحك، ووضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبًا على المحكات أو الفقرات. وفي ضوء ملاحظات وآراء المحكمين التي تم استعراضها بعد إجراء اجتماع مع عدد منهم، أجريت التعديلات المقترحة على مقياس الأرق، والتي تتعلق بإعادة صياغة بعض الفقرات، لتصبح أكثر وضوحًا، وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول أو إعادة صياغتها أو حذفها هو حصول الفقرات على إجماع (16) من المحكمين من أصل (20) محكماً، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس بعد التحكيم (5) فقرات، موزعة إلى (3) ثلاثة محكات تشخيصية، وعدد من الأسئلة الديموغرافية التي تمثل المحك الرابع، حيث يستجاب على المقياس وفق تدريج ثنائي (نعم / لا) بحيث يعكس انطباق المحك على المستجيب أم لا.

مؤشرات صدق البناء: بهدف التحقق من مؤشرات صدق البناء لفقرات مقياس الأرق؛ تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك من خارج عينة الدراسة المستهدفة

ومن داخل مجتمعها، وتم حساب مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون وقيم معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس؛. وذلك ما يوضحه الجدول (6).

جدول 6

قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس الأرق من جهة وبين الدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى

المحك	رقم الفقرة	مضمون فقرات الأرق	الارتباط مع المقياس ككل
محك 1	1	أجد صعوبة في البدء بالنوم.	.8320
	2	أستيقظ من النوم بعد فترة قصيرة، وأجد صعوبة في العودة للنوم مجددًا	.7950
	3	أستيقظ من النوم باكراً، ولا أستطيع العودة للنوم بالرغم من حاجتي للنوم.	.7320
محك 2	4	أعتقد بأنني غير قادر على أداء واجباتي؛ بسبب قلة النوم.	.7150
محك 3	5	بالرغم من أن الفرصة مناسبة للنوم، إلا أنني أجد صعوبة في ذلك.	.7650

يلاحظ من الجدول (6) أنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات المحك الأول مع الدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت بين (0.732 –0.832)، وأنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات المحك الثاني مع الدرجة الكلية للمقياس قد بلغت (0.715). وأنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات المحك الثالث مع الدرجة الكلية للمقياس قد بلغت (0.765) وكانت جميع هذه الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

وقد اعتمد معيار لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها عن (0.30)، وفق ما أشار إليه هتي (Hattie,1985)، وبذلك فقد قبلت جميع الفقرات، وبقي عدد فقرات المقياس (5) فقرات تقيس الأرق. ، وأصبح المقياس بصورته النهائية يتألف من (5) فقرات، موزعة على ثلاثة محكات، بالإضافة إلى الأسئلة الديمغرافية التي تعكس المحك الرابع (الملحق 4).

دلالات ثبات مقياس الأرق في الدراسة الحالية:

دلالات ثبات الاتساق الداخلي: لتقدير ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الأرق، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، من خارج عينة الدراسة ومن داخل مجتمعها، وقد بلغت قيمة معامل كرونباخ– ألفا (Cranach's Alpha) لمقياس الأرق ككل (0.875).

دلالات ثبات الإعادة: تم تطبيق مقياس الأرق على عينة استطلاعية تكونت من (50) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، من خارج عينة الدراسة ومن داخل مجتمعها، ثم أعيد تطبيقه بعد أسبوعين على العينة نفسها، ومن ثم تم حساب معامل ثبات الإعادة باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني، حيث بلغ معامل ثبات الإعادة لمقياس الأرق ككل (0.901)، وذلك كما موضح في الجدول (7).

جدول 7

قيم معاملات ثبات الإعادة وثبات الاتساق الداخلي لمقياس الأرق.

المقياس	ثبات الإعادة	ثبات الاتساق الداخلي
مقياس الأرق	**0.901**	**0.875**

يتضح من الجدول (7) أن ثبات الإعادة للمقياس ككل بلغ (0.901)، وبلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.875)، وتعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح مقياس الأرق: تكون مقياس الأرق بصيغته النهائية من (5) فقرات، موزعة على ثلاثة (3) محكات، وعلى معلومات ديموغرافية تسبق فقرات المقياس وتعكس المحك الرابع. ولتشخيص المستجيب باضطراب الأرق يتطلب توفر كل من المحك الأول، والمحك الثاني، والمحك الثالث، كما يجب أن تكون الاستجابة على المعلومات الديموغرافية التي تسبق فقرات المقياس؛ كما يلي: (ثلاث ليال أو أكثر، ثلاثة أشهر أو أكثر). ويستجاب على فقرات المقياس وفق تدريج ثنائي (نعم /لا) بحيث تعطى (نعم) عند تصحيح المقياس (1)، ونعطى (لا) (0) في جميع الفقرات.

مقياس فرط النعاس: : بهدف الكشف عن أفراد عينة الدراسة المصابين بفرط النعاس تم استخدام مقياس طلفاح (2021) والمطور بالاستناد إلى محكات اضطراب فرط النعاس الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الطبعة الخامسة (Diagnostic and Statistical Manual of mental Disorders DSM5) موزعة وفق محكين تشخيصين، وعدد من الأسئلة الديموغرافية التي تمثل المحك الثالث، حيث يستجاب على المقياس وفق تدريج ثنائي (نعم / لا)، بحيث يعكس انطباق المحك على المستجيب أم لا.

دلالات صدق وثبات مقياس فرط النعاس بصورته الأصلية:

للتأكد من صدق المقياس فقد اعتمدت طلفاح (2021) عدة مؤشرات منها: تم التحقق من دلالات الصدق الظاهري لمقياس فرط النعاس ومحكاته بعرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وفي ضوء ملاحظات وآراء المحكمين التي تم استعراضها بعد إجراء اجتماع مع عدد منهم، أجريت التعديلات المقترحة على مقياس فرط النعاس، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس بعد التحكيم (4) فقرات موزعة على محكين.

وبهدف التحقق من مؤشرات صدق البناء لمقياس فرط النعاس؛ قامت طلفاح (2021) بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) عضواً من أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث في الجامعات الأردنية من خارج عينة الدراسة المستهدفة ومن داخل مجتمعها، وتم حساب مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات المحك الأول مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.566 – 0.809)، وقيم معاملات ارتباط فقرات المحك الثاني مع الدرجة الكلية للمقياس قد بلغت (0.792)، وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائياً، وأصبح المقياس يتكون بصورته النهائية من (4) فقرات، موزعة على محكين.

دلالات ثبات مقياس فرط النعاس بصورته الأصلية: لقد تحققت طلفاح (2021) من دلالات ثبات مقياس فرط النعاس، من خلال استخدام معادلة كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)، حيث بلغت قيم معاملات الاتساق الداخلي لمقياس فرط النعاس (0.832). كما تم التحقق من دلالات ثبات المقياس بطريقة ثبات الإعادة، حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) عضواً من أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث في الجامعات الأردنية من خارج عينة الدراسة المستهدفة ومن داخل مجتمعها، ثم أعيد تطبيقه بعد أسبوعين على العينة نفسها، وبلغ معامل ثبات الإعادة لمقياس فرط النعاس (0.853).

دلالات الصدق والثبات لمقياس فرط النعاس في الدراسة الحالية:

دلالات الصدق الظاهري لمقياس فرط النعاس في الدراسة الحالية: لأغراض الدراسة الحالية تم التحقق من دلالات الصدق الظاهري لمقياس فرط النعاس ومحكاته بصورته الأولية (4) فقرات موزعة على محكين تشخيصيين، وعدد من الأسئلة الديموغرافية التي تمثل المحك الثالث (الملحق 2)؛ بعرضه على (20) محكماً من المحكمين من

ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي والتربوي، والتربية الخاصة، والقياس والتقويم، في جامعات: (اليرموك، ومؤتة، وآل البيت، وإربد الأهلية، وعمان العربية، والعلوم الإسلامية، وجدارا) (الملحق 5)، وذلك بهدف إبداء آرائهم حول دقة وصحة محتوى المقياس من حيث: درجة قياس الفقرة للمحك، ووضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبًا على المحكين أو الفقرات. وفي ضوء ملاحظات وآراء المحكمين التي تم استعراضها بعد إجراء اجتماع مع عدد منهم، أجريت التعديلات المقترحة على مقياس فرط النعاس، والتي تتعلق بإعادة صياغة بعض الفقرات، لتصبح أكثر وضوحًا، وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول أو إعادة صياغتها أو حذفها هو حصول الفقرات على إجماع (16) من المحكمين من أصل (20) محكماً، وتجدر الإشارة إلى أن نسبة اتفاق المحكمين على صلاحية المقياس ووضوح ومناسبة فقراته بلغت (80%)؛ وهي نسبة اتفاق مرتفعة، وبذلك بقي عدد فقرات المقياس بعد إجراء دلالات الصدق الظاهري (4) فقرات موزعة على محكين.

مؤشرات صدق البناء لمقياس فرط النعاس الدراسة الحالية: لأغراض الدراسة الحالية، وبهدف التحقق من مؤشرات صدق البناء لفقرات مقياس فرط النعاس؛ تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك من خارج عينة الدراسة المستهدفة ومن داخل مجتمعها، وتم حساب مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس؛. وذلك ما يوضحه الجدول (8).

جدول 6

قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس فرط النعاس من جهة وبين الدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى

المحك	رقم الفقرة	مضمون فقرات فرط النعاس	الارتباط مع المقياس
محك 1	1	أشعر بالتعب والإرهاق بالرغم من أنني أنام لفترات طويلة.	7360.
	2	أغفو بشكل غير مبرر أثناء أدائي لواجباتي الدراسية.	6670.
	3	أشعر بصعوبة النهوض من الفراش بعد استيقاظي من النوم.	8120.
محك 2	4	أشعر بانخفاض في أدائي المهني، بسبب حالة النعاس النهاري التي أمر بها.	7860.

