

## فاعلية المنصات التعليمية في تحقيق الأهداف التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة آل البيت

سامي محمد هزايمة  
جامعة آل البيت  
[mhazaimeh@aabu.edu.jo](mailto:mhazaimeh@aabu.edu.jo)

مجد عمر الخوالدة  
وزارة التربية والتعليم  
[mjdomar732@gmail.com](mailto:mjdomar732@gmail.com)

### المخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية المنصات التعليمية، في تحقيق الأهداف التعليمية في جامعة آل البيت، ومدى جدوى الاستمرار فيها، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وقد تم استخدام المنهج الوصفي، حيث أعدت الباحثة استبانة، لهذا الغرض، تكونت عينة الدراسة من (104) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة آل البيت من أصل جميع أعضاء هيئته التدريس في جامعه آل البيت البالغ عددهم (413) مدرساً، أظهرت النتائج أن فاعلية المنصات التعليمية في تحقيق أهدافها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حسب متغيري التخصص الأكاديمي، والخبرة التدريسية جاءت متوسطة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية يعزى لمتغير التخصص الأكاديمي أو الخبرة التدريسية، وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز عقد دورات تدريبية للهيئة التدريسية في استخدام المنصات، وتحفيزهم لاستخدام ودعم نموهم المهني، كما أوصت بإجراء دراسات مشابهة في جامعات أخرى وقياس أثرها.

الكلمات المفتاحية: المنصات التعليمية، جامعة آل البيت، أعضاء هيئة التدريس.

### The effectiveness of educational platforms in achieving educational goals from the point of view of faculty members at Al al-Bayt University

Majd Omar Al-Khawalda  
The Ministry of Education  
[mjdomar732@gmail.com](mailto:mjdomar732@gmail.com)

Sami Muhammad Hazaima  
Al al-Bayt University  
[mhazaimeh@aabu.edu.jo](mailto:mhazaimeh@aabu.edu.jo)

### Abstract:

The study aimed to reveal the effectiveness of educational platforms in achieving educational goals at Al al-Bayt University, and the feasibility of continuing with them, from the point of view of faculty members. The descriptive approach was used, as the researcher prepared a questionnaire for this purpose. The study sample consisted of (104) of the faculty members at Al al-Bayt University out of all (413) faculty members at Al al-Bayt University. It also showed that there were no statistically significant differences due to the variable of academic specialization or teaching experience. The study recommended the need to strengthen the holding of training courses for the teaching staff in the use of platforms, and motivate them to use and support their professional growth. It also recommended conducting similar studies in other universities and measuring their impact.

**Keywords:** Educational platforms, Al al-Bayt University, faculty members.

## مقدمة

أصبح التعليم الإلكتروني والمنصات التعليمية في مختلف دول العالم العربي جزءاً من النهج التعليمي، حيث نتج عن هذا النظام أسلوب جديد يُعرف بالتعليم المفتوح، حيث لا حدود للغرفة الصفية ولا يحصره نطاق زمني أو مكاني، فهذا النظام يعطي للمتعلم الحرية المطلقة بالكيفية التي يتم اختيارها لتلقي المحتوى التعليمي، ومن أكثر الميزات التي زادت الإقبال على المنصات التعليمية مواكبتها للتطور الحاصل في العصر الحديث من حيث السرعة في نقل المعلومة واستخدام التقنيات التعليمية والجاذبية في العرض (مهدي، 2018).

هذا الإقبال والتطور الحاصل في دمج المنصات بالتعليم دعا كثيراً من المؤسسات التعليمية ومنها جامعة آل البيت إلى مواكبة التغييرات واعتماد منظومة المنصات الإلكترونية في طرح المحتوى التعليمي للمسابقات التعليمية، وكان لجائحة كورونا أثر كبير في الحث على استخدام التعليم الإلكتروني في التعليم بسبب الظروف الوبائية التي أجبرت الجميع على التباعد الاجتماعي والحجر في المنازل للسيطرة على الوباء.

أصبح التعليم الإلكتروني حاجة لا يمكن الاستغناء عنها، بسبب الحالة الوبائية التي أجبرت العالم أجمع على التباعد، واستخدام التقنيات المتاحة للحماية من الاختلاط، ولذلك كان لا بد من الاعتراف به كوسيلة ضرورية للتعليم، ويؤكد كومي (Koumi, 2006) على أن التعليم الإلكتروني أصبح حاجة ماسة وضرورية نتيجة للتطورات الحاصلة على الوسائل التقنية، حيث أصبح مفهوم "الذكاء الاصطناعي" و"انترنت الأشياء" جزءاً من العملية التعليمية الحديثة كمتطلب للثورة الصناعية الحاصلة في العصر الحديث.

ويعتمد أعضاء الهيئات التدريسية إلى اتخاذ المنصات التعليمية كوسيلة أساسية في التواصل عبر الانترنت مع طلبتهم وعرض المحتوى التعليمي لمساقاتهم، لأنها تحتوي العديد من المزايا التي تؤهلها لذلك مثل: البساطة، والجاذبية، والتفاعل مع المتعلمين حيث تسهم في زيادة ثقة المتعلم بنفسه مما يزيد حماسه وتفاعله مع المادة العلمية ومعلمه من جهة، ومع زملائه المتعلمين من جهة أخرى (الجهني، 2016).

يمكن اعتبار دمج التعليم الإلكتروني في التعليم وخصوصاً في الجامعات إضافة نوعية لما تقدمه هذه المنظومة من تسهيلات للمتعلم حيث أصبح المحتوى التعليمي متاحاً في أي وقت وأي مكان يتواجد فيه، ويسهم في تحفيز المعلم والمتعلم في التواصل والاتصال معاً لأنه يوفر وسائل متعددة لإتمام هذا التواصل على أكمل وجه وسط أجواء مريحة ووسائل جاذبة (More- Buzzetto & pinhey, 2006).

يعمل التعليم الإلكتروني على جعل العملية التعليمية أكثر سهولة لاحتوائه على ميزات تجعله أكثر إثارة ومرونة وسلاسة، حيث يتم استخدام وسائل تقنية وتكنولوجية تزيد من التفاعل الحاصل بين أطراف العملية التعليمية، ويمكن القول إن التعليم الإلكتروني أداة مساعدة للتعليم التقليدي عبر تدعيم المحتوى التعليمي بوسائل تقنية تجعلها أسهل للفهم والاستيعاب وسط بيئة مثيرة للتفكير مما يجعل البيئة التعليمية مريحة وإيجابية وفاعلة للمعلم والمتعلم (Howard, 2005).

ومن أشكال الأنظمة الإلكترونية المستخدمة في المؤسسات التعليمية خصوصاً الجامعات المنصات الإلكترونية والتي تهدف إلى تحفيز البيئة التعليمية وجعلها أكثر فاعلية للمعلم والمتعلم (Machado & Tao, 2007). ودخلت وسائل التواصل الاجتماعي كوسيلة تعليمية مساندة في العديد من المؤسسات التعليمية فقد تم رصد العديد من الهيئات التدريسية سواء في المدارس أو الجامعات تستخدم وسائل التواصل الاجتماعي كأداة لإيصال أهداف المحتوى التعليمي عبر استغلال التقنيات التي تتوافر فيها، لذا عمدت العديد من المؤسسات

التعليمية لتطوير منصات تعليمية خاصة فيها واعتمادها كوسيلة رسمية للتواصل بين المعلم والمتعلم وتفعيل المحتوى التعليمي (Enriquez, 2014).

ويرى الباحث أن التعليم الإلكتروني يعتبر المنظومة التي ستغير المفهوم العالمي للتعليم وتعطيه وجهاً جديداً، حيث يمكن اعتبارها أهم تطبيق تقني يتم استخدامه حالياً، فهو الضمان لاستمرارية التعليم الجماعي في جميع أرجاء العالم، فالتعليم الإلكتروني يعتمد على الصفوف الافتراضية التي توفر تقنيات حديثة يتم توظيفها لتحقيق أهداف المحتوى التعليمي، وبما أن التعليم الإلكتروني أصبح معتمداً من المؤسسات التعليمية فإن جامعه آل البيت اعتمدته كنظام تعليمي مساند للتعليم التقليدي في منظومتها التعليمية، ولغاية تقييم هذه التجربة في جامعة آل البيت ومعرفة مدى فاعليتها فقد تم إجراء هذه الدراسة واختيار الهيئة التدريسية فيها كعينة دراسة لمعرفة وجهة نظرهم حول فاعلية تجربة التعليم الإلكتروني في جامعة آل البيت.

### مشكلة الدراسة وأسئلتها

حرصت الدول على تطوير المحتوى التعليمي ليكون مواكباً للتطور التكنولوجي بحيث يصبح متاحاً للمتعلم في أي وقت وفي أي مكان، ولهذا على المؤسسات التعليمية مجاراة هذا التطور الحاصل على التعليم والتعديل على الخطط التعليمية، واساليب التدريس ونقل المعلومة والتقييم، ولما لمنصات التعليم الإلكتروني أهمية كبرى في تحقيق هذه الغايات خاصة أنها تعتمد على شبكة الانترنت في تقنياتها المختلفة فقد أصبح لزاماً على المؤسسات التعليمية أن تدمج المنصات التعليمية في منظومتها التعليمية خاصة مع الظروف الاستثنائية التي يمر فيها العالم أجمع. الانتقال الذي حصل في الآونة الأخيرة للتعليم الإلكتروني واستخدام المنصات التعليمية في المؤسسات التعليمية كان بسبب الواقع الذي يعيشه العالم بسبب التباعد المفروض على الجميع، حيث ألزمت تلك المؤسسات على استخدام شبكة الانترنت والتقنيات المتاحة كأفضل بديل متاح عن التعليم التقليدي (Yulia, 2020).

وقد أجبرت جامعة آل البيت حالها حال كثير من الجامعات حول العالم على الانتقال إلى التعليم الإلكتروني، واستغلال جميع الوسائل التقنية المتاحة للتواصل مع الطلبة وعرض المحتوى التعليمي واستخدام شبكة الانترنت وكل وسيلة ممكنة للتواصل مع الطلبة، ولغضاضة التجربة وسرعة تطبيقها بسبب الظروف الراهنة المتمثلة بالحالة الوبائية من جراء جائحة كورونا، فقد شكك كثير من أعضاء الهيئة التدريسية في النتائج الحقيقية لطلبتهم من الاختبارات التي تمت عن بعد بسبب ضعف أدوات التقييم في مدى انضباط الطلبة بالتعليمات المتبعة في الاختبارات الجامعية، وهذا دفعهم بالطبع إلى التشكيك في جدوى هذه التجربة.

لذا قامت الباحثة بإجراء هذه الدراسة التفصيلية عن هذه التجربة وتقييمها من وجهة نظر الهيئة التدريسية التي قامت بتطبيقها وتسليط الضوء على العقبات التي واجهتها، والوقوف على تقييم حقيقي لهذه التجربة ومدى نجاحها وتحقيقها لأهداف المحتوى التعليمي المستهدف من عضو هيئة التدريس لطلبتة، واستعراض التجربة بكل حيثياتها والنظر بتجرد لإعطاء تقييم واقعي للتجربة ومدى نجاحها، وإذا كان بالفعل يمكن تصنيفها كبديل يتم الاستعاضة به عن التعلم الجاهي.

وتسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

**السؤال الأول:** ما درجة فاعلية المنصات التعليمية في تحقيق أهدافها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟  
**السؤال الثاني:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند  $(\alpha = 0.005)$  في درجة فاعلية المنصات التعليمية تعزى لمتغير التخصصات الأكاديمية؟

**السؤال الثالث:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ( $\alpha=0.005$ ) في درجة فاعلية المنصات التعليمية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية؟

#### أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة في:

- توفير دراسة علمية وعملية يستفيد منها أصحاب القرار لمؤسسات التعليم العالي قراءة واقعية للفائدة من التعليم الإلكتروني والعقبات التي واجهت الهيئة التدريسية والطلبة أثناء تطبيقها، للوقوف على الواقع ومحاولة تطويره أو البناء عليه.
- ستساهم هذه الدراسة في مساعدة المؤسسات التعليمية عامة، وجامعة آل البيت خاصة في تطوير منظومة التعليم الإلكتروني، والعمل على رفع كفاءة الهيئات التدريسية في استخدام التقنيات الحديثة ودمجها في المحتوى التعليمي.