يلاحظ من الجدول (8) أنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات المحك الأول مع الدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت بين (0.667 –0.812)، وأنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات المحك الثاني مع الدرجة الكلية للمقياس قد بلغت (0.786)، وكانت جميع هذه الفقرات دالة إحصائياً على مستوى(α=0.05). وقد اعتمد معيار لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها عن (0.30)، وفق ما أشار إليه هتي (Hattie,1985)، وبذلك فقد قبلت جميع الفقرات، وبقي عدد فقرات المقياس بصورته النهائية يتكون (4) فقرات تقيس فرط النعاس، موزعة على محكين، بالإضافة إلى الأسئلة الديمغرافية التي تعكس المحك الثالث (الملحق 4).

دلالات ثبات مقياس فرط النعاس في الدراسة الحالية:

دلالات ثبات الاتساق الداخلي: لتقدير ثبات الاتساق الداخلي لمقياس فرط النعاس؛ تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ– ألفا (Cranach's Alpha)، على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والبالغ عددها (50) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، من خارج عينة الدراسة ومن داخل مجتمعها، وقد بلغت قيمة معامل كرونباخ– ألفا (Cranach's Alpha) لمقياس فرط النعاس ككل (0.864).

دلالات ثبات الإعادة: بهدف التحقق من ثبات الإعادة للمقياس؛ تم تطبيق وإعادة تطبيق (Test – Retest) المقياس على العينة الاستطلاعية نفسها، وذلك بفارق زمني مقداره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، ومن ثم تم حساب معامل ثبات الإعادة باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية ، حيث بلغ معامل ثبات الإعادة لمقياس فرط العاس ككل (0.882)، وذلك كما موضح في الجدول (9).

جدول 7

قيم معاملات ثبات الإعادة وثبات الاتساق الداخلي لمقياس فرط النعاس.

المقياس	ثبات الإعادة	ثبات الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
مقياس فرط النعاس	0.882	0.864	4

يتضح من الجدول (9) أن ثبات الإعادة للمقياس ككل بلغ (0.882)، وبلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.864)، وتعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح مقياس فرط النعاس في الدراسة الحالية: تكون مقياس فرط النعاس بصيغته النهائية من (4) فقرات، موزعة على محكين، وعلى معلومات ديموغرافية تسبق فقرات المقياس وتعكس المحك الثالث. ولتشخيص المستجيب باضطراب فرط النعاس يتطلب توفر كل من المحك الأول، والمحك الثاني، كما يجب أن تكون الاستجابة على المعلومات الديموغرافية التي تسبق فقرات المقياس؛ كما يلي: (ثلاث ليال أو أكثر، ثلاثة أشهر أو أكثر). ويستجاب على فقرات المقياس وفق تدريج ثنائي (نعم /لا) بحيث تعطى (نعم) عند تصحيح المقياس (1)، ونعطى (لا) (0) في جميع الفقرات.

متغيرات الدراسة:

تم تصنيف متغيرات الدراسة حسب أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

أولاً: المتغير المستقل: الجنس وله فئتان: (ذكر، وأنثى).

ثانيا. المتغيرات التابعة؛ وهي:

- **إدمان مواقع التواصل الاجتماعي.**
- **اضطرابات النوم (الأرق، وفرط النعاس).**

عرض النتائج

هدفت الدراسة للكشف عن إدمان مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته باضطرابات النوم لدى طلبة جامعة اليرموك، وذلك عن طريق الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أولاً: للإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي نصَّ على: "هل يختلف توزيع طلبة جامعة اليرموك وفق حالة الاضطراب (الأرق، وفرط النعاس) تبعًا لمتغير الجنس"؟. تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة الكلية (ن= 1625) (بوصف العينة بالفصل الثالث تم الإشارة إلى أن العينة النهائية أصبحت 400) على كل محك من محكات مقياسي تشخيص كل من اضطراب الأرق، وفرط النعاس، وبعد ذلك استخدم اختبار χ^2 للكشف عما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً في نسبة انتشار اضطرابات النوم على مستويات الانتشار. وقد حُسبت التكرارات والنسب المئوية للطلبة الذين تم تصنيفهم إلى طلبة لديهم اضطرابات نوم وطلبة ليس لديهم اضطرابات نوم، وذلك كما هو مبين في الجدول (10).

جدول 10

نتائج اختبار $\chi 2$ والتكرارات الملاحظة والنسب المئوية ضمن مستويات اضطراب النوم لدى الطلبة (ن = 1625).

طلبة الجامعات	التكرار المتوقع	النسبة المتوقعة	التكرار الملاحظ	النسبة المئوية	χ^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
لديهم اضطرابات نوم	495	%30	400	24.61	26.22	1	.001
ليس لديهم اضطرابات نوم	1130	%70	1225	75.39			
الكلي	1625	%100	1625	100.00			

يُلاحظ من الجدول (10) أنَّ نسبة الطلبة ممن لديهم اضطرابات النوم كانت (24.61%) من حجم العينة ككل، وأن قيمة $\chi 2$ تشير إلى أن نسبة الطلبة ممن لديهم اضطرابات نوم في جامعة اليرموك تختلف اختلافاً جوهريا عما هو متوقع في الدراسات السابقة والتي أشارت أن نسبة اضطرابات النوم ككل قد تصل إلى (30%).

كما تم بعد ذلك حساب التكرارات ونسب انتشار كل اضطراب من تلك الاضطرابات. وذلك كما هو مبين في الجدول (11).

جدول 11

التكرارات ونسب انتشار اضطرابات النوم لدى طلبة جامعة اليرموك وفقاً لكل اضطراب (ن =400).

الاضطراب	التكرار الملاحظ	النسبة المئوية%
الأرق	208	% 52
فرط النعاس	192	% 48
الكلي	400	% 100

يلاحظ من الجدول (11) أنَّ نسبة الطلبة ممن لديهم اضطراب الأرق كانت (52%) من مجموع الطلبة المصابين باضطرابات النوم، في حين كان نسبة انتشار اضطراب فرط النعاس (48%) من مجموع الطلبة المصابين باضطرابات النوم، وهي النسبة الأعلى.

كما تم حساب التكرارات والنسب المئوية للطلبة الذكور والإناث ممن لديهم اضطرابات النوم وممن ليس لديهم اضطراب، وبعد ذلك باستخدام إختبار χ^2 للكشف عما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً في نسبة انتشار اضطرابات النوم وفقاً لمتغير الجنس، وذلك كما هو مبين في الجدول (12).

جدول 12

التكرارات الملاحظة والنسب المئوية ضمن مستويات متغير الجنس (ن = 1625).

طلبة الجامعات		حالة الاضطراب		
		لديه اضطراب	ليس لديه اضطراب	الكلي
الذكور	التكرار الملاحظ	119	384	503
	التكرار المتوقع	123.8	379.2	503
الاناث	التكرار الملاحظ	281	841	1122
	التكرار المتوقع	276.2	845.8	1122
الكلي	التكرار الملاحظ	400	1225	1625
	التكرار المتوقع	400	1225	1625

يُلاحظ من الجدول (12) أنَّ التكرارات الملاحظة حول نسبة انتشار اضطرابات النوم لدى الطلبة الذكور تختلف عنها لدى الإناث. وللكشف عن دلالة الفروق بين الذكور والإناث حول نسب انتشار اضطرابات النوم تم استخدام اختبار مربع كاي للاستقلال، حيث بلغت قيمة مربع كاي (0.360)، وبدرجات حرية تساوي (1)، وبدلالة إحصائية (0.549)، وهي ليست ذات دلالة إحصائية، مما يعني عدم اختلاف توزيع الطلبة تبعًا لحالة الاضطراب (لديه اضطراب، وليس لديه اضطراب) وفق متغير الجنس.

كما تم حساب التكرارات والنسب المئوية للطلبة الذكور والإناث ممن لديهم اضطراب الأرق وممن لديهم اضطراب فرط النعاس، وبعد ذلك باستخدام إختبار χ^2 للكشف عما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً في نسبة انتشار اضطرابات النوم وفقاً لمتغير الجنس، وذلك كما هو مبين في الجدول (13).

جدول 13

التكرارات الملاحظة والنسب المئوية ضمن مستويات متغير الجنس وفقًا لنوع الاضطراب (ن = 400).

طلبة الجامعات		نوع الاضطراب		
		الأرق	فرط النعاس	الكلي
الذكور	التكرار الملاحظ	62	57	119
	التكرار المتوقع	61.9	57.1	119
الاناث	التكرار الملاحظ	146	135	281
	التكرار المتوقع	146.1	134.9	281
الكلي	التكرار الملاحظ	208	192	400
	التكرار المتوقع	208	192	400

يُلاحظ من الجدول (13) أنَّ التكرارات الملاحظة حول نسبة انتشار كل اضطراب من اضطرابات النوم (الأرق، وفرط النعاس) لدى الطلبة الذكور تختلف عنها لدى الإناث. وللكشف عن دلالة الفروق بين الذكور والإناث حول نسب انتشار كل اضطراب من اضطرابات النوم (الأرق، وفرط النعاس) تم استخدام اختبار مربع كاي للاستقلال، حيث بلغت قيمة مربع كاي (0.121)، وبدرجات حرية تساوي (1)، وبدلالة إحصائية (0.779)، وهي ليست ذات دلالة إحصائية، مما يعني عدم اختلاف توزيع الطلبة تبعًا لنوع الاضطراب (الأرق، وفرط النعاس) وفق متغير الجنس.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني الذي نصَّ على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين متوسطات تقديرات طلبة جامعة اليرموك لأنفسهم حول إدمان مواقع التواصل الاجتماعي تبعًا لكل من نوع الاضطراب (الأرق، وفرط النعاس)، والجنس؟"

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ فقد تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس إدمان مواقع التواصل الاجتماعي، كما هو مبين في الجدول (14).

جدول 14

الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجالات مقياس إدمان مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلبة جامعة اليرموك

المجال	الرتبة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
عدم التحمل	2	3.6700	.54058	متوسط
الانسحاب	6	3.5800	.47169	متوسط
الحاجة لزيادة الوقت	1	4.0500	.68541	مرتفع
فشل محاولات الإقلاع	7	3.5800	.63653	متوسط
هدر الوقت وطلب الآخرين	4	3.6025	.54540	متوسط
البعد عن ممارسة الأنشطة	3	3.6035	.51590	متوسط
الاستخدام رغم ما ينتج من مشكلات	5	3.5940	.47236	متوسط
إدمان مواقع التواصل الاجتماعي		3.6505	.35561	متوسط

يتضح من الجدول (14) أن المستوى العام لإدمان مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلبة جامعة اليرموك بلغ (3.6505) ضمن مستوى متوسط، بعد تصنيف الأوساط الحسابية العائدة عليها وفقاً للمعيار المذكور في الفصل الثالث. وقد جاءت المجالات وفق الترتيب الآتي: الحاجة لزيادة الوقت، عدم التحمل، البعد عن ممارسة الأنشطة، هدر الوقت وطلب الآخرين، الاستخدام رغم ما ينتج من مشكلات، الانسحاب، فشل محاولات الإقلاع.

كما تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة طلبة جامعة اليرموك على مقياس إدمان مواقع التواصل الاجتماعي وفقاً لمتغيرات: (نوع اضطرابات النوم، والجنس)، كما هو مبين في الجدول (15).

جدول 15

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإدمان مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلبة جامعة اليرموك وفقاً لمتغيرات الدراسة

الاضطراب	الجنس	ادمان مواقع التواصل الاجتماعي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأرق	ذكر	3.6812	.32836
	أنثى	3.6699	.39059
فرط النعاس	ذكر	3.6292	.31149
	أنثى	3.6244	.34658
الكلي	ذكر	3.6563	.32010
	أنثى	3.6480	.37014

يلاحظ من الجدول (15) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للأثر في إدمان مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلبة جامعة اليرموك، ناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات (نوع اضطرابات النوم، والجنس)، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم إجراء تحليل التباين الثنائي (دون تفاعل) (2-way ANOVA without interaction)، وذلك كما في الجدول (16).

جدول 16

نتائج تحليل التباين الرباعي (دون تفاعل) للأثر النفسي لدى طلبة جامعة اليرموك وفقاً لمتغيرات الدراسة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
نوع الاضطراب	.224	1	.224	1.770	.184
الجنس	.006	1	.006	.044	.833
الخطأ	50.228	397	.127		
الكلي	50.458	399			

*دالة إحصائياً عند مستوى (α= 0.05)

يتضح من الجدول (16) ما يلي: عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لإدمان مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى لكل من نوع الاضطراب، والجنس.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث الذي نصَّ على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين متوسطات تقديرات طلبة جامعة اليرموك لأنفسهم على كل مقياس من مقاييس: الأرق، وفرط النعاس تعزى للجنس؟"

"للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث؛ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة طلبة جامعة اليرموك على مقياسي الأرق وفرط النعاس وفقاً لمتغير الجنس، كما هو مبين في الجدول (17).

جدول 8

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاضطراب الأرق لدى طلبة جامعة اليرموك وفقاً لمتغيرات الدراسة.

اضطرابات النوم	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأرق	ذكر	3.6756	.87061
	أنثى	3.6619	.90064
فرط النعاس	ذكر	3.5966	.76268
	أنثى	3.5872	.77687

يلاحظ من الجدول (17) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاضطرابات النوم لدى طلبة جامعة اليرموك، ناتجة عن اختلاف فئتي متغير (الجنس)، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم إجراء تحليل التباين الثنائي، وذلك كما في الجدول (18).

جدول 9

نتائج تحليل التباين المتعدد لاضطرابات النوم لدى طلبة جامعة اليرموك مجتمعة وفقًا لمتغير الجنس.

الأثر	نوع الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة ف الكلية المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
الجنس	Hotelling's Trace	.001	.014	2.000	397.000	.986

يتبين من الجدول (18)، عدم وجود أثر دال إحصائيًا لمتغير الجنس على اضطرابات النوم لدى طلبة جامعة اليرموك مجتمعة، كما تم إجراء تحليل التباين الثنائي لاضطرابات النوم لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا لمتغير الجنس، وذلك كما في الجدول (19).

جدول 10

نتائج تحليل التباين الثنائي لاضطرابات النوم لدى طلبة جامعة اليرموك وفقًا لمتغير الجنس.

مصدر لتباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة لحرية	متوسط مجموع لمربعات	قيمة ف لمحسوبة	الدلالة لإحصائية
الجنس	الأرق	.016	1	.016	.020	.888
	فرط النعاس	.007	1	.007	.013	.911
الخطأ	الأرق	316.562	398	.795		
	فرط النعاس	237.628	398	.597		
الكلي	الأرق	316.578	399			
	فرط النعاس	237.635	399			

يتبين من الجدول (19)، عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لاضطرابي الأرق وفرط النعاس لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى لمتغير الجنس.

رابعًا: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع الذي نصَّ على: " هل توجد علاقة ارتباطية بين متوسطات تقديرات طلبة جامعة اليرموك لأنفسهم حول إدمان مواقع التواصل الاجتماعي ومتوسطات تقديراتهم على كل مقياس من مقياسي: الأرق، وفرط النعاس؟".

للإجابة عن السؤال الرابع تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الأوساط الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس إدمان مواقع التواصل الاجتماعي من جهة وبين اضطرابات النوم (الأرق، وفرط النعاس) من جهة أخرى لدى طلبة جامعة اليرموك، وذلك كما في الجدول (20).

جدول 11

قيم معاملات الارتباط بين ادمان مواقع التواصل الاجتماعي من جهة وبين اضطرابات النوم من جهة أخرى لدى طلبة جامعة اليرموك.

العلاقة	الإحصائي	ادمان مواقع التواصل الاجتماعي
الأرق	معامل الارتباط	**0.289***
	الدلالة الإحصائية	0.001
فرط النعس	معامل الارتباط	**0.275***
	الدلالة الإحصائية	0.001

يلاحظ من الجدول (20)، وجود علاقات طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، بين إدمان مواقع التواصل الاجتماعي وكل من اضطراب الأرق واضطراب فرط النعاس لدى طلبة جامعة اليرموك.

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها، وأبرز التوصيات التي يمكن اقتراحها.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نص على: "هل يختلف توزيع طلبة جامعة اليرموك وفق حالة الاضطراب (الأرق، وفرط النعاس) تبعاً لمتغير الجنس"؟.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود اختلافات في توزيع الطلبة تبعاً لنوع الاضطراب (الأرق، وفرط النعاس) وفق متغير الجنس. وهذا يعني أن اضطراب النوم سواء كان الأرق أو فرط النعاس ينتشر بنفس الدرجة تقريباً لدي الطلبة (الذكور والإناث).

ولم تتفق هذه النتيجة أو تختلف مع نتائج أي من الدراسات السابقة كونها لم تبحث متغير الجنس. وربما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء انتشار اضطرابات النوم (الأرق، وفرط النعاس) والتي تعد من أكثر الاضطرابات النفسية انتشاراً بين الناس، كما أن نسبة انتشارها متقاربة نسبياً، حيث أشارت (البتول، 2020) إلى أن نسبة انتشار أعراض فرط النعاس بلغت (14.8%)، بينما بلغت نسبة انتشار أعراض الأرق (14.5%)، كما أشارت إلى أن هذه الأعراض ترتبط بالعمر، وانخفاض النشاط البدني، والقلق، لكنها لا ترتبط بالجنس. وربما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً في ضوء النظرية المعرفية التي أشارت إلى أن الأرق وفرط النعاس يحدث للفرد نتيجة لفشله في تنظيم الخبرات الحسية العقلية التي يمر بها بغض النظر عن جنسه (البتول، 2020).

ومن الممكن تفسير هذه النتيجة أيضاً في ضوء ما أشارت له دراسة (Choi et al ., 2009) من وجود علاقة مباشرة بين الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي واضطرابات النوم، حيث يعاني المدمنون على مواقع التواصل الاجتماعي معاناة شديدة لأن ما أدمنوا عليه يعد مقبولاً من الناحية الاجتماعية، ولا يشكل ضغطاً عليهم لطلب المساعدة كإدمان المخدرات أو الكحول المرفوضين اجتماعياً، لكن هذا الإدمان على هذه المواقع يؤدي إلى الأرق وفرط النعاس، والذي بدوره يشكل خطورة على الأفراد من النواحي: النفسية، والجسمية، والعقلية ..الخ، مما يؤثر على كافة جوانب حياتهم: (العمل، والتعليم، والتحصيل، والعلاقات، والإنجازات ..الخ)، وبغض النظر عن جنسهم. وربما تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة الضغوط المتشابهة تقريباً التي يتعرض لها طلبة الجامعات، والتي تحيط بمجال الدراسة الجامعية والتحصيل الأكاديمي، والضيق الشديد الذي يسببه الارق وفرط النعاس، واللذان يؤثران على قدرات الطلبة المعرفية (الذكور والإناث) بنفس القدر تقريباً.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نص على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين متوسطات تقديرات طلبة جامعة اليرموك لأنفسهم حول إدمان مواقع التواصل الاجتماعي تبعاً لكل من نوع الاضطراب (الأرق، وفرط النعاس)، والجنس؟.

أظهرت النتائج أن المستوى العام لإدمان مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلبة جامعة اليرموك جاء متوسطاً، وجاءت جميع المجالات متوسطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً **(α=0.05)** بين المتوسطات الحسابية لإدمان مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى لكل من نوع الاضطراب، والجنس.