#### حدود الدراسة

- الحدود المكانية: تتحدد الدراسة في مكان إجرائها في جامعة آل البيت في الأردن.
- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في العام الدراسي (2022/2021).
- الحدود البشرية: تم تطبيق هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في جامعة آل البيت.

#### التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

**المنصات التعليمية:** ويقصد بها في هذه الدراسة البرمجيات والمنصات الإلكترونية التي اعتمدها جامعة آل البيت في عملية التعليم منذ بدء جائحة كورونا وتشمل كل المتعلقات التعليم الإلكتروني التي يحتاجها المتعلم لفهم ودراسة المحتوى التعليمي، ومن الأمثلة على المنصات المستخدمة في عملية التعليم الإلكتروني في جامعة آل البيت: (Zoom، Teams، مودل...).

**الفاعلية:** ويقصد بها في هذه الدراسة الدرجة المتحققة على فقرات الاستبانة المعدة لقياس هذه الخاصية.

#### الطريقة والإجراءات

#### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعه آل البيت، خلال العام الدراسي (2022/2021) والبالغ عددهم حسب إحصائيات الجامعة (413) عضو هيئة تدريس من الكليات العلمية والكليات الإنسانية.

#### عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (104) من أعضاء الهيئة التدريسية، (50) منهم من الكليات العلمية و (54) من الكليات الإنسانية، وتوزعت خبراتهم في التدريس كالتالي: (25) مدرساً كانت خبراتهم أقل من خمس سنوات، و (45) تراوحت خبراتهم من (6-10) سنوات، و (34) كانت خبراتهم أكثر من (11) سنة، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات الديموغرافية.

## جدول 1

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

المتغير	الفئات	العدد
التخصص الأكاديمي	علمية	50
	انسانية	54
الخبرة	أقل من 5 سنوات	25
	6-10 سنوات	45
	11 سنة فأكثر	34
المجموع		104

## أداة الدراسة

قامت الباحثة بإعداد استبانة الدراسة وذلك من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات ذات العلاقة والمقاييس ذات الصلة، وبما يتناسب مع البيئة الأردنية وعينة الدراسة، وقد تكوّن المقياس في صورته الأولى من (38) فقرة تعكس درجة كلية، وجميع الفقرات ذات اتجاه موجب.

## دلالات صدق وثبات الأداة

**الصدق الظاهري:** للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، قامت الباحثة بعرضها على مجموعة مُكوّنة من (10) مُحكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص من جامعة آل البيت بهدف إبداء آرائهم حول دقة وصحة محتوى الأداة ومدى مناسبتها للمشاركين المُستهدفين في الدراسة الحالية من حيث: وضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسباً من الفقرات. **مؤشرات صدق البناء:** تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (10) من أعضاء هيئة التدريس، من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وتم حساب معامل الارتباط لفقرات الأداة مع الدرجة الكلية للمقياس. وتبين أن معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل تراوحت ما بين (0.40-0.78)، كما في الجدول (2).

## جدول 2

معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	** .69	14	** .51	27	** .61
2	** .73	15	** .56	28	** .47
3	** .54	16	** .64	29	** .51
4	** .75	17	** .73	30	** .59
5	** .76	18	** .57	31	** .59
6	** .78	19	** .52	32	** .60
7	** .52	20	** .49	33	** .52
8	** .52	21	** .47	34	** .70
9	** .65	22	** .52	35	* .44
10	** .46	23	* .40	36	** .51
11	** .49	24	** .52	37	** .62
12	** .59	25	** .72	38	** .49
13	** .78	26	** .52		

\*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

\*\*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

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

**ثبات الاتساق الداخلي:** للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (10) أعضاء من اعضاء الهيئة التدريسية، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين إذ بلغ (0.91)، وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذا بلغ (0.83)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة. والجدول (3) يوضح ذلك.

### جدول (3)

#### معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة

المتغير	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
فاعلية المنصات التعليمية	0.91	0.83

**تصحيح المقياس:** اشتمل المقياس على (38) فقرة، يجاب عليها بتدريج 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)، وبذلك تتراوح العلامة بين (38-190) درجة، وقد صنفت استجابات أفراد العينة إلى ثلاث فئات، على النحو الآتي: فئة مستوى منخفض، وتتمثل في الحاصلين على درجة (2.49) فأقل. وفئة مستوى متوسط، وتتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين (2.5-3.49) درجة. وفئة مستوى مرتفع، وتتمثل في الحاصلين على درجة (3.5) فأكثر.

#### متغيرات الدراسة:

تم التعامل مع المتغيرات في هذه الدراسة على النحو الآتي:

#### أولاً: المتغير المستقل

- الرتبة: ولها خمس فئات: (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، مدرس، مدرس مشارك).
- الكليات: ولها اثني عشر فئة: (العلوم، الاقتصاد، الشريعة، العلوم التربوية، تكنولوجيا المعلومات، الأميرة سلمى، الآداب، القانون، الهندسة، بيت الحكمة، مصمم علوم الأرض، مركز اللغات).

#### ثانياً: المتغير التابع

- فاعلية المنصات التعليمية في جامعه آل البيت في تحقيق الأهداف التعليمية.

#### نتائج الدراسة

**أولاً: للإجابة عن السؤال الأول للدراسة الذي نص على:** "ما فاعلية المنصات التعليمية في تحقيق أهدافها من وجهه نظر أعضاء هيئة التدريس"؟ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفاعلية المنصات التعليمية في تحقيق أهدافها من وجهه نظر أعضاء هيئة التدريس، والجدول أدناه يوضح ذلك.

#### جدول 4

#### الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على أداة فاعلية المنصات التعليمية.

المرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	28	تساعد المدرس في عرض المادة المطروحة بطرق متعددة.	3.65	1.050	متوسط
2	29	تمكن المدرس من تسجيل وحفظ المحاضرات الدراسية للطلبة.	3.63	.904	متوسط
3	24	تعزز عمليه التواصل بين المدرس والطلبة في أي وقت.	3.55	.964	متوسط
4	23	تساعد المدرس على إرفاق الصور والرسوم المختلفة.	3.44	1.060	متوسط
5	35	تساعد في تطوير المهارات الحاسوبية.	3.43	.879	متوسط
6	20	تكسب المدرس القدرة الكافية على استخدام التقنيات الحديثة والتقنيات المعلومات والحاسبات.	3.36	1.004	متوسط
7	14	إكساب الطلبة العديد من مهارات التعلم الالكتروني.	3.33	1.065	متوسط
8	26	تمكن المدرس من إقامة الاختبارات بكل سهولة وإرسال النتائج للطلبة بالوقت ذاته.	3.32	1.026	متوسط
9	37	تساعد في معالجه المعرفة وتطويرها.	3.31	1.025	متوسط
10	19	تساعد المدرس على بث محاضرات حيه بالصوت والصورة من أي مكان.	3.29	1.138	متوسط
11	38	توفير الوقت والجهد أثناء المحاضرات الدراسية.	3.27	1.026	متوسط
12	36	توفر أكثر من طريقه وأسلوب ما مصدر لتلقي المعلومات.	3.26	1.005	متوسط
13	21	تمكن المدرس من التواصل مع الطلبة في أي مكان وزمان من خلال البريد الالكتروني.	3.25	1.059	متوسط
13	25	تساعد المدرس في تقييم أعمال الطلبة والإطلاع على واجباتهم.	3.25	1.031	متوسط
13	33	توفر فرص التواصل بين الطلبة لحل المشكلات الدراسية.	3.25	1.040	متوسط
16	30	تتيح فرصه الحصول على تفسيرات أكثر حول الموضوعات التي يتم تدريسها.	3.23	.968	متوسط
17	15	تساعد في زيادة قدره الطلبة في الإجابة عن الأسئلة التي يتم طرحها دون تردد.	3.22	1.132	متوسط
18	22	تقلل من الجهد الذي يبذله المدرس مع الأعداد المتزايدة للطلبة وضيق القاعات.	3.17	1.210	متوسط
18	31	توفر بيئة تعلم جماعية تساعد في تعدد الأفكار المطروحة.	3.17	.990	متوسط
20	27	تساعد المدرس في السيطرة على الطلبة أثناء المحاضرة.	3.16	1.191	متوسط
20	32	تعزز التعلم التعاوني من خلال طرح الأفكار ومناقشتها.	3.16	1.044	متوسط
22	11	تشجع الطلبة على ممارسه التعلم الذاتي المستمر.	3.15	1.139	متوسط
23	7	تعزز جراه الطلبة في التعبير عن الآراء والأفكار.	3.13	1.077	متوسط
23	34	تعزز من الاتجاهات الإيجابية نحو التفاعل الصفي.	3.13	.946	متوسط
25	17	ترفع مستوى التحصيل لدى الطلبة.	3.11	1.033	متوسط
26	12	زيادة مشاركة الطلبة في العملية التعليمية.	3.07	1.134	متوسط
27	10	تساعد الطلبة في الحصول على المعلومة بأكثر من طريقه وأسلوب.	3.06	1.087	متوسط
28	6	تسهم في تمهية القدرة الإبداعية والناقدة لدى الطلبة.	3.01	1.057	متوسط
29	18	تخفف من أعباء المدرس حيث تحول العملية الدراسية إلى عمليه تحاور بين المعلم والطلبة بدلا من الشرح التقليدي.	2.99	1.047	متوسط
30	5	تعمل على تنوع خبرات الطلبة خلال عمليه التعلم عن بعد.	2.97	1.092	متوسط
30	9	تقدم للطلبة إطارا تعليمي يمتاز بفاعليه أكثر من التعلم الاعتيادي.	2.97	1.178	متوسط
32	13	تساعد الطلبة في معالجه المعلومات وتطويرها.	2.95	1.109	متوسط
33	16	تسهم في شد انتباه وتركيز الطلبة إلى المحاضرات الدراسية.	2.94	1.096	متوسط
34	3	تسهم في تقديم محتوى علمي يتميز بالإثارة والدافعية للطلبة.	2.91	1.133	متوسط
35	1	تسهم المنصات التعليمية في زيادة تفاعل الطلبة.	2.88	1.193	متوسط
35	2	تزيد تفاعل الطلبة مع أعضاء هيئة التدريس.	2.88	1.086	متوسط
37	4	زيادة التفاعل الايجابي بين الطلبة.	2.87	1.158	متوسط
38	8	تعالج الانطوائية لدى بعض الطلبة.	2.82	1.059	متوسط
		الدرجة الكلية	3.17	.676	متوسط

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.82-3.65)، حيث جاءت الفقرة رقم (28) والتي تنص على "تساعد المدرس في عرض المادة المطروحة بطرق متعددة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.65)، وجاءت الفقرة رقم (29) والتي تنص على "تمكن المدرس من تسجيل وحفظ المحاضرات الدراسية للطلبة" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (3.63)، بينما جاءت الفقرة رقم (8) ونصها "تعالج الانطوائية لدى بعض الطلبة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.82). وبلغ المتوسط الحسابي لفاعلية المنصات التعليمية في تحقيق أهدافها من وجهه نظر أعضاء هيئة التدريس ككل (3.17).

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة الذي نص على: "هل تختلف درجة الفاعلية تبعاً لمتغير التخصصات الأكاديمية؟" تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الفاعلية حسب متغير الكلية، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول أدناه يوضح ذلك.

### جدول 5

#### المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الكلية على درجة الفاعلية

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
50	3.22	.598	.652	102	.516
54	3.13	.745			

\*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

يبين من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) تُعزى لأثر الكلية.

ثالثاً: للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة: "هل تختلف درجة الفاعلية باختلاف الخبرة التدريسية؟" للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الفاعلية حسب متغير الخبرة التدريسية والجدول أدناه يوضح ذلك.

### جدول 6

#### المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الفاعلية حسب متغير الخبرة التدريسية

الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	25	3.38	.584
6-10 سنوات	45	3.11	.600
11 فأكثر	34	3.10	.810
المجموع	104	3.17	.676

يبين الجدول (6) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الفاعلية بسبب اختلاف فئات متغير الخبرة التدريسية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (7).