وتتفق هذه النتيجة (المستوى العام لإدمان مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلبة جامعة اليرموك جاء متوسطاً)، مع نتائج العديد من الدراسات السابقة، فهذه النتيجة تتفق مع النتائج التي توصلت إليها دراسات كل من:

بو علي (2020) ، والشهري وأنديجاني (2019)، والبراشدية والظفري (2019)، والتي أشارت إلى وجود مستوى متوسط من الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلبة الجامعات، فيما اختلفت مع نتائج دراسات الناصر (2019)، وصباح والشجيري (2018)، وأمقران (2017)، والتي أشارت إلى وجود مستوى مرتفع من الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلبة الجامعات، واختلفت أيضاً مع نتائج دراسات كل من: كريزي وفحل (2021)، والتي أشارت إلى وجود مستوى منخفض من الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلبة الجامعات.

وربما يمكن تفسير الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلبة الجامعات في ضوء ما توفره الجامعة من فرص لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي وخاصة التعلم عن بعد خلال فترة جائحة كورونا (Covid-19)، وتوفير عروض من قبل شركات الاتصالات للحصول على حزم الإنترنت، فيستخدم الطلبة هذه المواقع لفترات أطول، وأهداف أكثر، كبناء العلاقات الاجتماعية عبر هذه المواقع المتعددة، أو التعرف عل الأخبار والمستجدات، أو التنافس على ممارسة الألعاب الإلكترونية، إضافة للكثير مما توفره مواقع التواصل الاجتماعي.

وربما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء العوامل النفسية التي توفرها مواقع التواصل الاجتماعي لطلبة الجامعات، حيث توفر لهم حيزاً في العالم الافتراضي يتمع بالخصوصية والسرية، قد لا يستطيعون التمتع به في الحياة الواقعية (قدورة، 2017). وربما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عوامل مثل: قلة فرص العمل، وقلة وجود نشاطات تشغل أوقات طلبة الجامعات، وندرة الأماكن الترفيهية، وتوفر الإنترنت في الجامعة والبيت، وسهولة الدخول إلى هذه المواقع من الهاتف الجوال المتاح لجميع الطلبة، حتى باتت مواقع التواصل الاجتماعي تمثل متنفساً لطلبة الجامعات لتناسي همومهم، مما أدى إلى قضاء بعض أوقاتهم في تصفح المواقع الاحتماعية دون أن يشعروا بالملل، خاصة وأن هذه المواقع توفر خدمات ترفيهية جاذبة، وخاصة لأولئك الطلبة الذين لا يرغبون بالاختلاط المباشر مع الناس، ويكتفون بمتابعة الحياة والتواصل مع أصدقائهم عبر الشاشة، بدلاً من التواصل معهم بشكل مباشر وحقيقي.

ومن الممكن أيضاً تفسير هذه النتيجة أيضاً من خلال النظرية السلوكية التي فسرت الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي في ضوء الإشراط الإجرائي وقانون الأثر الذي يخضع لمبدأ المثير والاستجابة، حيث يصبح الفرد مدمناً على مواقع التواصل الاجتماعي نتيجة للإشباع النفسي الناجم عن الأنشطة والمكافأة التي توفرها هذه المواقع، ووفقاً لهذه النظرية فإن وجود الدافع أو الهدف فقط لا يؤدي إلى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي، بل لا بد من ممارسة السلوك لعدة مرات ثم تدعيمه وتعزيزه في الشعور الداخلي للفرد (أرنوط، 2008).

وتتفق نتيجة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى لنوع الاضطراب (الأرق، وفرط النعاس). مع نتائج دراستي: بويعاعة (2017)، و أمقران (2017)، واللتان أشارتا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة الإدمان مواقع التواصل الاجتماعي ودرجة تعزى لنوع اضطراب النوم لدى طلبة الجامعات. ولم تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتائج أي من الدراسات السابقة.

وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة الجامعيين المدمنون على مواقع التواصل الاجتماعي عادة يعانون من اضطرابات النوم: (الأرق، وفرط النعاس) بسبب الاستخدام المطول واللاعقلاني لهذه المواقع وفي جميع الأوقات والأماكن، مما يؤدي إلى قلة نومهم وفرط نعاسهم لأنهم يفضلون استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على راحتهم وصحتهم (Choi et al ., 2009). وبما أن هناك علاقة ارتباطية مباشرة بين الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي وبين اضطرابات النوم: (الأرق، وفرط النعاس) (Cheungm & Wing, 2010)، فإن الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي يمكن أن يؤثر على الاضطرابين: (الأرق، وفرط النعاس) بنفس الدرجة تقريبا، مما أدى إلى عدم ظهور

فروق في مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي تعزى لنوع الاضطراب. وترى الباحثة أنه من الممكن تفسير هذه النتيجة أيضاً في ضوء ما أشار له (TjepKema, 2015) من أن الأفراد يفقدون الإحساس بالوقت أثناء تصفحهم لمواقع التواصل الاجتماعي، ويقضون ساعات طويلة دون إدراكهم لذلك، كما أن تعرض عيونهم بكثرة لضوء الشاشة التي يتصفحونها يؤثر على هرمون الميلاتونين (Melatonin) المسؤول عن تنظيم العمليات الحيوية بالجسم، الذي تفرزه الغدة الصنوبرية، ويتم إفراز هذا الهرمون ليلاً ليساعد الأفراد على النوم، ويقل إفرازه بالنهار ليساعد على الاستيقاظ (كلما انخفض الضوء زاد إفراز الهرمون وكلما زاد الضوء قل إفرازه)، لذلك فإن كثرة تعرض العين لضوء الشاشة التي يتم تصفح مواقع التواصل الاجتماعي من خلالها يقلل من إفراز هرمون الميلاتونين، فيسبب اضطراب النوم للأفراد، سواء كان الأرق أو فرط النعاس.

وتتفق نتيجة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى للجنس (ذكر، وأنثى)، مع نتائج العديد من الدراسات السابقة، فهذه النتيجة تتفق مع النتائج التي توصلت إليها دراسات كل من: النابلسي (2021)، والبراشدية والظفري (2019)، والشهري وأنديجاني (2019)، والتي أشارت جميعها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلبة الجامعات تعزى للجنس. فيما اختلفت مع نتائج دراسات كريزي وفحل (2021)، و بويعاعة (2017)، و خليوي (2017)، والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلبة الجامعات تعزى للجنس ولصالح الذكور.

وربما تعزى هذه النتيجة إلى الظروف التي يعيشها الطلبة (الذكور والإناث) بغض النظر عن جنسهم، حيث تتقارب الأسباب التي تقود إلى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي في هذه المرحلة الجامعية، فهم لهم نفس الاهتمامات، ولديهم نفس الهموم والأفكار، ويعيشون نفس الظروف، ومطلوب منهم نفس متطلبات الدراسة، إضافة إلى امتلاك الطلبة بغض النظر عن جنسهم للهواتف الذكية التي تمكنهم من استخدام مواقع التواصل الاجتماعي بكل سهولة ويسر (Jafarkarini et al., 2016)، وربما لجأوا إلى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي بنفس الدرجة تقريباً لشعورهم بالوحدة والفراغ النفسي، والانعزال والاغتراب الاجتماعي عن المحيطين بهم، وسعيهم وراء الإثارة وشغل أوقات الفراغ، فلجأوا إلى الهروب من الواقع إلى الخيال (الوهم) في علاقات تفتقر إلى الحميمية مع الآخرين، مما أدى بهم إلى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي، وعدم ظهور فروق دالة إحصائياً في مستوى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلبة الجامعات تعزى للجنس (الشيتي، 2018).

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نص على: : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين متوسطات تقديرات طلبة جامعة اليرموك لأنفسهم على كل مقياس من مقياسي: الأرق، وفرط النعاس تعزى للجنس؟.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة **(α=0.05)** بين المتوسطات الحسابية لاضطرابي الأرق وفرط النعاس لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى للجنس.

وربما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار له (Hombalia et al ., 2019) من وجود علاقة طردية قوية بين الأرق وفرط النعاس التي تعد من اضطرابات النوم الثابته ، وأن نسبة انتشارها متقاربة نسبياً، حيث بلغت نسبة انتشار أعراض فرط النعاس (14.8%)، بينما بلغت نسبة انتشار أعراض الأرق (14.5%)، وأن هذه الأعراض ترتبط بالعمر، وانخفاض النشاط البدني، والقلق، لكنها لا ترتبط بالجنس. وربما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً في

ضوء النظرية المعرفية التي أشارت إلى أن الأرق وفرط النعاس يحدث للفرد نتيجة لفشله في تنظيم الخبرات الحسية العقلية التي يمر بها بغض النظر عن جنسه (البتول، 2020).

ومن الممكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشارت له بعض الدراسات السابقة، ومنها: دراسة شوي وآخرون (Choi et al., 2009) من أن الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي يرتبط بكثير من المشكلات الصحية ومنها اضطرابات النوم: (الأرق وفرط النعاس)، حيث يدمن طلبة الجامعات على هذه المواقع بسبب التغيرات السريعة في المشاعر التي تسبب الإثارة وتؤدي إلى السعادة بإنشاء عالم افتراضي يريدون فيه أن يكونوا مختلفين وسعيدين. ونتيجة للحياة الأكاديمية المزدحمة يميل معظم الطلبة إلى السهر حتى وقت متأخر من الليل، مما يتسبب في شعور الطلبة وبغض النظر عن جنسهم بالأرق وفرط النعاس.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي نص على: : هل توجد علاقة ارتباطية بين متوسطات تقديرات طلبة جامعة اليرموك لأنفسهم حول إدمان مواقع التواصل الاجتماعي ومتوسطات تقديراتهم على كل مقياس من مقياسي: الأرق، وفرط النعاس؟.

أظهرت النتائج وجود علاقات طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(α=0.05)** بين إدمان مواقع التواصل الاجتماعي وكل من اضطراب الأرق واضطراب فرط النعاس لدى طلبة جامعة اليرموك.

وتتفق نتيجة وجود علاقات طردية ذات دلالة إحصائية بين إدمان مواقع التواصل الاجتماعي وكل من اضطراب الأرق واضطراب فرط النعاس لدى طلبة جامعة اليرموك مع نتائج دراسات: البتول (2020)، وبويعاعة (2017)، وأمقران (2017)، والتي أشارت إلى وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين درجة الإدمان مواقع التواصل الاجتماعي ودرجة ظهور اضطرابات النوم لدى طلبة الجامعات. ولم تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتائج أي من الدراسات السابقة.

وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن مجتمع الجامعة يتميز بصفتين هما: الانتشار الواسع لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي، والصفة الثانية ترتبط بالحرمان النسبي لإشباع بعض الحاجات النفسية: مثل الحاجة إلى (التقبل، والانتماء الاجتماعي، وتكوين الأصدقاء، . . الخ)، وهذه الحاجات تلبيها مواقع التواصل الاجتماعي بما يتوافق مع احتياجات واهتمامات الطلبة الجامعيين، حيث تتيح لهم هذه المواقع الإشباع المقبول لحاجاتهم النفسية والاجتماعية: كالتفاعل الاجتماعي، والترفيه، وشغل أوقات الفراغ، وإمكانية البوح (الإفصاح) عن مشاكلهم دون الإفصاح عن شخصياتهم الحقيقية (إمكانية إخفاء هوية المستخدم)، ولفت انتباه الآخرين وتقديرهم لهم، وإشباع حب الظهور والشهرة، وهذا كله لا يجدونه في عالمهم الحقيقي. كما أن هذه المواقع توفر للطلبة فرصة التعرف على بعضهم البعض دون خوف أو تردد أو خجل، لأن العواقب الحقيقية نسبتها قليلة أو محدودة جداً، وبهذا تمثل مواقع التواصل الاجتماعي متنفساً طبيعياً وآمناً نسبياً. وهذا كله يؤدي إلى الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي الذي بدوره يفقد الطلبة الإحساس بالوقت، ويقضون ساعات طويلة في تصفح مواقع التواصل الاجتماعي، مما يؤدي إلى قلة نومهم لأنهم يفضلون استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على راحتهم وصحتهم ويسبب لهم اضطرابات النوم (الأرق، وفرط النعاس) (Choi et al ., 2009). وربما يمكن تفسير نتيجة العلاقة الارتباطية بين الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي واضطرابات النوم (الأرق، وفرط النعاس) في ضوء معرفة أن هرمون الميلاتونين (Melatonin) الذي تفرزه الغدة الصنوبرية ليلاً ليساعد الأفراد على النوم، ويقل إفرازه بالنهار ليساعد على الاستيقاظ، يقل إفرازه لكثرة تعرض العين لضوء الشاشة التي يتم تصفح مواقع التواصل الاجتماعي من خلالها، فيسبب اضطراب النوم (الأرق أو فرط النعاس, Tjepkema)

) (2015. ومن الممكن تفسير هذه النتيجة أيضاً في ضوء أن الطالب الجامعي المدمن على مواقع التواصل الاجتماعي قد تنجم لديه آثار نفسية تدخله في عالم وهمي تقدمه له مواقع التواصل الاجتماعي فيختلط عليه الواقع بالوهم، مما يؤدي إلى العزلة وقلة التفاعل مع المجتمع، ويتولد لديه آثار أسرية واجتماعية تتمثل في االعزلة والانطواء، وقلة التفاعل الاجتماعي، ولتفكك والتصدع الأسري، فيصبح يتصف بالخمول وكثرة الأرق وفرط النعاس، والإرهاق، والمشكلات الجسدية الناتجة عن كثرة الجلوس على مواقع التواصل الاجتماعي، مما قد يوصله إلى الإحساس بالعجز عن خفض عدد ساعات استخدام مواقع التواصل الاجتماعي (Cheungm & Wong, 2010).

التوصيات:

وأخيراً وفي ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج وما قدمته من تفسيرات، فإنها توصي بما يأتي:

- ضرورة توسيع الخدمات الإرشادية لتشمل جميع طلبة الجامعة لزيادة التوعية بأهمية مواقع التواصل الاجتماعي، واستخدامها ضمن ضوابط ومعايير تهدف إلى خدمة الطلبة والمجتمع، والتوعية بأضرار الاستخدام المفرط لمواقع التواصل الاجتماعي، ومتابعة الصحة النفسية لديهم.
- إجراء بعض الدراسات والبحوث التجريبية، لمعرفة أثر البرامج التدريبية المستندة إلى النظريات النفسية في خفض الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي، واضطرابات النوم.
- عقد الورش التدريبية والمحاضرات التوعوية للطلبة من قبل مركز الإرشاد في جامعة اليرموك للتعريف بخطر الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي، واضطرابات النوم.

المراجع

إبراهيم، رشا. (2021). الدور الوسيط للضجر في العلاقة بين المخاوف الاجتماعية والكدر النفسي واضطرابات النوم كمشكلات نفسية مرتبطة بجائحة كورونا لدى طالبات الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، 31* (112)، 235-280.

أبو حمزة، عبد وهلال، أحمد. (2014). *إدمان الإنترنت (المفهوم، النظرية، العلاج)*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

أرنوط، يسرى اسماعيل. (2008). إدمان الإنترنت وعلاقته بكل من أبعاد الشخصية والاضطرابات النفسية لدى المراهقين. *مجلة كلية التربية – جامعة الزقازيق، 15* (55)، 33-96.

أمقران، صباح. (2017). *إدمان الإنترنت وعلاقته باضطرابات النوم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العربيين مهيدي، الجزائر.

البتول، عزروق. (2020) . *إدمان الإنترنت وعلاقته باضطرابات النوم لدى الطلبة الجامعيين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عبد الحميد بن باديس، مدينة مستغانم، الجزائر.

البراشدية، حفيظة والظفري، سعيد. (2019). إدمان طلبة جامعة السلطان قابوس على مواقع التواصل الاجتماعي. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، 13* (2)، 316 – 300.

البهنساوي، أحمد وعبدالخالق، زيد. (2021). اضطراب القلق العام والأعراض الاكتئابية وعلاقتهما بخبرة الكوابيس لدى طلبة الجامعة. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية، 1* (3)، 1-14.

بو علي، نصير. (2020). أثر شبكات التواصل الاجتماعي على الأداء والتحصيل الدراسي للطلبة، دراسة ميدانية على عينة من طلبة الشارقة. *المجلة العربية للإعلام والاتصال، السعودية، 24* (1)، 92 – 63.

بويعاعة، سمية.(2017). *الإدمان على الانترنت وعلاقته بظهور اضطرابات النوم لدى عينة من الشباب الجامعي*، دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مسيلة، الجزائر.

جودة، ابتهال ومنسي، آلاء وجبر، أسماء ومحمد، أفراح. (2017). *دور الإرشاد التربوي في خفض اضطرابات النوم لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر الهيئة التعليمية في مركز محافظة القادسية*. منشورات قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، جامعة القادسية، العراق.

حلاسة، محمد. (2013). *واقع استخدام المنظمات الأهلية في قطاع غزة لشبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز علاقتها بالجمهور*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، فلسطين.

الحمادي، أنور.(2015). *خلاصة الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية*. الطبعة الأولى، بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.

خالد، عمران والسيد، محمد. (2015). *تطبيقات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني رؤية في توظيف النظرية التواصلية في تعليم الدراسات الاجتماعية*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

خليوي، أسماء. (2017). الاضطرابات النفسية المرتبطة باستخدام مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلبة الجامعة. *مجلة التربية والعلوم النفسية، جامعة غزة الإسلامية، 25* (4)، 61-101.

الدحادحة، باسم. (2010). *الدليل العلمي في الإرشاد والعلاج النفسي: تمارين في خفض القلق والاكتئاب والضغط النفسي*. العين: مكتبة الفلاح.

الدريملي، عبدالرزاق. (2011). *الإعلام الجديد والصحافة الإلكترونية*. عمان: دار وائل للنشر.

سرور، هناء. (2015). *تأثير وسائل التواصل الإلكتروني في التطور الاجتماعي – الاقتصادي*. جامعة الدول العربية. تم استرجاعه من شبكة الانترنت بتاريخ 22/ 11/ 2016، متوفر على: http:// www.lasportal.org.html.

سكيك، هشام. (2014). *دور شبكات التواصل الاجتماعي في نوعية الشباب الفلسطيني بالقضايا الوطنية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية غزة، فلسطين.

السيد، فاطمة. (2017). التطرف الفكري وعلاقته بالقابلية للاستهواء وإدمان مواقع برامج التواصل الاجتماعي لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة كلية الأداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبد العزيز، 5* (2)، 28-56.

الشريفين، أحمد والمنيزل، وعد. (2020). القدرة التنبؤية لتوكيد الذات وإدمان مواقع التواصل الاجتماعي بالاستقواء الإلكتروني لدى طلبة جامعة اليرموك. *أبحاث اليرموك – سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 29*(1)، 33-74.

الشريفين، أحمد وحجازي، تغريد. والشريفين، نضال. (2016). القدرة التنبؤية لبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والديموغرافية في أعراض الاضطرابات النفسية لدى طلبة جامعة اليرموك: دراسة ميدانية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 37* (2)، 210-252.

الشهري، سالم وأنديجاني، عبدالوهاب. (2019). إدمان وسائل التواصل الاجتماعي وعلاقته بالحكم الأخلاقي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة بيئة، *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 35* (1)، 16 – 1.

الشيتي، إيناس. (2018). أثر استخدام شبكات التواصل الاحتماعي على القيام لأداء الشباب دراسة ميدانية على طالبات جامعة القصيم، *مجلة البحوث التجارية*، *40*(4)، 103-150.

صباح، عايش والشجيري، عمر. (2018). أثر إدمان مواقع التواصل الاجتماعي على التطرف الفكري لدى طلبة الجامعة – دراسة مقارنة بين جامعتي سعيدة والأنبار. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية*، *4*(2)، 259 – 241.

صقر، هالة. (2021). الخوف من تفويت الأحداث "فومو" كمتغير وسيطر في العلاقة بين تقدير الذات المنخفض وإدمان استخدام مواقع التواصل الاجتماعي "الفيسبوك" لدى طلبة الجامعة، *مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد*، *31* (3)، 525 – 492.

طلفاح، صفاء. (2021). *القدرة التنبؤية لبعض اضطرابات النوم والصراع الأسري والاستنزاف العاطفي بإدمان العمل لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

عبد الخالق، أحمد ومحمد، المشعان وعويدات، سلطان والشطي، عدنان عبد الكريم.(2015). موضوعات التفكير قبل النوم لدى عينة من طلبة الجامعة. *مجلة العلوم الاجتماعية*، *23* (2)، 62-87.

عبد الغاني، فارس. (2021). دراسة علاقة النشاط الرياضي والبدني بالتعب المصحوب باضطرابات النوم. *مجلة التحدي*، *13* (2)، 367 – 377.

عطوى، إيمان. (2020). الضغوط النفسية لدى طالبات الجامعة وعلاقتها باضطرابات النوم لديهن. *مجلة كلية الآداب- جامعة سوهاج*، *54*(1)، 337-383.

قدورة، سوسن. (2017). *استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بالصحة النفسية وبعض سمات الشخصية لدى طلبة جامعة الجزيرة*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزيرة، السودان.

كريزي، حسن وفحل، موسى. (2021). القابلية للاستهواء وعلاقتها بإدمان مواقع التواصل الاجتماعي لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكي والإرشادي*، *9* (2)، 311 – 348.

مقدادي، مؤيد. (2006). *الإدمان على الإنترنت وعلاقته بالاستجابات العصابية لدى عينة من مرتادي مقاهي الإنترنت في ضوء بعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

النابلسي، هناء. (2021). مواقع التواصل الاجتماعي وأثرها على الشباب الجامعي- دراسة على عينة من طلبة الجامعات الأردنية. *دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *48* (3)، 374 – 397.

الناصر، كمال. (2019). تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على العلاقات الاجتماعية والأسرية لدى طلبة الجامعة السعودية الإلكترونية بمدينة الرياض. *مجلة البحث العلمي في التربية*، *20* (2)، 241-291.

نعيم، وفاء. (2017). *دور شبكات التواصل الاجتماعي في تشجيع المنتج الفلسطيني لدى طلبة الجامعة الإسلامية بقطاع غزة*"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية غزة، فلسطين.

يونس، محمد. (2016). *سيكولوجيا الدافعية والانفعالات*. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية

Abousamah, B., Omar, S., Bolong, J., Akhtar, N., & Kamarudin, A. (2014). Addictive Facebook USA Among University Students. *Asian Social Science, 10* (6), 101-107.

Anderson, C. S. (2015). Online Social network Sit Addiction: *A Comprehensive Review Current Addiction Reports, 2* (1), 175-184. http://dx.doi.Org/10.1007/s40429-015-0056-9.

Auerbach, R., Alonso, J., Axinn, W., & Cuijpers, P. (2016). Mental disorders among college students in the World Health Organization World Mental Health Surveys. *Psychological Medicine, 46* (14), 2955-2970.

Baron, R., & Kalsher, M .(2008). *Psychology: from Science to Practice*. (2nd ED). Pearson Education INC., Allyn and Bacon.

Cheungm, L., & Wong, w. (2010). The effect of insomnia and internet addiction on depression in Hong Kong Chinese adolescents: an exploratory Cross- sectional analysis, *The Hong Kong Institute of Education*, Taipei, Hong Kong, Accepted in revised from 12 July, 2010; received 15 March 2010.

Choi, k., Son, H., Park, M., Han, J., Kim, K., lee, B., & Gwak, H. (2009). Internet overuse and excessive daytime sleepiness in adolescents. *Psychiatry and Clinical Neurosciences, 63 (2), 455-462.*

Chowdhury, N., Debnath, P., & Bhowmik, D. (2020). How does internet usage influence the academic performance of university students? *Journal of research and method in education 10* (3), 15-24.

Doghramji, K. (2019). *Evidence- based approaches to treating insomnia*. MD, Jefferson sleep Disorder Center, Thomas Jefferson University.

Hattie,J. (1985). Methodology review assessing unidimensionality of tests and items**.** *Applied psychological measurement, 23* (9),139-164.

Hombalia, A., Seowa, E., Yuana, Q., Changa, S., Satgharea, P., kumarb, S., Mokc, Y., Chonga, S. & Subramaniama, M. (2019). Prevelence and Correlates of Sleep DisordeSymptoms in Psychiatric Disorder. *Psychiarty Research, 279* (2), 116- 122.

Jafarkarimi, H., Sim, A., Saadatdoost, R. & Hee, J .(2016). Facebook addiction among Malaysian Students. *International Journal of Information and Education Technology, 6* (6), 465-469.

Javadi, A.H.S., & Shafikhani, A.A. (2019). Evaluation of depression and anxiety, and their relationships with insomnia, nightmare and demographic variables in medical students. *Sleep and Hypnosis, 21,* (1), 9-15.

Khan, Z., & Trotti, L. (2015). Central Disorders of Hyper somnolence. *Chest, 148* (1), 262 – 273. Doi: 10. 1378\ Chest. 14 -1304.

Kitzrow, M. (2003). The mental health needs of today's college students: challenges and recommendations. *NASPA Journal, 41* (1), 165- 179.

Maurice, M. (2011). Epidemiological Overview of Sleep Disorders in the General Population. *Sleep Med Res. 2* (1), 1-9.

Motsue, C. (2014). Psychological Predictors of Addictive Social Networking Sites Use: The Case of Serbia. *Computers in Human Behavior, 32* (3), 229-234.

Ohayon, M. (2008). Epidemiological and clinical relevevance of insomnia diagnosis algorithms according to the DSM-IV and international classification of sleep disorder (ICSD). *Sleep Med, 2* (11), 952-960.

Raymer, Kristine. (2015). *The effect of the social media sites on self – esteem. Theses and Dissertations*. Paper 284.

Shoffer, H. J., Hall, M.N., & Bitt, J.V. (2000). "Computer Addiction: A Critical Consideration". *American Journal of Orthopsychiatry 70* (2), 162-168.

Spada, M. (2013). *An Overview of Problematic Internet Use*. Addictive Behaviors, Article in Press.

Tan, M., Low, J., See, K., & Aw, M. (2017). Comparison of sleep, fatigue and burnout in Post-Graduate Year 1 (PGY1) residents and faculty members – A prospective cohort study. *The Asia Pacific Scholar, 2* (2), 1-8. Matthew, I., Shin, K. & Park, C. (2013). Internet Addiction as a manageable resource: A focus on social network services. *Online Information Review, 37* (1), 28 – 41.

Tjepkema, M. (2015). Insomnia. *Health Reports, 17* (2), 9 -26.

Zaremohzzabieh, Z., Abu Samah, B., Omar, S., Bolong, J., Akhtar, N., & Kamarudin, A. (2014) . Addictive Facebook use among University students. *Asian Social Science, 10* (6), 111-117.

IJOPER Vol 2, No 4, pp 663 -673 ISSN 2957-3890
المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية
International Journal of Psychological and Educational Research

Exploring Achievement Motivation in Light of Some Variables

Hiyam A. Younis **Adnan Atoum**
Counseling and Educational Psychology Dept, Faculty of Educational Sciences, Yarmouk University
yhiyam2017@gmail.com atoum@yu.edu.jo

Abstract

This study examined the level of achievement motivation among Arab students at Technion University Institute of Technology in Haifa, with a focus on gender, specialization, and academic year differences. The study sample consisted of (384) Arab students at the Technion- Institute of Technology in Haifa. For the purposes of the study, data was collected using the achievement motivation scale (Othman et al., 2014). Results showed an average level of achievement motivation among the students, with no statistically significant differences based on gender or specialization. However, there were notable differences based on academic year, particularly between first year and fourth-year students. The results of the research were discussed in the light of the theoretical framework and previous studies. The study recommends the development of training programs and workshops to enhance achievement motivation among students.

Keywords: Achievement motivation, Academic Arab students, Technion- Institute of Technology

استكشاف دافعية الإنجاز في ضوء بعض المتغيرات

هيام عاهد يونس **عدنان يوسف العتوم**
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي - كلية العلوم التربوية - جامعة اليرموك
yhiyam2017@gmail.com atoum@yu.edu.jo

الملخص

تناولت هذه الدراسة مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلاب العرب في المعهد التكنولوجي بجامعة التخنيون في حيفا، في ضوء متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (384) طالباً عربياً في معهد التخنيون للتكنولوجيا في حيفا. ولأغراض الدراسة تم جمع البيانات باستخدام مقياس الدافعية للإنجاز (عثمان وآخرون، 2014). وأظهرت النتائج وجود مستوى متوسط في دافعية الإنجاز لدى الطلبة، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب الجنس أو التخصص. ومع ذلك، كانت هناك فروق دالة احصائيا في دافعية الانجاز وفق متغير المستوى الدراسي بين طلاب السنة الأولى والسنة الرابعة. وتمت مناقشة نتائج البحث في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة. وتوصي الدراسة بتطوير البرامج التدريبية وورش العمل لتعزيز دافعية الإنجاز لدى الطلاب.

كلمات مفتاحية: دافعية الإنجاز، الطلاب الأكاديميون العرب، التخنيون- المعهد التكنولوجي.

Received on (11-07-2023) Accepted on (27-09-2023)

Introduction

The university stage is a crucial period in students' lives, where they experience preparation, achievement, and the establishment of goals. During this time, students strive to attain academic excellence and direct their efforts towards accomplishing their goals. The achievement motivation for university students is one of the most important motives and factors that play a decisive role in success or failure. Achievement motivation is one of the most important outputs of the education process. Everything that students accomplish, achieve, rather, achieve requires a motivation that pushes them towards achieving the best performance, self-realization, striving for success, and avoiding failure. Achievement motivation is one of the most important educational concepts that was and still is strongly present in research, as it is the engine for achieving goals and self-realization in various fields. It is an emotional internal state that generates in the student a sense of competition, which has a direct connection with his orientation towards planning work, achieving his achievement, and achieving excellence (Albert, 2005).