## جدول 7

### تحليل التباين الأحادي لأثر الخبرة التدريسية على درجة الفاعلية

المصدر	مجموع المربعات الحرة	متوسط المربعات	قيمة ف الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	1.421	2	.213
داخل المجموعات	45.694	101	.452
الكلي	47.115	103	

يتبين من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) تعزى لأثر الخبرة التدريسية.

### مناقشة النتائج

**مناقشة نتائج السؤال الأول:** أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فاعلية المنصات التعليمية في تحقيق أهدافها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بلغ (3.17) وبانحراف معياري (0.676) وبدرجة تقدير متوسطة.

يلاحظ إن الانحراف المعياري للأداة ككل بلغ (0.676)، وهي قيمة قليلة فقد تدنت عن (1)؛ مما يعكس تجانس إجابات المفحوصين، وعدم تشتتها؛ وهذا التدني يعكس إلى حد كبير تجانس إجابات المفحوصين، ودقة إجاباتهم عن فقراتها، وقد يُعزى ذلك إلى وضوح فقرات الاستبانة، وعدم وجود لبس فيها لثقتهم بطرق مختلفة؛ وقيام الباحث بالتوضيح أثناء التوزيع كلما طُلب ذلك منه من جهة أخرى، وأيضاً، إعطاء أعضاء هيئة التدريس فترة كافية للإجابة؛ فلم تأت إجاباتهم متسرة عشوائية.

وقد يُعزى ذلك إلى وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية أن فاعلية المنصات التعليمية لما لها من مميزات توفير تقنيات التعليم الإلكتروني حيث أن توفير هذه التقنيات يساعد على تفعيلها، واستخدامها كأدوات تسهم في توليد الأفكار والمعلومات وتبادلها، بل وتنمية مهارات التفكير من أجل حل المشكلات.

كما أن المتوسطات الحسابية لفقرات فاعلية المنصات التعليمية في تحقيق أهدافها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تراوحت ما بين (2.82-3.65)، حيث جاءت الفقرة رقم (28) والتي تنص على "تساعد المدرس في عرض المادة المطروحة بطرق متعددة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.65) وبدرجة تقدير متوسطة. وجاءت الفقرة رقم (29) والتي تنص على "تمكن المدرس من تسجيل وحفظ المحاضرات الدراسية للطلبة" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (3.63)، وبدرجة تقدير متوسطة.

وقد يُعزى ذلك إلى أن من مميزات المنصات التعليمية سهولة تسجيل وحفظ المحاضرات والرجوع إليها في أي وقت ولا تتطلب الجهد والتعقيد كما أنها تعمل على تغذية راجعة للطلبة والعودة إليها في أي وقت وأي مكان وزمان.

بينما جاءت الفقرة رقم (4) ونصها "زيادة التفاعل الإيجابي بين الطلبة" بالمرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.87) وبدرجة تقدير متوسطة.

وقد يُعزى ذلك إلى أن عند الشروع في تصميم المنصات التعليمية من قبل المختصين كان الهدف الأساسي هو جذب انتباه الطلبة وإثارتهم وتقديم الدروس بطرق تعمل على زيادة التفاعل الإيجابي لهم وقد قدمت العديد من المواقع مثل بادلت "Padlet" سهولة تصميم فيديوهات تفاعلية ورافقها في منصات ومشاركتها للطلبة لزيادة التفاعل الإيجابي من قبل الطلبة والمدرسين.

بينما جاءت الفقرة رقم (8) ونصها "تعالج الانطوائية لدى بعض الطلبة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.82)، وبدرجة تقدير متوسطة.

**مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني:** أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفاعلية المنصات التعليمية في تحقيق أهدافها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بسبب اختلاف فئات متغير التخصص الأكاديمي ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي حيث أظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) تعزى لأثر التخصص الأكاديمي، حيث بلغت قيمة ف (0.818) وبدلالة إحصائية بلغت (0.368).

وقد يعزى ذلك إلى أن الظروف التي مرت بها البلاد جراء جائحة كورونا أجبرت جميع أعضاء هيئات التدريس بمختلف تخصصاتهم الأكاديمية إلى التوجه نحو استخدام المنصات التعليمية وذلك لضمان استمرارية التعليم الجامعي، والحد من توقفه، وأن هذه الظروف أدت إلى ظهور هذه النتيجة.

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:** أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفاعلية المنصات التعليمية في تحقيق أهدافها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بسبب اختلاف فئات متغير الخبرة التدريسية ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي حيث أظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) تعزى لأثر الخبرة التدريسية، حيث بلغت قيمة ف (0.818) وبدلالة إحصائية بلغت (0.368).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الدورات التدريبية التي يتعرض لها أعضاء الهيئة التدريسية الجدد قد عملت على إعدادهم للتعامل مع هذه المنصات، وأن أعضاء هيئة التدريس الذين يتمتعون بخبرات تدريسية متوسطة لديهم الحماس والقابلية للتعامل مع هذه المنصات، أما أعضاء هيئة التدريس أصحاب الخبرات التعليمية الكبيرة لديهم خبرات مما تساعدهم على التعامل مع المواقف والخبرات من خلال هذه المنصات التعليمية مما أدى إلى ظهور هذه النتيجة.

## التوصيات

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإنها توصي بما يلي:
- تعزيز التوجهات في عقد دورات تدريبية من قبل الجامعات نحو استخدام المنصات التعليمية والاستفادة منها في عملية التعليم.
  - تحفيز أعضاء الهيئة التدريسية من خلال التركيز على أهمية المنصات التعليمية وكيفية تطبيقها والعمل بها.
  - التركيز على النمو المهني لأعضاء الهيئة التدريسية باختلاف تخصصاتهم الأكاديمية وتحفيزهم على المنصات التعليمية أثناء ممارساتهم التعليمية.
  - إجراء دراسات مشابهة حول موضوع المنصات التعليمية وتناول متغيرات أخرى في بعض الجامعات ودراسة أثرها على تحصيل الطلبة.

## المراجع

### أولاً: المراجع العربية:

- الجهني، ليلي. (2016). تقصي نوايا طالبات الدراسات العليا السلوكية في استخدام منصة اديمو التنمية مستقبلا باستخدام نموذج قبول التقنية. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، 28(1)، 68-90.
- مهدي، حسن. (2018). *التعلم الإلكتروني نحو عالم رقمي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

### ثانياً: المراجع الأجنبية

- Buzzetto-More, N., & Pinhey, K. (2006). Guidelines and standards for the development of fully online learning objects. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 2(1), 95-104.
- Enriquez, M. A. S. (2014). Students' Perceptions on the Effectiveness of the Use of Edmodo as a Supplementary Tool for Learning. *In DLSU Research Congress*, 2(6). 1-6.
- Howard. (2005). *Learning Content Management Systems: what works, industry Trends*, Best practices, and vendor profiles Bersin & Associated, 130 page, October, 2005.
- Koumi, J. (2006). *Designing educational video and multimedia for open and distance learning*. The Open and Flexible Learning Series.
- Machado, M., & Tao, E. (2007, October). Blackboard vs. Moodle: Comparing user experience of learning management systems. In 2007 37th annual frontiers in education conference-global engineering: Knowledge without borders, opportunities without passports (pp. S4J-7). IEEE.
- Yulia, H. (2020). Online learning to prevent the spread of pandemic corona virus in Indonesia. *ETERNAL English Teaching Journal*, 11(1).

## نوعية الحياة الزوجية وعلاقتها باضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى النساء في مدينتي عمّان وإربد

سهيلة محمود بنات  
جامعة عمان العربية

[suhaileh@aaau.edu.jo](mailto:suhaileh@aaau.edu.jo)

أحمد محمد سريوي  
جامعة عمان العربية

[Dr.ahmadsrawi@live.com](mailto:Dr.ahmadsrawi@live.com)

### الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على كل من مستوى نوعية الحياة الزوجية واضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى النساء في مدينتي عمّان وإربد والعلاقة بينهما، وهل تختلف مستويات كل من نوعية الحياة الزوجية واضطراب الشخصية الوسواسية القهرية باختلاف متغيري العمر والمستوى التعليمي. وقد تكونت عينة الدراسة من (100) زوجة من المراجعات لعيادات جنّتي (فرع عمّان وإربد)، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتطوير مقياس نوعية الحياة الزوجية ومقياس اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي. أظهرت نتائج الدراسة أنّ مستوى نوعية الحياة الزوجية واضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى النساء المتزوجات في الأردن كان متوسطاً، كذلك وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين نوعية الحياة الزوجية واضطراب الشخصية الوسواسية القهرية. وقد أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات نوعية الحياة الزوجية واضطراب الشخصية الوسواسية القهرية. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية تُعزى للعمر والمستوى التعليمي باستثناء النُعد الجسدي والصحي والنُعد الجنسي، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية تُعزى للعمر باستثناء الكمالية، وفيما يتعلق بالمستوى التعليمي فقد أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية باستثناء بعد التّفاني بالعمل.

**كلمات مفتاحية:** نوعية الحياة الزوجية، الشخصية الوسواسية القهرية، النساء المتزوجات.

### The Quality of Marital Life and Its Relationship to the Obsessive-Compulsive Personality Disorder. (OCPD) Among Women in the cities of Amman and Irbid

Ahmad M. Srawi

Amman Arab University

[Dr.ahmadsrawi@live.com](mailto:Dr.ahmadsrawi@live.com)

Suhailah M. Banat

Amman Arab University

[suhaileh@aaau.edu.jo](mailto:suhaileh@aaau.edu.jo)

### Abstract:

The current study aimed to identify the quality of marital life and obsessive-compulsive personality disorder among women in the cities of Amman and Irbid and the relationship between them, and whether the levels of the marital life quality and obsessive-compulsive personality disorder differ according to the variables of age and educational level. The study sample consisted of (100) wives who visited Jannati clinics (Amman and Irbid branch). To achieve the objectives of the study, the researcher developed a scale of the quality of marital life and a scale for obsessive-compulsive personality disorder, and the researcher used the descriptive correlative approach. The results of the study showed that the level of quality of married life and obsessive-compulsive personality disorder among married women in Jordan was moderate, as well as a negative correlation with statistical significance between the quality of married life and obsessive-compulsive personality disorder. The study also showed that there were no statistically significant differences in the average quality of married life due to age and educational level, except for the physical, health, and sexual dimensions. The study showed that there were no statistically significant differences except after dedication to work.

**Keywords:** quality of married life, obsessive-compulsive personality, married women.

## المقدمة

إن الهدف الرئيس من الزواج المعتمد على أسس صحيحة هو الاستقرار المُستند لنوعية الحياة الزوجية والعيش بهدوء وراحة بعيداً عن المشاكل والمناكفة، فالحياة الأسرية - في مفهومها الشامل - تدور حول نشأة العلاقة بين قطبي الحياة وما ينتج عنهما من أطفال يشاركون جميعاً في تكوين المجتمع والحضارة، ومن الأمور المهمة التي تؤثر على العلاقة الزوجية إيجاباً أو سلباً هي المتغيرات النفسية التي قد يلمس أثرها في نوعية الحياة الزوجية، مثل: اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية.

وقد عرّفت الزهراني (2019) نوعية الحياة الزوجية أنها الإحساس بالرضا عند إشباع حاجة أحد الشريكين في الوصول للتفاعل الأسري الأمثل، والتمكين الاجتماعي، والصحة النفسية من خلال الزواج والوصول لعلاقات مرغوب فيها تتمثل في الترابط والحوار والتفاهم والاحترام المتبادل بين الجميع في مختلف المواقف؛ ممّا يحقق لهم الإشباع الأسري والنفسي.

لا شك بأن ارتفاع مستوى نوعية الحياة الزوجية يزيد من قدرة كلا الزوجين على تحمل ضغوط الحياة، وعلى تخطي الأزمات التي يواجهونها، وتمكينهما من توظيف قدراتهما وطاقاتهما للقيام بأعباء الدور الموكل لهما؛ ما يجعلهما أكثر سعادة في الحياة بشكل عام. في حين أن انخفاض مستوى نوعية الحياة الزوجية لهما يؤدي إلى مشكلات كثيرة قد تصل إلى حد الطلاق، واندلاع المشكلات العنيفة بين الزوجين، على المستوى البدني واللفظي، والتي قد تؤدي إلى تفكك الأسرة، وفقدان الشعور بالأمان عند الأبناء، إضافة إلى ما يحمله من صورة مشوهة عن الأسرة لدى الآخرين، والذي يؤثر على مكانتهم الاجتماعية، ويقلل علاقتهم بهم، فضلاً عما يُلحقه من أذى بذواتهم، والتي تُستمد جزئياً من إدراكهم لتصورات الآخرين عنهم (الفوزان وعبد المعطي، 2020).

كما أن العلاقة الزوجية تتأثر بالصفات الشخصية للزوجين، حيث تساهم بشكل مباشر في دعم الرضا الزوجي، أو خلق نوع من التوتر والصراع الذي يهدد العلاقة الزوجية، ففهم صفات شخصية الشريك يعد مفتاح الحياة الزوجية الآمنة والمستقرة (بخاري، 2021).

وتُعرف ليندا دافيدوف الشخصية بأنها: تلك الأنماط المستمرة والمتسقة نسبياً من الإدراك والإحساس والسلوك والتفكير التي تبدو لتعطي الناس ذاتيتهم المميزة. والشخصية تكوينٌ متكاملٌ يتضمّن الدوافع والأفكار والميول والانفعالات والاتجاهات والقدرات والظواهر المتشابهة (مجيد، 2015).

ويذكر إبراهيم (2012) عن الشخصية السوية بأنها: السوي ما كان مطابقاً للمعيار أو الأنموذج القياسي، أو متفقاً مع العُرف لدى الجماعة. إنه المعدل وما يقترب منه بالنسبة للجماعة، والسوي - فيما يتعلق بمعدل الذكاء - هو تلك النسب من الذكاء التي لا تنحرف عن المتوسط أكثر من ضعفي الانحراف المعياري أو القياسي. ومن الواضح أنّ السوية هي مفهوم نسبي يحتاج دوماً إلى إطار مرجعي للمطابقة والإسناد.

أما الشخصية المضطربة فهي الشخصية التي تنطوي على صفات معينة تسبب اضطراب تكيف الفرد مع نفسه أو مع الآخرين، مع شعور بالمعاناة وعدم السعادة لوجود هذا الاضطراب. ونظراً لتشابه اضطرابات الشخصية مع كثير من الاضطرابات النفسية، فقد يدرك الفرد أنه يعاني من مشكلة مع صفات شخصيته، وبالتالي لا يمكن تشخيص اضطراب الشخصية إلا إذا ما تسببت الاضطرابات في إحساس الفرد بالتعاسة والمعاناة أكثر من المعتاد، (إبراهيم وعسكر، 2008).

من الممكن أن يعاني أحد الزوجين أو كلاهما مما يسمى باضطراب الشخصية الوسواسية القهرية - Obsessive-compulsive personality disorder أو اختصاراً (OCPD) هو اضطراب شخصية يتميزُ بنمطٍ عامٍ من القلق حول الانتظام، والاهتمام المفرط بالتفاصيل، الكمالية، وحاجة الشخص إلى السيطرة على بيئته والتحكم العقلي والشخصي على حساب الانفتاح والمرونة على التجارب والكفاءة والخبرة. وقد يُوصف المصاب بهذا الاضطراب بالإدمان القهري للعمل والبخل أيضاً في معظم الأحيان. حيث إنَّ الشَّخص المصاب بهذا الاضطراب قد يجد صعوبةً في الاسترخاء، والشعور الدائم أن الوقت ينفذ، وأنَّ هناك احتياجاً إلى مزيدٍ من الجهد لتحقيق أهدافه، ويمكن أن يخطط أنشطته تخطيطاً وقتياً دقيقاً، ويظهر ذلك في شكل ميل قهري للحفاظ على السيطرة على بيئته، ويكره الأشياء التي لا يمكنه التنبؤ بها والأشياء التي لا يمكنه السيطرة عليها (تايلور، 2008).

وللحديث عن المتغير الأول، في هذه الدراسة، فإنَّ نوعية الحياة الزوجية في مفهومها الشامل القائم على التشاركية والاحترام المتبادل بين عناصر الأسرة الرئسية - الزوج والزوجة - تحتاج لاستمراريتها وبقاء روابطها متصلة أن تتسم بدرجة معينة من نوعية الحياة الكريمة بين الزوجين. وهذا يتطلب بذل الجهد في سبيل تحقيق هذه الغاية، وللوصول لهذا الهدف من المهم على كلا الزوجين البحث في كافة الأسباب والمسببات التي قد تؤدي لنشوب خلافات بينهم من شأنها جعل مستوى نوعية الحياة الزوجية لديهم تتخفف، وعليه فإنَّ مسؤولية الوصول لمستوى نوعية حياة زوجية مرتفعة هو مسؤولية كلا الزوجين. ويُعد الزواج الطريقة التي اختارها الله للحفاظ على النسل واستمرار الحياة وحماية الأعراض والأنساب من الأمراض النفسية والجسمية والأخلاقية؛ وذلك من أجل توطيد المحبة بين كافة أفراد المجتمع. ويسهم الزواج بكونه عملية اجتماعية في تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي لكل من المرأة والرجل، حيث يلتبس كل منهم طريقه نحو الآخر من خلال إشباع حاجاته الاجتماعية والنفسية والسيكولوجية التي من الصعب تحقيقها بدونه (عفيفي، 2011).

وقد أورد أبو سيف والناشري (2009) أهدافَ الزَّواج الأربعة، وهي على النحو الآتي:

**أولاً: إشباع حاجات فطرية:** وتتضمن الإمتاع الجنسي: ويتحقق ذلك من خلال الإشباع العفيف لحاجة الجنس عند المرأة والرجل، وأيضاً الإمتاع النفسي: ويتحقق ذلك الأمر من خلال إشباع الحاجات الجسمية والنفسية، ومن أهمها: حاجات الأبوة والأمومة. أما الشعور بالطمأنينة والأمن فإنه يتحقق من خلال العلاقة الزوجية القائمة على المودة والحب والتآزر والتعاون بين الزوجين في بناء الحياة واقتسام بلوغ الكمال الإنساني.

**ثانياً: أهداف اجتماعية:** وهي إضافة معنى جديد على الحياة وجعل الزوجين يجتهدان في توحيد أهدافهما في الحياة، فإن إنشاء الأسرة يحقق المودة والألفة في حياتهم المشتركة ويدفعهما للعمل وممارسة نشاطاتهم فيها إذ تصبح الحياة ذات معنى وهدف. إلى جانب تحقيق مقاصد الزواج في استمرار النسل وما يترتب عليها من تربية الأجيال القوية التي تمتلك القدرة على بناء المجتمع، وتحقيق مفهوم الخلافة في الأرض والحفاظ على الأخلاق والقيم.

**ثالثاً: أهداف دينية:** خاطب نبينا محمد -صلَّ الله عليه وسلم- الشباب بقوله "يا مَعْشَرَ الشَّبَابِ، مَنْ اسْتَطَاعَ مِنْكُمُ الْبَاءَةَ فَلْيَتَزَوَّجْ، فَإِنَّهُ أَغْضَى لِلْبَصْرِ، وَأَحْصَنُ لِلْفَرْجِ، وَمَنْ لَمْ يَسْتَطِعْ فَعَلَيْهِ بِالصَّوْمِ؛ فَإِنَّهُ لَهُ وَجَاءٌ" (متفق عليه). ومن هنا يمكننا القول إنَّ الزواج هو أفضل وسيلة لمساعدة الناس من عدم الوقوع في المحرمات، حيث إنه يجعلهم يعضون من أبصارهم بعدم النظر للمحرمات؛ وذلك بمحاولة لتحقيق بلوغ الكمال الإنساني، فالإنسان لا يمكنه بلوغ ذلك إلا من خلال الزواج الشرعي.

والعلاقة الزوجية هي علاقة اجتماعية تربط بين المرأة والرجل، وتقوم على أسس اجتماعية ودينية واقتصادية، وهي عامل رئيسي لبقاء النوع الإنساني والحفاظ عليه، وهو عملية تزواج بين المرأة والرجل خلال ظروف ومراسم قانونية واجتماعية وشرعية، وهي عملية ذات دافع جسمي واجتماعي ونفسي، حيث يبني الزواج على مجموعة من المعايير والشروط التي يتبناها الرجل والمرأة من أهمها: المعتقدات الدينية، الجانب العائلي، العمر، المستوى التعليمي، الوضع الاقتصادي والاجتماعي، حيث يلاحظ أن الارتباط يحدث بين الأشخاص الأكثر تشابهاً بما يضمن التكيف والتجانس، ولكن هذا لا يمنع وجود بعض الاختلافات بين الطرفين وما يتطلب من كلا الزوجين تعلم تقبل الاختلاف والتعايش معه (بنات وآخرون، 2010).

ولبيان مفهوم نوعية الحياة الزوجية: ذكر مينوشن (Minuchin, 1974) والذي يعد من مؤسسي علم الإرشاد الأسري، بأن كل العلاقات الزوجية والأسرية لديها ارتباط وثيق من ناحية التواصل بين أفراد الأسرة، ومن فوائد هذا التواصل هو التقارب، وتبادل المشاعر والأفكار وكذلك احترام وجهات النظر المختلفة. وبين كوفي (Covey, 1997) بأن العلاقة الزوجية هي شكل من أشكال التواصل وأن طريقة الاتصال هو أحد العوامل المهمة المؤثر بها، وأن أي مشكلة تحصل في عملية الاتصال سيؤدي بالتأكيد إلى وقوع خلافات زوجية، إذ يُعدُّ الاتصال المحرك والركيزة الأساسية في إدارة العلاقة الزوجية.

وأشار كل من لارسون وهالمون (Larson & Halmon, 1994) بأن مفهوم نوعية الحياة الزوجية هو مفهوم متغير ديناميكي؛ لأنَّ علاقات البشر ليست ثابتة وتتغير مع الوقت صعوداً ونزولاً، خسارة وربحاً. وقد تم تعريف نوعية الحياة الزوجية من قبل منظمة الصحة العالمية بأنها مفهوم يربط بين أهداف الفرد وشؤونه وتوقعاته وبين إدراكه لمكانه بالحياة أو المحيط الثقافي الذي يعيش فيه، بالإضافة إلى أنه مفهوم فيه تنوع شامل حيث يضم كل جوانب الحياة التي يدركها الفرد وطريقة تحقيقه للإشباع المادي لحاجاته الأساسية، أضف إلى ذلك الإشباع المعنوي الذي يحققه له التوافق (Chaaban, 2010).

وعرف عفيفي (2011) نوعية الحياة الزوجية بأنها تجربة حياتية تضم زوجين يعيشان مع بعضهما كشريكين في كل شيء، بمعنى أنه اتحاد بين امرأة ورجل في نظام من الحقوق والواجبات التي تتضمن تشابههما في أشياء والاختلاف في أشياء أخرى والتي تتغير حسب الظروف والبيئة.

ويُعرفها الباحثان بأنها ذلك النمط من طريقة الحياة المُعتمد على التفاهم والتواصل الفعال بين قُطبي الحياة الزوجية "الزوج والزوجة" الذي يحقق أقصى درجات الاحترام المتبادل بينهما؛ ممَّا يساعدهما على المضي قدماً في مواجهة مصاعب الحياة اليومية وتحقيق الأهداف.

وقد أوردت بنات وآخرون (2010) تفصيلاً مهماً لنظريات الإرشاد الأسري والزوجي في عدد من النظريات، وهي على النحو الآتي:

**نظرية النظم العامة:** تتيح هذه النظرية للمعالج أن يفحص السياق أو المحيط الذي يعيش فيه الفرد، أي المحيط الذي يشكل معنى الحياة للأزواج ولأفراد الأسرة. في نظرية النظم يتم التركيز على أن نظام الأسرة هو المسؤول أو مصدر السلوك المشكل، وتتضمن نظرية النظم العامة المبادئ الأساسية الآتية: أي نظام هو كل منظم. والكل هو أكبر من مجموع الأجزاء. أيضاً الأنماط في النظام هي دائرية أكثر من كونها خطية، كذلك الأنظمة المعقدة تتكون من أنظمة فرعية. والأنظمة لها ميكانزمات متوازنة تحافظ على ثبات أنماطها. وأخيراً النمو والتغير يظهران في الأنظمة المفتوحة.