Adler sees the need for achievement as a compensatory motive for childhood experiences, while Levin sees ambition as the need for achievement. As for Murray (1938), he defined it as the individual's desire to overcome obstacles, and his tendency to exercise strength, struggle, and striving to perform difficult tasks well and quickly whenever possible in a way that makes the individual satisfied with himself. As for (McClelland et al., 1976), they used the term achievement motivation instead of the need for achievement, and defined it as a relatively stable readiness in the personality that determines the extent of the individual's pursuit and perseverance in order to achieve and achieve success that results in a kind of satisfaction, and that it is the outcome of the conflict between two goals: achieving success and avoiding failure. They considered it a need to achieve something of value, so that the individual works to challenge the dilemma he encounters to solve it.

Ver off as cited in Khalifa (2000) distinguished two main types of achievement motivation: Self-achievement motivation requires applying personal standards in achievement situations based on previous experiences; and social achievement motivation includes excelling based on comparison with the performance of others.

Individuals with high achievement motivation attribute their past success to their abilities and attribute their failure to factors and forces outside their control, and choose situations that involve competitive criteria (money, scores, winning a certain game) and choose medium-difficulty tasks that challenge their strengths but are realistic, and prefer to get feedback from accurate and harsh sources that are less amenable to social pressures, and despite this, they are prone to psychotic disorders such as headaches and ulcers (Farah and Atoum, 2002; Al-Munizel and Atoum, 2015).

As for those with low achievement motivation, they have a motivation to avoid failure stronger than the motivation to achieve, and they choose very easy or very difficult tasks that most people fail, as failure in them is natural and does not entail negative implications, and they stay away from medium-difficulty tasks that they are likely to fail in, while others succeed (Abu Ghazal, 2015). Ozbel, referred to in Abdullah (1996), believes that achievement motivation has three components: cognitive motivation, self-direction, and belongingness motivation.

Factors affecting achievement motivation:

several studies **(**Badawi & Abdel-Jalil, 2012; Atoum & Abo Hilal, 2017) summarized several factors affecting achievement motivation:

- **Subjective factors pertaining to the student,** such as the need for self-affirmation, and obtaining a prominent position in society; the need to feel special and superior; improving the social and economic level of the family; the ability to positively influence and help others; and achieving personal independence.
- **Family factors:** such as the family's interest in education through material and moral stimuli; providing an atmosphere of understanding and love; a sense of responsibility towards the family; provision of material resources.
- **Factors related to the group of comrades:** such as the existence of a positive atmosphere of competition; cooperation and encouragement among comrades; the need to form positive relationships; participation and exchange of information among them.
- **Factors related to the educational institution:** such as the ability of the teacher to communicate with students and their participation in the activities, and his ability to communicate information correctly, and cooperation between teachers among them, and the provision of material capabilities to impose an appropriate atmosphere for learning, and the compatibility of tests with scientific content.
- **Demographic factors:** such as the place of residence, arrangement within the family, the number of family members, and the college in which he studies.

Several studies have focused on achievement motivations in the region and internationally, however no studies were conducted in Palestine. A study by Al-Yousef (2018) intended to determine the level of achievement motivation among postgraduate students at the University of Jordan in light of the variables of gender, type of academic program, specialization, and level of academic achievement. The sample included (733) students, including (412) female students. The results of the study showed that graduate students at the University of Jordan have a high level of motivation for achievement. The results also indicated that there are statistically significant differences in the level of motivation for achievement among the sample members, due to the variable of gender, in favor of females, and the presence of statistically significant differences due to the variable of academic achievement level. It was for the benefit of students with high achievement.

Another study by Muhammad and Falih (2022) aimed to identify the level of achievement motivation among students at Al-Mustansiriya University for the academic year 2020/2021 according to the variables (gender, specialization). The study sample amounted to (400) students. The results showed that the research sample had a high level of achievement motivation, and there were no statistically significant differences in the level of achievement motivation according to the gender variable. While statistically significant differences were found according to the specialization variable in favor of scientific specializations.

Al-Abri's study (2022) aimed to measure the level of achievement motivation among general diploma students in schools in the Sultanate of Oman in light of some variables (gender, birth order, and family income level). To achieve the goal of the study, the achievement motivation scale was used, and a sample consisted of (825) male and female students was chosen. The results concluded that the level of achievement motivation was high in the study sample. There were statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) in favor of females, while the study did not find any statistically significant differences due to the variable of birth order and the level of family income.

Statement of the Problem:

This study comes after a critical historical period of the Corona (Covid 19) pandemic that swept the world and led to the innovation of new ways to enable students to continue learning in a safe, supportive and stimulating environment, during the lockdown period and beyond. Despite the efforts of teachers and parents to mitigate the effects of the restrictive measures of COVID-19 on students, studies have shown a decrease in the motivation for academic achievement of students, especially with a decrease in their participation in social activities (Subakthiasih et al., 2020; Zaccoletti et al., 2020). Hence the interest in studying achievement motivation among university students; they have reached a stage of full physical development, with crystallization identity and they are in a period in which goals are drawn and directed towards achievement.

In addition, Arab student are minority. We choose the most estimated university that the best students are accepted to: so this study will examine the achievement motivation deferent with gender, specialization, and differences in academic year.

In the light of the foregoing, this study based on theoretical and logical foundations and realistic data that were analyzed, aims to answer the following question: "What is the level of achievement motivation among Arab students at the Technion University Institute of Technology in Haifa in light of the variables of gender, specialization, and academic year?"

Study Importance: The importance of the study is as follows:

Theoretical importance: The study contributes to the literature on achievement motivation by examining it among Arab university students, a population that has been underrepresented in previous research. The study provides insights into the relative importance of different domains of achievement motivation, with goal setting being the most important and perceived competence being the least important.

Applied importance: The study has practical implications for educators and policymakers who seek to enhance achievement motivation among Arab university students. The study suggests that interventions should focus on enhancing goal setting and perseverance, which were found to be the most important domains of achievement motivation. The study provides a deeper understanding of the factors affecting achievement motivation, especially after the COVID-19 pandemic, which can enrich the theoretical literature available in the library and benefit researchers and workers in the field of university. Also, the study findings can guide the development of training programs and workshops aimed at fostering achievement motivation among students, which is particularly important in the context of the COVID-19 pandemic that has disrupted traditional learning environments.

Definition:

Achievement Motivation: “It is the individual’s internal desires to achieve good performance, and the external behavior to reach excellence, and they are two elements for achieving success” (Othman et al., 2014).

Operationally, achievement motivation is defined as: the scores obtained by the student in the achievement motivation scale. Methodology.

Methodology

Population and Sample: The study population consisted of (600) Arab undergraduate students at the Technion University Institute in Haifa. While the sample of the study consisted of (384) students who were chosen using the accessible sample method.

Study Instrument: Achievement Motivation Scale

The researchers used the achievement motivation scale (Othman, et al.,2014), which consisted of (25) items distributed over four sub-dimensions: (perseverance, goal setting, level of ambition, and perceived competence). The original scale has many validity and reliability indicators and was used widely in Arabic.

For the purpose of the present study, Psychometric characteristics of the achievement motivation scale were conducted:

Face Validity: The scale was presented in its initial form to a group of (16) judges to verify the suitability of the paragraphs for the dimension, the main subject of the scale, and the linguistic formulation and its integrity. The amendments were limited to amending the language of some items, and two items were omitted, bringing the number of items to 22.

Construct Validity: The scale was applied to a survey sample consisting of (40) male and female students from outside the target sample. The Pearson Correlation coefficient was used to extract the values of the correlation coefficients of the paragraphs to the domain to which they belong, and the values of the correlation coefficients of the paragraphs to the total score of the scale, and Table (1) illustrates this.

Table 1

Indicators of the validity of constructing the achievement motivation scale

Paragraph	Correlation to domain	Correlation to the overall score
Perseverance		
1	**9 5	.33*
2	.61**	.50**
3	.50**	.31*
4	.47**	.35*
5	.37*	30*
6	.39*	.40**
7	.56**	.34*
8	.58**	.46**
9	0.22	.38**
Goal setting		
10	.47**	.35*
11	.51**	.38**
12	.47**	.36*
13	.41**	.34*
14	*.3 4	.41**
15	.55**	.30*
Level of ambition		
16	.45**	.39**
17	.50**	.34*
18	.32*	.33*
19	.40**	.32*

Paragraph	Correlation to domain	Correlation to the overall score
	Perceived competence	
20	.50**	.42**
21	.38**	.38**
22	.82**	.39**

Statistically significant at the level of significance (*p < .05). **Statistically significant at the level of significance (**p < .01)

It is noted from the data in Table (1) that the correlation coefficient of paragraph (9) was of an unacceptable and non-statistically significant degree, and needs to be omitted. As for the rest of the paragraphs, they ranged between (30.-82.), and they had acceptable scores and were statistically significant. Therefore, paragraph (9) was omitted, and the number of paragraphs of the scale became (21).

Reliability of achievement motivation scale: Cronbach's Alpha equation was used, and Table (2): shows that:

Table 2

Indicators of the reliability of the achievement motivation scale

Domains	Number of items	Cronbach Alpha
Perseverance	8	0.71
Goal setting	6	0.70
Level of ambition	4	0.60
Perceived competence	3	0.66
Total Grade	**21**	0.74

It is clear from Table (2) that the internal consistency reliability values ranged between (.60-.71), and that the overall reliability coefficient was (.74). These values are considered appropriate, so the scale remained composed of (21) items.

Correction of achievement motivation scores: Means were classified into three levels, as follows in Table (3):

Table 3

Degrees of judgment on the level of the level of achievement motivation

Low level	**1.66 or less**
Average level	**1.67 – 2.33**
High level	**2.34- 3.00**

Results

To answer the main question: "What is the level of achievement motivation among Arab students at the Technion University Institute of Technology in Haifa in light of the variables of gender, specialization, and academic year?", the means and standard deviations of the achievement motivation scale among Arab undergraduate students at the Technion University Institute of Technology in Haifa were calculated. Table (4) illustrates this.