**نظرية العلاج الأسري البنائي:** مؤسس النظرية منيوشن Minuchin وأهم مصطلحات النظرية: بناء الأسرة: ويركز على دور تنظيم الأسرة والدور الفعال للمعالج الأسري وعده محرك التغيير، حيث يرى منيوشن ومينشمان أن الأسرة هي مجموعة طبيعية يتواجد فيها بشكل مستمر أنماط مختلفة من التفاعلات تكون بناء الأسرة. الحدود: ويقصد بذلك التباعد والاقتراب بين أفراد الأسرة؛ بمعنى آخر مدى ارتباط أفراد الأسرة انفعاليا وكيف يتصل كل منهم اتصالاً منفحاً على الآخرين. الهرمية: وتتمثل بوجود حد يميز النظام القائد في الأسرة؛ حيث يعتقد المعالج الأسري البنائي أن فرداً أو مجموعة أفراد في الأسرة عليهم القيام بدور القيادة للأسرة كي تحل مشاكلها وتؤدي المهام المعطاه لها بنجاح، ويحظى الأفراد في دور القيادة بميزة القوة في اتخاذ القرارات مقارنة ببقية أفراد الأسرة. الأنظمة الفرعية: ذكر منيوشن أربعة أنظمة فرعية تُكوّن الأسرة، وهي: النظام الفرعي الزوجي، والنظام الفرعي الوالدي، والنظام الفرعي الأخوي، وأخيراً والنظام الفرعي الأسري الخارجي.

**نظرية العلاج الإستراتيجي الأسري:** هناك أكثر من نموذج في مدخل العلاج الأسري الاستراتيجي، وتم اختيار نموذج جاي هالي Haley، وهو أخصائي اتصالات ومن رواد حركة علاج الأسرة، ويركز هذا النموذج على الثالث؛ أي أن على المعالج الأسري -أثناء تعامله مع مشكلة بين شخصين- يجب أن يراعي احتمالية مشاركة شخص ثالث، قد يكون طفلاً-على سبيل المثال- وكذلك عليه الأخذ بدور هذا الشخص الثالث في حل المشكلة و النظر إلى أثر التعيرات التي ستظهر عليه. وأهم مصطلحات هذه النظرية: الحماية، الوحدة، التركيز على التفاعلات، الهرمية.

**نظرية العلاج الأسري عبر الجيلي لبوين:** مؤسس هذه النظرية هو العالم ميرري بوين Murry Bowen وتعتمد نظريته على متغيرين متداخلين، هما: مستوى تمايز الفرد، ومقدار القلق في مجال الفرد الانفعالي. ويرى بوين أن هناك قوتين طبيعيتين تعملان في مجال العلاقات الانسانية، وهما: التفرد والاستقلال من جهة، ومن جهة أخرى المودة والاندماج، وعلى الأسرة السوية أن تعمل توازناً بين هاتين القوتين؛ بمعنى إيجاد التوازن بين الحاجات الاتصالية عند بوين والحاجات الاستقلالية. وأهم مصطلحات هذه النظرية: "المثلثات"، و"العمليات الانفعالية في الأسرة النووية"، و"تمايز الذات"، و"عملية الانتقال عبر أجيال متعددة"، و"البتر الانفعالي"، و"الترتيب الولادي للأخوة"، و"عمليات انفعالية اجتماعية".

**نظرية العلاج الأسري والزواج السلوكي المعرفي:** تطور العلاج المعرفي السلوكي الأسري للمشكلات المتعلقة بالأطفال على يد باترسون (Parrerson 1971) حيث عمل تدريب سلوكي للأباء وكان التأكيد الأساسي في تدريب الآباء على استخدام مبادئ نظرية التعلم الاجتماعي لتعديل السلوك العدواني لدى أطفالهم. وتطور العلاج الزوجي المعرفي السلوكي على يد ريتشارد ستوارت (Richard Stuarts 1969) من خلال أعماله مع الأزواج الذين لديهم معاناة زوجية.

ويقوم العلاج الأسري المعرفي السلوكي على افتراض أساسي أن السلوكات والإدراكات المرضية أو المشكلة متعلمة وتستمر من خلال تكرار أنماط من التفاعل، وهذه الأنماط قد تشمل: التقليد، الإشراف الإجرائي، الإشراف الكلاسيكي، أو اشتراك هذه الأنماط معاً. أهم مصطلحات النظرية: الأفكار الآلية، التشوهات المعرفية، الأبنية المعرفية. اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية:

كان هناك اهتمام كبير باضطراب الشخصية الوسواسية (OCPD) على مدى مئة عام مضت، فقد كان بيير جانيت (1904) أول من وصف تطور السلوك الوسواسي والقهري فأطلق عليه "حالة الوهن النفسي"، إذ تميز بالإحساس



وأن الأفعال والتصرفات يتم تنفيذها بشكل غير كامل، فهناك حاجة لإنجازها بالشكل المثالي وعلى أكمل وجه والتركيز على النظام والتردد وعدم القدرة عن التعبير العاطفي، وبعد هذه الملاحظات اقترح سيغموند فرويد ((Sigmund Freud في الفترة (1908-1963) نموذج الشخصية الشرجية، في حين قام لساندلر وهازاري (Sandler and Hazary) عام (1960) بإطلاق مفهوم الشخصية الوسواسية (مجيد، 2015).

وهي عبارة عن مجموعة من الأعراض الوسواسية وأحد الأمراض العصابية التي من الصعب علاجها؛ وذلك لأنها أحد أشكال التفكير الخاطيء، كما أنها نوع من الشكوك المقتحمة، ويعاني الأفراد الوسواسيون من ضعف الإرادة، وصعوبة ضبط النفس، فتكون الوسواس أحد مسببات الإضطراب العقلي (زهران، 2001).

ومن الضروري التفرقة بين هذا الاضطراب وبعض الأنشطة التكرارية التي تسبب سعادة أو نشوة للفرد ، مثل: الأكل أو السلوك الجنسي أو لعب القمار أو شرب الخمر، على الرغم من أن عواقبها غير جيدة، كما أن التفكير الوسواسي المفرط obsessive brooding أو الاجترارات Ruminations أو الاستغراق في التفكير Preoccupation ليست وسواسًا على الرغم مما تسببه من ضيق للفرد؛ لأنها لا تؤدي إلى توتر الأنا ego dystonic ولأن موضوع الأفكار له معنى حتى لو كانت متكررة (جبر، 2010).

وتعرف ماريا وآخرون (Maria et al., 2005) اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية بأنه: "نموذج للاضطراب ينطوي على تركيز مبالغ فيه على الكمالية والحاجة إلى الضبط والتحكم في البيئة المحيطة التي تطال كل أبعاد حياة الإنسان". ويوصف الشخص الذي يعاني من اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية بأنه شخصية مثالية، يبحث دومًا ، والنظرة السلبية للأشياء بشكل عام.

انتشار اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية أكثر حدوثًا عند الذكور منه عند الإناث، ويوجد هذا الإضطراب بنسبة تقدر بحوالي (1%) من عامة السكان في الولايات المتحدة الأمريكية، ومع ذلك فإنه يوجد في (3% - 10%) من مرضى العيادات الخارجية للأمراض النفسية (علي والجاف، 2012).

وفي دراسة أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية بلغ انتشاره (2% - 8%) بين أفراد المجتمع وقدر انتشاره في العيادات النفسية بين (8% - 9%) (Cain et al., 2015).

وفي دراسة ألبرت وآخرون (Albert et al., 2004) التي هدفت إلى التعرف على نسبة انتشار اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى المصابين باضطراب الوسواس القهري واضطرابات الذعر، وكذلك لدى عينة غير أكاديمية. فقد أشارت النتائج إلى أن هذا الاضطراب موجود بنسبة (22.9%) لدى مرضى الوسواس القهري، وبنسبة (17.1%) لدى المصابين باضطرابات الذعر، وبنسبة (3%) بين أفراد العينة الثالثة، ولم تشر الدراسات إلى فروق بين الجنسين في نسب انتشار الاضطراب.

بيّنت العديد من الدراسات أن الآباء الذين لديهم خصائص معينة ، مثل: الحماية الزائدة للأطفال، وتوقعاتهم لأبنائهم عالية وعندهم صرامة وحزم وحساسية مفرطة تبين أن أطفالهم لديهم مستوى عالٍ من أعراض الوسواس القهري والأفكار المقلقة (Zakiei et al., 2017).

ومن أهم الأسباب التي تعود إلى نشأة اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية (OCPD) كما أوردها زهران (2001):

الانضباط المفرط في مراحل الطفولة المبكرة. وحسب نظريات التعلم الاجتماعي، فإن الوسواس هو ردود فعل تجاه القلق، وأن القهر هو نمط سلوكي للتخفيف من القلق. حيث يحتاج الفرد للسيطرة على نفسه وعلى محيطه؛

مماً يقوده إلى اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية. كما أن العواطف المكبوتة لدى الأسرة تدفع أفرادها إلى عدم مقدرتهم عن التعبير عن مشاعرهم وعواطفهم فيوجه لهم النقد وينبذوا من المجتمع.

#### النظريات المفسرة للشخصية الوسواسية:

يعد فرويد صاحب نظرية التحليل النفسي أول من تحدث عن هذا النوع من الاضطراب، وقد أطلق مسمى "الشخصية الشرجية" على ما يعرف اليوم باضطراب الشخصية الوسواسية القهرية (OCPD)، وقد وصفها بالبخل والعناد والتصلب. وكانت مدرسة التحليل النفسي أول من وجهت الأنظار نحو الخبرات الانفعالية في الطفولة المبكرة التي يبقى لها أثر في الشخصية التي تتكون في السنوات الخمس الأولى؛ ولذلك فإن الشخصية الوسواسية القهرية غالباً ما تربي تربية قاسية وشديدة (مجيد، 2015).

وأشار أدلر مؤسس نظرية علم النفس الفردي إلى أن موقع الفرد في الأسرة له تأثير كبير على شخصية الفرد وعلى أسلوب حياته، ويرى أن الشخصية تتشكل من ترتيب الفرد في الأسرة؛ وذلك لأن الآباء يميلون إلى معاملة أبنائهم حسب ترتيبهم الولادي، ومن هنا بينت الدراسات أن الأشخاص ذوي الشخصية الوسواسية القهرية (OCPD) يكون ترتيبهم الولادي الطفل الأول أو الطفل الوحيد، وذلك بسبب توقع الأهل الإنجاز العالي والمرتفع، وعدم الخبرة النسبية للوالدين (Murphy, 2012).

ويرى أصحاب الاتجاه السلوكي أن الشخصية الوسواسية القهرية (OCPD) تظهر من خلال الخبرات المسببة للقلق؛ ممّا يجعل الفرد يقوم بسلوكيات تخفض حالة القلق لديه، فتوقعات الوالدين العالية من الأبناء تدفعهم للكفالية لكي يتخلصوا من القلق المسبب من نقد الوالدين، وكذلك تظهر بعض الاتجاهات السلوكية عمليات النمذجة والتقليد في مراحل الطفولة المبكرة، إذ إن الطفل يقوم بنمذجة وتقليد سلوكيات الأشخاص المهمين الذين قد يُظهرون نمط التصلب والسيطرة والنمط الوسواسي، إذ يزيد من ظهور الشخصية الوسواسية القهرية (Beck et al., 2015).

في حين يرى أصحاب الاتجاه المعرفي أن الخبرات السلبية والخاطئة التي يعيشها الفرد ويمر بها تؤدي إلى تكوين مخططات معرفية سلبية مرتبطة بذاته وبالآخرين (Ng, 2005)، وتقود الفرد إلى أفكار بأنه يجب أن يكون كاملاً ولا يخطئ، وأن الآخرين لا يمتلكون الكفاءة الموجودة لديه؛ وذلك يؤدي إلى عدم مقدرته على التقه بالآخرين ويعتقد بأنهم لا يملكون القدرة على إنجاز الأعمال الموكلة إليهم وهذا ينشئ لديهم القلق، فيقودهم ذلك إلى المبالغة بالتركيز على الدقة والنظام والقوانين عند القيام بمهامهم (Beck et al., 2015).

#### اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية (OCPD) والعلاقات الاجتماعية:

يعاني الأشخاص المصابون باضطراب الشخصية الوسواسية القهرية (OCPD) من ضيق شديد ومشاكل شخصية، وانقسمت الدراسات ما بين معارضة ومؤيدة في ذلك، وقد بينت الدراسات أن المصابين باضطراب الشخصية الوسواسية القهرية (OCPD) انتقاميون ومسيطرون ويتصفون بالبرود في علاقاتهم مع الآخرين، وأن العلاقات الدافئة مع الآخرين تشعرهم بالإحباط والانزعاج ويتضمن الأمر بأن يكونوا مسيطرين وأكثر انضباطاً عاطفياً ويتصفون بالصلابة ولا يتمكنون من رؤية الأشياء من وجهة نظر الآخرين، ولكن ذلك لا ينفي أن لديهم القدرة على التعاطف والاهتمام بالآخرين إلا أن قدرتهم في ذلك الأمر محدوده، وبالتالي فإن أفراد اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية (OCPD) يستخدمون أسلوباً معرفياً وفكرياً في العلاقات الاجتماعية (Cain et al., 2015).

أما السمات التي يتسم بها أصحاب الشخصية الوسواسية القهرية (OCPD)، فهي: الكمال: وهو الاهتمام البالغ والمفرط بالتفاصيل والترتيب والتنظيم حتى لو كان على حساب النتيجة النهائية. العناد: الإصرار على عمل

الأشياء كما يراها هو وحسب قواعده. البرود العاطفي: يكون لديه صعوبة في التعبير عن المشاعر الدافئة. الشك: يكون متردداً في اتخاذ القرارات خوفاً من الوقوع بالخطأ. الأخلاق: ضميره يقظ بدرجة عالية (زهران، 2001).

وقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة ومن هذه الدراسات أجرى بخاري (2021) دراسة هدفت إلى معرفة أثر العلاج الزوجي على جودة الحياة الزوجية وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى الزوجين، تكونت عينة الدراسة من (120) مشاركاً من الأزواج والزوجات، وتم استخدام مقياس جودة الحياة الزوجية، أظهرت النتائج أن زيادة درجة رضا الزوجين تعمل على زيادة درجة جودة الحياة الزوجية، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين العلاج الزوجي وجودة الحياة الزوجية.

أما الجوارنة (2019) فقد أجرى دراسة هدفت للكشف عن فاعلية برنامج إرشادي واقعي في تنمية جودة الحياة الزوجية والمهارات الاجتماعية لدى المتزوجات حديثاً في محافظة الكرك، تكونت عينة الدراسة من (24) من المتزوجات حديثاً، وقد استخدم مقياس لجودة الحياة الزوجية وكذلك مقياس للمهارات الاجتماعية، وقد تأشرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس جودة الحياة الزوجية ومقياس المهارات الاجتماعية حيث كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

أجرى مقدادي (2019) دراسة هدفت للتعرف إلى مدى إسهام التماسك الأسري والترتيب الولادي والتشوهات المعرفية في التنبؤ بأعراض الشخصية الوسواسية لدى طلبة جامعة اليرموك، وتكونت عينة الدراسة من (1267) طالباً وطالبة، وبينت النتائج أن نسبة انتشار أعراض الشخصية الوسواسية (18.1%) لدى الطلبة، وأن نمط التماسك الأسري الواضح كان متنبئاً سلبياً بأعراض الشخصية الوسواسية لدى الطلبة.

أما دراسة بروخوفن وآخرون (Broekhoven et al., 2018) فقد هدفت إلى التعرف على أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية كعامل خطر لأعراض اكتئاب ما بعد الولادة، تكونت عينة الدراسة من (1427) امرأة تم متابعتهم ابتداءً من مرحلة الحمل المتأخرة وإلى ما بعد الولادة، وتم تحديد مسارات أعراض اكتئاب ما بعد الولادة باستخدام نمذجة خليط النمو مع خمسة تقييمات متكررة، ثم البحث عن العلاقة بين اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى العينة وأعراض اكتئاب ما بعد الولادة، وخلصت الدراسة إلى العديد من النتائج، كان من أهمها: وجود علاقة ارتباطية بين اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية وزيادة خطر الإصابة بأعراض اكتئاب ما بعد الولادة لدى عينة الدراسة.

في حين قام دراسة غيث والمشاركة (2015) فقد هدفت لفحص أثر برنامج إرشادي يستند إلى نظرية ساتير في تحسين نوعية الحياة الزوجية لدى عينة من الزوجات اللواتي يعانين من انخفاض الرضا الزوجي، بلغ عددهن (16) سيدة تم اختيارهن من مركز التوعية والإرشاد الأسري في منطقة الزرقاء الجديدة، وتم توزيع المشاركات عشوائياً إلى مجموعتين: (تجريبية) و(ضابطة) تضم كل واحدة منهما (8) سيدات، وقامت الباحثتان بتطوير أداتين: واحدة لقياس الرضا الزوجي والثانية لقياس نوعية الحياة الزوجية، وتم تطبيق المقياسين على المشاركات في الدراسة قبل وبعد تنفيذ البرنامج الإرشادي الجمعي الذي تم تطويره بالاستناد إلى نظرية ساتير، طبق البرنامج الإرشادي بعد تحكيمة على مدار (15) جلسة بواقع جلسيتين أسبوعياً ولمدة ساعة ونصف، وقد أشارت نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha > 0.05$ ) بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الدراسة (نوعية الحياة الزوجية)، وذلك لصالح المجموعة لتجريبية في القياس البعدي؛ ممّا يشير إلى وجود أثر للبرنامج في تحسين نوعية الحياة الزوجية للمشاركات فيه.

في حين أجرى آغا (2015) دراسة هدفت لفحص أثر فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجيات حل المشكلات ومهارات الاتصال في تحسين نوعية الحياة الزوجية لدى المتزوجات حديثاً، وتكونت عينة الدراسة من (30) مشاركة من المتزوجات، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نوعية الحياة الزوجية لدى الزوجات المتزوجات حديثاً تعزى للبرنامج التدريبي على القياس البعدي وقياس المتابعة.

وفي ذات السياق أجرى مومني وآخرون (Momani, et al., 2014) دراسة هدفت إلى قياس تأثير التدريب على المهارات الزوجية في تحسين نوعية العلاقة الزوجية وزيادة الحميمية والرفاهية الشخصية للنساء في مدينة طهران، تكونت عينة الدراسة من (30) سيدة من النساء اللواتي يراجعن مركز الإرشاد والتعليم، وقد تم اختيارهن بطريقة عشوائية وتوزيعةن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم تطبيق مقياس الحميمية على مجموعتين، وتدريب المجموعة التجريبية خلال ثلاث جلسات مدة الجلسة (60) دقيقة، وتمت مقارنة المجموعتين بعد انتهاء البرنامج وتبين أن التدريب على المهارات الزوجية أدى إلى تحسن العلاقة الزوجية وزيادة الحميمية والرفاهية الشخصية للسيدات المتزوجات مقارنة بالمجموعة الضابطة.

كما أجرى كالويا وآخرون (Caluwe et al., 2014) دراسة هدفت إلى التعرف على سمات اضطراب الشخصية الوسواسية حسب الدليل التشخيصي والوسواس القهري في مرحلة المراهقة في هولندا، تكونت عينة الدراسة من 70% من الإناث 30% من الذكور، وتتراوح الأعمار بين (12-20) سنة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين أعراض الوسواس القهري واضطراب الشخصية الوسواسية.

أما دراسة الشلاش (2012) فقد هدفت إلى معرفة العوامل الثقافية المحدد للشخصية الوسواسية في المجتمع السعودي، تكونت عينة الدراسة من (261) شخصاً من مرطادي العيادات النفسية التابعة للمستشفيات السعودية، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين اضطراب الشخصية الوسواسية والعوامل الثقافية الأسرية ذات النمط المتسلط والبيئة المدرسية ذات الطابع الشديد .

كما أجرى الجاف وعلي (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على انتشار اضطراب الشخصية الوسواسية القسرية لدى طلبة جامعة السليمانية والتعرف لمستويات العوامل الخمسة للشخصية، وتكونت عينة الدراسة من (688) طالباً وطالبة، تم استخدام مقياس الشخصية الوسواسية القسرية ومقياس العوامل الخمسة في الشخصية، وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج ، كان من أهمها: أن عدد المصابين بالشخصية الوسواسية القهرية بلغ (47) طالباً وطالبة ويمثلون نسبة (8%) .

من خلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ بأن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة في المتغيرات المبحوث بها، فبعد اطلاع الباحثين على الدراسات السابقة لم يجد أي دراسة تناولت العلاقة الارتباطية بين نوعية الحياة الزوجية واضطراب الشخصية الوسواسية القهرية، كما تميزت الدراسة بمكان إجرائها في محافظتي عمان وإربد في الأردن، حيث لم يسبق وإن أجريت في هذه المناطق مثل هذه الدراسة.

#### مشكلة الدراسة

اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية عند أحد الزوجين أو كليهما قد يؤثر بشكل كبير على سير الحياة الزوجية بشكلها الطبيعي، فقد تؤثر سمات هذا الاضطراب على سلاسة الحياة بين الزوجين، لتصبح الحياة أكثر تعقيداً وأقل مرونة. ومن خلال جلسات الإرشاد الزوجي التي يقومون بها الباحثين وجدا احتمالية وجود تأثير سلبي لهذا الاضطراب في الشخصية على استقرار العلاقة الزوجية، فقد لا يحتمل أحد الشريكين شخصية الآخر المضطربة

وتأثيرها عليه ليتجه نحو العديد من المصادمات والمشاحنات والاختلاف الكبير في وجهات النظر، ومن الممكن أن تصل الأمور في بعض الحالات إلى إنهاء العلاقة الزوجية بالطلاق.

وخلال البحث والاستقصاء لم يجد الباحثان دراسة تناولت متغيرات هذه الدراسة مع بعضها وربطت بينهما بهذا العلاقة الارتباطية؛ مما حفزه على القيام بهذه الدراسة. ولذلك جاءت هذه الدراسة لمعرفة أثر اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية على نوعية الحياة الزوجية لدى النساء المتزوجات في الأردن. وتسعى هذه الدراسة الحالية للإجابة على التساؤلات الآتية:

**السؤال الأول:** ما مستوى نوعية الحياة الزوجية لدى النساء المتزوجات المراجعات لعيادات جنتي للطب والرفاه النفسي في مدينتي عمان وإربد؟

**السؤال الثاني:** ما مستوى اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى النساء المتزوجات المراجعات لعيادات جنتي للطب والرفاه النفسي في مدينتي عمان وإربد؟

**السؤال الثالث:** هل يختلف مستوى نوعية الحياة الزوجية لدى النساء المتزوجات المراجعات لعيادات جنتي للطب والرفاه النفسي في مدينتي عمان وإربد باختلاف متغيرات العمر والمستوى التعليمي؟

**السؤال الرابع:** هل يختلف اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى النساء المتزوجات المراجعات لعيادات جنتي للطب والرفاه النفسي في مدينتي عمان وإربد باختلاف متغيرات العمر للزوجة والمستوى التعليمي للزوجة؟

**السؤال الخامس:** هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha=0.05)$  بين نوعية الحياة الزوجية و اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى النساء المتزوجات المراجعات لعيادات جنتي للطب والرفاه النفسي في مدينتي عمان وإربد؟

#### أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في النواحي الآتية:

**أولاً: الأهمية النظرية:** تقدم الدراسة الحالية نظرة شمولية عن اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية من حيث مفهومه وتعريفه ونشأته وأسبابه وبيحث في تأثيره المحتمل على نوعية الحياة الزوجية لدى المتزوجات في الأردن، وتقدم الدراسة أهم النظريات العملية التي تحدثت عن متغيرات الدراسة، كذلك عن نسب انتشار اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية، وتقيس هذه الدراسة مستوى اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى النساء المتزوجات في الأردن وتأثير ذلك على نوعية الحياة الزوجية، بالإضافة إلى ذلك تبحث هذه الدراسة في اختلاف اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى النساء المتزوجات في الأردن باختلاف متغيرات العمر والمستوى التعليمي، وتحاول هذه الدراسة البحث عن العلاقة الارتباطية - إن وجدت - بين اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى النساء المتزوجات في الأردن ونوعية الحياة الزوجية لديهن.