Table 4

Means and standard deviations of achievement motivation domains

Scale	Rank	Domain	Arithmetic mean	Standard deviation	Level
Achievement Motivation	**1**	**Goal setting**	2.41	0.38	**High**
	2	**Level of ambition**	2.29	0.505	**Medium**
	3	**Perseverance**	2.24	0.322	**Medium**
	4	**Perceived competence**	2.07	0.458	**Medium**
Total			2.26	0.312	**Medium**

It is clear from Table (4) that the total means was (2.26), with an average estimate, and the mean for the four domains ranged between (2.41-2.07). The domain of "goal identification" ranked first, and the "perceived competence" came in the last rank.

To test the effect of demographic variables on achievement motivation, the means and standard deviations of the responses of the study sample were calculated according to the variables: gender, specialization, and academic year, and Table (5) shows that.

Table 5

The arithmetic means and standard deviations of the responses of the study sample according to the variables: gender, specialization, and academic year

Variable	Level	Achievement Motivation		
		Number	Average	Deviation
Gender	Male	124	2.29	0.299
	Female	238	2.25	0.318
Specialization	Engineering Sciences	316	2.25	0.317
	Medical Sciences	26	2.3	0.256
	Computer Science	20	2.4	0.261
Academic year	First	134	2.34	0.277
	second	85	2.29	0.307
	Third	72	2.18	0.308
	fourth	43	2.19	0.373
	Fifth or more	28	2.15	0.296

It is clear from Table (5) that there are apparent differences between the arithmetic means, and to reveal the significance of the differences, a three-way ANOVA was performed. Before conducting it, its assumptions related to violating the homogeneity of the variance or not were verified, through the (Levene) test, where the value of (F) calculated of the (Levene) test was (.895) at two degrees of freedom (25 for the numerator, and 336 for the denominator) with statistical significance (.613), which indicates that there is no violation in the homogeneity of variance, and therefore this condition is fulfilled. Table (6) shows the three-way variance analysis.

Table 6

3-way ANOVA according to the variables: gender, specialization, and academic year

Variance source	Squares sun	Degrees of freedom	Squares average	F value	Statistical significance
Gender	0.195	1	0.195	2.12	0.146
Specialization	0.348	2	0.174	1.894	0.152
Academic year	2.025	4	0.506	5.518	.000*
Error	32.485	354	0.092		
Total	1890.807	362			

*Statistically significant at the level of significance (*p < .05)

It is noted from Table (6) that there are no statistically significant differences due to the variables: gender and specialization, while the differences were statistically significant according to the academic year variable.

In order to reveal the significance of the differences according to the variable of the academic year, the Scheffe test was conducted. Table (7) illustrates this.

Table 7

Results of the (Scheffe) test for Post-Hoc comparisons between the arithmetic means of the measure of achievement motivation among Arab students at the Technion University Institute of Technology in Haifa according to the academic year variable

Variable	Level	Average	First	Second	Third	Fourth	Fifth or more
Achievement Motivation	First	2.34			.17*	.15*	.19*
	Second	2.29			.11*		.14*
	Third	2.18					
	Fourth	2.19					
	Fifth or more	2.15					

Statistically significant at the level of significance (*p < .05)

Table (7) indicates that there are statistically significant differences due to the variable of the academic year between (first) on the one hand, and each of (third), (fourth) and (fifth or more) on the other hand; The differences were in favor of (first), and the differences were statistically significant between (second) on the one hand and each of (third), and (fifth or more) on the other hand, and the differences were in favor of (second).

Discussion

The results showed that the overall degree of achievement motivation among Arab students at the Technion University Institute in Haifa was average (Medium), and all domains came with an average degree except the goal setting domain which was high.

This result can be attributed to the fact that the Arab students admitted at the Technion University Institute have a medium level of achievement motivation, a high level of goal setting, and a medium level of ambition, perseverance, and perceived sufficiency, because the majority of students, upon their admission to this prestigious institute that attracts distinguished students, set great goals, but they often encounter the difficult reality of the fact that the Arab student is a

second-class student, in which Arab students constitute a minority in relation to Jewish students, which reduces their achievement motivation in general and reduces their ambition, perseverance, and lack of a sense of belonging.

This can also be attributed to the critical period of restrictions during the Covid-19 epidemic, and because students study at this institute scientific disciplines that need face-to-face and applied learning, whether in medical or engineering disciplines, in addition to the loss of aspects of social life, which reduced their achievement motivation. Studies have shown a decrease in students' academic achievement motivation, especially with their decreased participation in social activities, especially in light of the Corona pandemic (Zaccoletti et al., 2020). This result can also be attributed to the individual differences among the students; not all students have the same perceived competence, ambition, and perseverance, because many students in scientific disciplines are exposed to many frustrations as a result of difficult subjects and high study requirements, which reduces their achievement motivation (Al-Adamat, and Atoum, 2022).

The results revealed that there were no statistically significant differences due to the gender variable. This result can be attributed to the fact that males and females live in one environment in which the elements of achievement motivation are available equally in general. And because women who study medicine and engineering are affiliated with this institute are motivated equally with males, since they chose these specializations, as they most often postpone marriage until after completing their education, and they also receive family support and encouragement for education.

The results also showed that there are statistically significant differences attributed to the variable of the academic year between (first), (third), (fourth) and (fifth or more), where the differences came in favor of (first). The differences were also statistically significant between (second) and each of (third) and (fifth or more) in favor of (second). This result can be attributed to the fact that university students have achieved achievements in high school in their Arab towns, and then joined the university; The Arab student in the first year, once he is accepted into this university institute, is considered an achievement in itself, so he begins with a high achievement motivation that quickly decreases with time and involvement in learning and the difficulty of the materials, not to mention the multiplying challenges that the Arab student faces because he is from the minority and has great racism towards him. Motivation rises in the fourth year, due to the close completion of studies for some specializations and obtaining a university degree. Then the motivation goes back to declining at five years or more, either because there are students who face failure and delay in studies, or because these are students in medical specializations that need more years of study.

Recommendations:

- Conduct further research to explore the relationships between achievement motivation and other variables, such as personality traits, cultural factors, and academic performance, university environment and climate, specific needs and challenges of Arab university students as a minority, such as language barriers, cultural differences, and financial constraints.
- Expand the study to include a larger and more diverse sample of Arab university students from different universities, countries and regions, non-Arab students, or high school students to increase the generalizability of the findings.
- Use longitudinal designs to examine the development of achievement motivation over time and to assess the effectiveness of interventions aimed at enhancing achievement motivation.
- Conducting preparatory programs and preparatory workshops for students to enter academic life which increase their motivation towards achievement.
- Encourage collaboration and communication among students, faculty, and administrators to create a shared vision and strategy for enhancing achievement motivation and academic success among Arab university students. References

References

Abu Ghazal, M. (2015). *General psychology*. Amman: Wael for Publishing.

Al-Abri's, M. (2022). Achievement motivation for Diploma students in light of some variables. *Educational and Psychological Journal, 12*(6), 6-84.

Al-Adamat, O. & Atoum, A. (2022). Cognitive dissonance and its relationship to emotional intelligence. *Cognition, Brain, Behavior, An Interdisciplinary Journal, XXVI (4)*, 215-229, doi:10.24193/cbb.2022.26.12.

Albert, T. (2005). *Dictionary of Psychology*. New York: American Publisher.

Al-Munizel,A. & Atoum, A. (2015). Motivated Strategies For Learning and Cognitive Styles Among a Sample of UAE High school Students . *US-China Education Review A, 5*(9), 1-11. doi:10.17265/2161-623X/2015.09.

Al-Yousef, R. (2018). Achievement motivation among graduate students at the University of Jordan. *Darasat, Educational sciences, 45*(2), 360-374.

Atoum, A. & Abo Hilal, H. (2017). The Effectiveness of a Training Program Based on Goal Orientations among Jordanian Students. *Sage Open*, October- December 2017, DOI: 10.1177/2158244017735567

Badawy, H. & Abdel-Jalil, B. (2012). Factors Affecting Achievement Motivation for Academic Achievement: A study applied to Effat University female students in Jeddah. *Journal of Childhood and Education, 4*(9), 65-124.

Bani Younes, M. (2007). *The psychology of motivation and emotions*. Amman: Al Masirah for publication and distribution.

Farah, A., Atoum, A. (2002). Personality traits as self-evaluated and as judged by others. *Social Behavior and Personality*, 30(2), pp. 149–156.

Khalifa, A. (2000). *Motivation for Achievement*. Cairo: Gharib for printing, publishing and distribution.

McClelland, D., Atkinson, J., Clark, R. & Lowell, E. (1976). The achievement motive.

Muhammad, H. & Falih, Z. (2022). Achievement motivation among university students. *Humanities Sciences Journal, 13*(1), 470-480.

Nelson-Le Gall, S. (1981). Help-seeking: An understudied problem-solving skill in children. *Developmental Review*, 1, (3), 224-246.

Nelson-Le Gall, S. (1985). Help-seeking behavior in learning. *Review of Research in Education, 12*, 55–90. doi:10.2307/1167146

Newman, R. (1994). *Adaptive Help –seeking: A Strategy if Self-Regulated Learing. Hillsadle*, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Othman, K., Sobhi, S. & Shaheen, E. (2014). Achievement motivation Scale. *Journal of Reading and Knowledge, Egypt*, (151), 49-74.

Subakthiasih, P., & Putri, I. G. A. V. W. (2020). An Analysis of Students' Motivation in Studying English During Covid-19 Pandemic. *Linguistic, English Education and Art (LEEA) Journal*, *4*(1), 126-141.

Zaccoletti S, Camacho A, Correia N, Aguiar C, Mason L, Alves RA and Daniel JR (2020) Parents' Perceptions of Student Academic Motivation During the COVID-19 Lockdown: A Cross-Country Comparison. Front. *Psychol. 11:592670*. doi: 10.3389/fpsyg.2020.592670.