**ثانياً: الأهمية التطبيقية:** تقدم هذه الدراسة إطاراً مرجعياً للأخصائيين النفسيين والمرشدين الأسريين في التعامل مع اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى المتزوجات، وتفتح هذه الدراسة الأبواب للباحثين للبحث وعمل دراسات تجريبية في هذا المجال وتطبيق برامج إرشادية أو علاجية لحل هذه المشكلة، ويتوفر في هذه الدراسة أدوات يمكن للمرشدين الاستفادة منها في الجلسات الإرشادية، وهي: مقياسي مستوى اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية ومستوى نوعية الحياة الزوجية.

## التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية: بأنه نمط ثابت من الانشغال بالانتظام والكمال والضببط العقلي وضبط العلاقات الشخصية على حساب المرونة والانفتاح والفعالية، والذي يبتدى منذ البلوغ الباكر ويتبدى في العديد من السياقات (حمادي، 2014)، ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها: الدرجة التي حصلت عليها المستجيبة على مقياس اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية المطور لأغراض الدراسة الحالية.

نوعية الحياة الزوجية: هي بناء واسع يشمل مجموعة من التفاعلات الزوجية الإيجابية والسلبية والتصورات، قد تتضمن هذه التفاعلات: الأنشطة المشتركة من قبل الزوجين، الخلافات، المشكلات الزوجية، وكذلك مشاعر المرء تجاه زوجته، ومستوى الرضا عن العلاقة (Carr & Springer, 2010, P: 512)، ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها: الدرجة التي حصلت عليها المستجيبة على مقياس نوعية الحياة الزوجية المطور لأغراض الدراسة الحالية.

### حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على معرفة العلاقة الارتباطية بين نوعية الحياة الزوجية واضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى النساء المتزوجات المراجعات لعيادات جنتي للطب والرفاه النفسي في مدينتي عمان وإربد.
- الحد المكاني: أجريت هذه الدراسة في الأردن - عيادات جنتي للطب والرفاه النفسي في مدينتي عمان وإربد.
- الحد الزمني: أجريت هذه الدراسة عن الحالات التي راجعت عيادات جنتي للطب والرفاه النفسي في محافظتي عمان وإربد منذ تاريخ 2021/1/1 وحتى 2021/12/31.
- الحد البشري: طبقت هذه الدراسة على عينة مكونة من (100) امرأة متزوجة من المراجعات لعيادات جنتي للطب والرفاه النفسي في مدينتي عمان وإربد.

### المنهجية والإجراءات

### منهجية الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة كونه المنهج الأكثر ملاءمة لهذا النوع من الدراسات.

### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع النساء المتزوجات المراجعات لعيادات جنتي للطب والرفاه النفسي في محافظتي عمان وإربد والبالغ عددهن (2000) سيدة متزوجة وفق إحصائيات العيادة لسنة 2021 يعانين من مشاكل نفسية متعددة.

### عينة الدراسة:

تم اختيار عينة متيسرة قوامها (100) سيدة من النساء المتزوجات المراجعات لعيادات جنتي للطب والرفاه النفسي في محافظتي عمان وإربد لتطبيق أدوات الدراسة عليهن.

## أداتا الدراسة:

تم استخدام مقياسين في هذه الدراسة:

### أولاً: مقياس نوعية الحياة الزوجية

قام الباحثان بتطوير مقياس نوعية الحياة الزوجية بالرجوع إلى أدبيات الموضوع، مثل: الآغا (2015) والنسعة (2020) وسبزر (Spanier,1976).

### دلالات صدق المقياس:

**أولاً: الصدق الظاهري:** تم التحقق من صدق المحتوى للمقياس من خلال عرض المقياس بصورته الأولية التي تكونت من (46) فقرة على (10) من المحكمين المختصين في الإرشاد النفسي والصحة النفسية وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية، بهدف التعرف على مدى ملاءمة الفقرات للمقياس، وسلامة صياغة الفقرات، ومدى وضوح المعنى اللغوي، من أجل إخراج المقياس بصورته النهائية باستخلاص التعديلات المقترحة من قبل المحكمين، وقد تم الاعتماد على نسبة اتفاق (80%) من المحكمين فأكثر.

**ثانياً: مؤشرات صدق البناء:** لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (25) سيدة متزوجة مشخصة باضطراب الشخصية الوسواسية القهرية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.41-0.93)، ومع المجال (0.50-0.95). وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

**ثبات المقياس:** للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (25)، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المراتين. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا. وتبين أن قيم الثبات لإعادة تتراوح ما بين (0.80-0.86) وقيم الاتساق الداخلي تتراوح ما بين (0.72-0.83)، وهذا يبين أن معامل الثبات الكلي لمقياس نوعية الحياة الزوجية كان مناسباً.

**تصحيح المقياس:** تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وهي تمثل رقمياً: (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب للاتجاه الإيجابي وتعكس في حالة الفقرات المصاغة باتجاه سالب لتصبح (1، 2، 3، 4، 5)، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج: من (1.00 - 2.33) منخفضة، من (2.34 - 3.67) متوسطة، من (3.68 - 5.00) مرتفعة، حيث تشير الدرجة المرتفعة لوجود مستوى عالٍ من نوعية الحياة الزوجية لديه، في حين تشير الدرجة المتوسطة إلى وجود مستوى متوسط من نوعية الحياة الزوجية لديه، وتشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى ضعيف من نوعية الحياة الزوجية لديه.

### ثانياً: مقياس اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية

بههدف الكشف عن اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى النساء المتزوجات قام الباحثان بتطوير مقياس اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية بالرجوع إلى الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس (2013) والدراسات السابقة والأدب النظري، مثل: النمراوي (2021)، الجاف وعلي (2012)، وتكون المقياس بصورته الأولية من (24)

فقرة موزعة على ثمانية محكات على النحو الآتي: المحك الأول: الانشغال بالتفاصيل والتنظيم والترتيب، المحك الثاني: الكمالية، المحك الثالث: التقاني بالعمل، المحك الرابع: يقظة الضمير، المحك الخامس: الاكتزاز، المحك السادس: التردد في تفويض المهام، المحك السابع: الحرص في الإنفاق، المحك الثامن: الصلابة والعناد.

#### دلالات صدق المقياس:

**أولاً: الصدق الظاهري:** تم التحقق من صدق المحتوى للمقياس من خلال عرض المقياس بصورته الأولية التي تكونت من (24) فقرة على (10) من المحكمين المختصين في الإرشاد النفسي والصحة النفسية وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم في من الجامعات الأردنية، بهدف التعرف على مدى ملاءمة الفقرات للمقياس، وسلامة صياغة الفقرات، ومدى وضوح المعنى اللغوي، من أجل إخراج المقياس بصورته النهائية باستخلاص التعديلات المقترحة من قبل المحكمين، وقد تم الاعتماد على نسبة اتفاق (80%) من المحكمين فأكثر.

**ثانياً: مؤشرات صدق البناء:** لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (25) سيدة متزوجة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.51-0.89)، ومع المجال (0.40-0.88). وتجدد الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

**ثبات مقياس اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية:** للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (25) سيدة متزوجة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا. ويتبين أن قيم الثبات لإعادة تتراوح ما بين 0.80 - 0.89 وقيم الاتساق الداخلي تتراوح ما بين 0.75 - 0.84، وهذا يبين أن معامل الثبات الكلي لمقياس اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية كان مناسباً.

**تصحيح المقياس:** تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وهي تمثل رقمياً: (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب للاتجاه الإيجابي وتعكس في حالة الفقرات المصاغة باتجاه سالب لتصبح (1، 2، 3، 4، 5)، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج: من (1.00 - 2.33) منخفضة، من (2.34 - 3.67) متوسطة، من (3.68 - 5.00) مرتفعة، حيث تشير الدرجة المرتفعة لوجود مستوى عالٍ من اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لديه، في حين تشير الدرجة المتوسطة لوجود مستوى متوسط من اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لديه، وتشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى ضعيف من اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لديه.

#### متغيرات الدراسة:

- اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية: وله ثلاثة مستويات منخفضة ومتوسطة ومرتفعة.
- نوعية الحياة الزوجية: ولها ثلاثة مستويات منخفضة ومتوسطة ومرتفعة.
- العمر: وله ثلاث فئات (أقل من 25 عام)، (من 25-35 عام)، (أكثر من 35 عام).
- المستوى التعليمي: وله ثلاث فئات: دبلوم فأقل، بكالوريوس، دراسات عليا.



## نتائج الدراسة

تاليًا عرضٌ لنتائج أسئلة الدراسة حسب تسلسل ورودها في مشكلة الدراسة:

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:** ما مستوى نوعية الحياة الزوجية لدى النساء المتزوجات المراجعات لعيادات جنتي للطب والرفاه النفسي في مدينتي عمان وإربد؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى نوعية الحياة الزوجية لدى النساء المتزوجات المراجعات لعيادات جنتي للطب والرفاه النفسي في مدينتي عمان وإربد ، والجدول أدناه يوضح ذلك.

### جدول 1

**الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى نوعية الحياة الزوجية لدى النساء المتزوجات في الأردن مرتبة تنازلياً حسب الأوساط الحسابية**

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	البعد الجنسي	2.98	.730	متوسط
2	3	بعد توزيع الأدوار والمسؤوليات الزوجية	2.96	1.089	متوسط
3	1	البعد الجسدي والصحي	2.95	.701	متوسط
4	2	البعد النفسي	2.90	.772	متوسط
		مقياس نوعية الحياة الزوجية	2.94	.807	متوسط

يبين الجدول (1) أن الأوساط الحسابية قد تراوحت ما بين (2.98-2.90)، حيث جاء البعد الجنسي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.98)، بينما جاء البعد النفسي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.90)، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى نوعية الحياة الزوجية لدى النساء المتزوجات في الأردن ككل (2.94).

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:** ما مستوى اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى النساء المتزوجات المراجعات لعيادات جنتي للطب والرفاه النفسي في مدينتي عمان وإربد؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى النساء المتزوجات في الأردن، والجدول أدناه يوضح ذلك.

### جدول 2

**الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى النساء المتزوجات في الأردن مرتبة تنازلياً حسب الأوساط الحسابية**

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	يقظة الضمير	4.08	.642	متوسط
2	2	الكمالية	3.80	.741	متوسط
3	1	الانشغال بالتفاصيل والتنظيم والترتيب	3.76	.626	مرتفع
4	6	التردد في تفويض المهام	3.57	.779	متوسط
5	8	الصلابة والعناد	3.52	.645	متوسط
6	3	التفاني بالعمل	3.43	.939	متوسط
7	5	الاكتناز	3.06	.905	متوسط
8	7	الحرص في الإنفاق	3.04	.796	متوسط
		مقياس اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية	3.54	.556	متوسط

يبين الجدول (2) أن الأوساط الحسابية قد تراوحت ما بين (3.04-4.08)، حيث جاء يقظة الضمير في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.08)، بينما جاء الحرص في الإنفاق في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.04)، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى النساء المتزوجات في الأردن ككل (3.54).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) في مستوى نوعية الحياة الزوجية لدى النساء المتزوجات المراجعات لعيادات جنتي للطب والرفاه النفسي في مدينتي عمان وإربد تعزى لمتغيري العمر، والمستوى التعليمي؟" للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى نوعية الحياة الزوجية لدى النساء المتزوجات في الأردن حسب متغيري العمر، والمستوى التعليمي، والجدول أدناه يوضح ذلك.

### جدول 3

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى نوعية الحياة الزوجية لدى النساء المتزوجات في الأردن حسب متغيري العمر، والمستوى التعليمي.

مقياس نوعية الحياة الزوجية	البعد الجنسي	بعد توزيع الأدوار والمسؤوليات الزوجية	البعد النفسي	البعد الجسدي والصحي	س	ع
العمر	أقل من 25 سنة	2.60	2.55	2.98	س	ع
	25-35	2.94	2.88	2.90	س	ع
المستوى التعليمي	أقل من 35 سنة	3.09	3.03	2.99	س	ع
	دبلوم فأقل	2.85	2.77	2.83	س	ع
بكالوريوس	3.10	3.13	3.02	3.12	س	ع
	دراسات عليا	2.60	2.76	2.68	س	ع

س= المتوسط الحسابي ع= الانحراف المعياري

يبين الجدول (3) تبايناً ظاهرياً في الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى نوعية الحياة الزوجية لدى النساء المتزوجات المراجعات لعيادات جنتي للطب والرفاه النفسي في مدينتي عمان وإربد بسبب اختلاف فئات متغيري العمر، والمستوى التعليمي. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين الأوساط الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد على المجالات جدول (4) وتحليل التباين الثنائي للأداة ككل جدول (5).

#### جدول 4

#### تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر العمر، والمستوى التعليمي على مجالات نوعية الحياة الزوجية

الدالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المجالات	مصدر التباين
.606	.503	.238	2	.476	البعد الجسدي والصحي	العمر
.097	2.397	1.380	2	2.759	البعد النفسي	ويلكس=0.827
.235	1.469	1.700	2	3.400	بعد توزيع الأدوار والمسؤوليات الزوجية	ح=0.024
.446	.815	.400	2	.800	البعد الجنسي	
.028	3.725	1.764	2	3.529	البعد الجسدي والصحي	المستوى التعليمي
.216	1.558	.897	2	1.794	البعد النفسي	ويلكس=0.818
.122	2.148	2.484	2	4.968	بعد توزيع الأدوار والمسؤوليات الزوجية	ح=0.016
.007	5.194	2.551	2	5.103	البعد الجنسي	
		.474	95	44.995	البعد الجسدي والصحي	الخطأ
		.576	95	54.684	البعد النفسي	
		1.157	95	109.890	بعد توزيع الأدوار والمسؤوليات الزوجية	
		.491	95	46.662	البعد الجنسي	
			99	48.704	البعد الجسدي والصحي	الكلية
			99	59.062	البعد النفسي	
			99	117.399	بعد توزيع الأدوار والمسؤوليات الزوجية	
			99	52.783	البعد الجنسي	

يتبين من الجدول (4) الآتي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) تعزى لأثر العمر في جميع الأبعاد. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) تعزى لأثر المستوى التعليمي في جميع الأبعاد، باستثناء البعد الجسدي والصحي، والبعد الجنسي، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين الأوساط الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفیه (Scheffe)، كما هو مبين في الجدول رقم (5).

## جدول 5

تحليل التباين الثنائي لأثر العمر، والمستوى التعليمي على مستوى نوعية الحياة الزوجية لدى النساء المتزوجات في الأردن

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
العمر	1.878	2	.939	1.494	.230
المستوى التعليمي	3.145	2	1.573	2.503	.087
الخطأ	59.692	95	.628		
الكلية	64.407	99			

يتبين من الجدول (5) الآتي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) تعزى لأثر العمر، حيث بلغت قيمة ف (1.494) وبدلالة إحصائية بلغت (0.230). عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) تعزى لأثر المستوى التعليمي، حيث بلغت قيمة ف 2.503 وبدلالة إحصائية بلغت (0.087).

## جدول 6

المقارنات البعدية بطريقة شففيه (Scheffe) لأثر العمر على التفاني بالعمل

المتوسط الحسابي	دبلوم فأقل	بكالوريوس	دراسات عليا
البعد الجسدي والصحي	2.83	دبلوم فأقل	
	3.12	بكالوريوس	
	2.68	دراسات عليا	.44(*)
البعد الجنسي	2.68	دبلوم فأقل	
	3.19	بكالوريوس	
	2.86	دراسات عليا	.33

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

يتبين من الجدول (6) الآتي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) بين بكالوريوس ودراسات عليا وجاءت الفروق لصالح البكالوريوس في البعد الجسدي والصحي. و وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) بين دبلوم فأقل وبكالوريوس وجاءت الفروق لصالح البكالوريوس في البعد الجنسي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) في مستوى اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى النساء المتزوجات المراجعات لعيادات جنتي لطب والرفاه النفسي في مدينتي عمان وإربد تعزى متغيري العمر، والمستوى التعليمي؟" للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى النساء المتزوجات في الأردن حسب متغيري العمر، والمستوى التعليمي، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول 7

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى النساء المتزوجات في الأردن حسب متغيري العمر، والمستوى التعليمي

العمر	أقل من 25 سنة	25-35	أكثر من 35 سنة	المستوى التعليمي	دبلوم فأقل	بكالوريوس	دراسات عليا
الانفعال والتعب	3.81	3.46	3.51	3.66	3.44	3.63	3.59
الانفعال والتعب	3.93	3.47	3.43	3.64	3.47	3.44	3.54
الانفعال والتعب	3.21	2.89	3.11	3.29	2.89	3.07	3.50
الانفعال والتعب	3.88	3.53	3.51	3.64	3.49	3.69	3.606
الانفعال والتعب	3.26	2.81	3.22	3.18	2.98	3.12	3.866
الانفعال والتعب	4.29	4.00	4.08	4.19	3.97	4.20	3.514
الانفعال والتعب	3.82	3.33	3.41	3.62	3.21	3.82	3.749
الانفعال والتعب	4.11	3.89	3.64	3.81	3.74	3.99	3.555
الانفعال والتعب	4.02	3.71	3.72	3.87	3.67	3.84	3.707
س	ع	ع	س	ع	س	ع	ع

س= المتوسط الحسابي ع= الانحراف المعياري

يبين الجدول (7) تبايناً ظاهرياً في الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى النساء المتزوجات في الأردن بسبب اختلاف فئات متغيري العمر، والمستوى التعليمي. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين الأوساط الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد على المجالات جدول (8) وتحليل التباين الثنائي للأداة ككل جدول (9).

جدول 8

تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر العمر، والمستوى التعليمي على مجالات اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
العمر	الانشغال بالتفاصيل والتنظيم والترتيب	.961	2	.481	1.238	.294
ويكس=0.814	الكمالية	3.571	2	1.785	3.396	.038
ح=0.280	التقاني بالعمل	2.533	2	1.266	1.533	.221
	يقظة الضمير	.672	2	.336	.818	.444
	الاكتناز	3.865	2	1.932	2.403	.096
	التردد في تفويض المهام	1.633	2	.817	1.344	.266
	الحرص في الإنفاق	.872	2	.436	.706	.496
	الصلابة والعناد	2.343	2	1.171	2.914	.059
المستوى التعليمي	الانشغال بالتفاصيل والتنظيم والترتيب	.835	2	.417	1.075	.345
ويكس=0.821	الكمالية	1.477	2	.739	1.405	.250
ح=0.324	التقاني بالعمل	6.234	2	3.117	3.773	.027
	يقظة الضمير	.994	2	.497	1.211	.303
	الاكتناز	.316	2	.158	.196	.822
	التردد في تفويض المهام	.787	2	.394	.648	.525

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	الحرص في الإنفاق	2.502	2	1.251	2.025	.138
	الصلابة والعناد	.221	2	.111	.275	.760
الخطأ	الانشغال بالتفاصيل والتنظيم والترتيب	36.868	95	.388		
	الكمالية	49.944	95	.526		
	التقاني بالعمل	78.496	95	.826		
	يقظة الضمير	39.015	95	.411		
	الاكتناز	76.378	95	.804		
	التردد في تفويض المهام	57.702	95	.607		
	الحرص في الإنفاق	58.680	95	.618		
	الصلابة والعناد	38.189	95	.402		
الكلية	الانشغال بالتفاصيل والتنظيم والترتيب	38.807	99			
	الكمالية	54.287	99			
	التقاني بالعمل	87.328	99			
	يقظة الضمير	40.857	99			
	الاكتناز	81.043	99			
	التردد في تفويض المهام	60.066	99			
	الحرص في الإنفاق	62.715	99			
	الصلابة والعناد	41.227	99			

يتبين من الجدول (8) الآتي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) تعزى لأثر العمر في جميع الأبعاد باستثناء الكمالية، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين الأوساط الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شففيه (Scheffe)، كما هو مبين في الجدول (9). عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) تعزى لأثر المستوى التعليمي في جميع الأبعاد باستثناء التقاني بالعمل، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين الأوساط الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شففيه (Scheffe)، كما هو مبين في الجدول (10).

#### جدول 9

تحليل التباين الثنائي لأثر العمر، والمستوى التعليمي على مستوى اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى النساء المتزوجات في الأردن

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
العمر	1.125	2	.562	1.881	.158
المستوى التعليمي	.909	2	.454	1.520	.224
الخطأ	28.402	95	.299		
الكلية	30.635	99			

يتبين من الجدول (9) الآتي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) تعزى لأثر العمر، حيث بلغت قيمة ف 1.881 وبدلالة إحصائية بلغت (0.158) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) تعزى لأثر المستوى التعليمي، حيث بلغت قيمة ف 1.520 وبدلالة إحصائية بلغت (0.224).

## جدول 10

### المقارنات البعدية بطريقة شففيه (Scheffe) لأثر العمر على الكمالية

المتوسط الحسابي	أقل من 25 سنة	35-25	أكثر من 35 سنة
الكمالية	أقل من 25 سنة	4.11	
	35-25	3.89	.22
	أكثر من 35 سنة	3.64	.47(*)
			.25

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

يتبين من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) بين أقل من 25 سنة وأكثر من 35 سنة وجاءت الفروق لصالح أقل من 25 سنة.

## جدول 11

### المقارنات البعدية بطريقة شففيه (Scheffe) لأثر المستوى التعليمي على التفاني بالعمل، ويقظة الضمير

المتوسط الحسابي	دبلوم فأقل	بكالوريوس	دراسات عليا
التفاني بالعمل	دبلوم فأقل	3.62	
	بكالوريوس	3.21	0.41
	دراسات عليا	3.82	0.21
			*62.

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

يتبين من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) بين بكالوريوس ودراسات عليا وجاءت الفروق لصالح الدراسات عليا.

**السؤال الخامس:** هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين نوعية الحياة الزوجية واضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى النساء المتزوجات في الأردن؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين نوعية الحياة الزوجية واضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى النساء المتزوجات في الأردن، والجدول (12) يوضح ذلك.

## جدول 12

### معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين نوعية الحياة الزوجية واضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى النساء المتزوجات في الأردن

مقياس نوعية الحياة الزوجية	البعد الجنسي	بعد توزيع الأدوار		البعد الجسدي والصحي		
		والمسؤوليات الزوجية	البعد النفسي			
-0.629(**)	-0.465(**)	-0.668(**)	-0.566(**)	-0.568(**)	معامل الارتباط	الانشغال بالتفاصيل والتنظيم والترتيب
.000	.000	.000	.000	.000	الدالة الإحصائية	الكمالية
-0.605(**)	-0.294(**)	-0.642(**)	-0.591(**)	-0.556(**)	معامل الارتباط	التقاني بالعمل
.000	.003	.000	.000	.000	الدالة الإحصائية	يقظة الضمير
-0.667(**)	-0.565(**)	-0.637(**)	-0.655(**)	-0.613(**)	معامل الارتباط	الاكتزاز
.000	.000	.000	.000	.000	الدالة الإحصائية	التردد في تفويض المهام
-0.364(**)	-0.228(*)	-0.416(**)	-0.298(**)	-0.343(**)	معامل الارتباط	الحرص في الانفاق
.000	.022	.000	.003	.000	الدالة الإحصائية	الصلاية والعناد
-0.258(**)	-0.262(**)	-0.267(**)	-0.209(*)	-0.247(*)	معامل الارتباط	اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية
.010	.008	.007	.037	.013	الدالة الإحصائية	
-0.654(**)	-0.433(**)	-0.675(**)	-0.628(**)	-0.587(**)	معامل الارتباط	
.000	.000	.000	.000	.000	الدالة الإحصائية	
-0.546(**)	-0.534(**)	-0.521(**)	-0.518(**)	-0.489(**)	معامل الارتباط	
.000	.000	.000	.000	.000	الدالة الإحصائية	
-0.578(**)	-0.396(**)	-0.580(**)	-0.575(**)	-0.508(**)	معامل الارتباط	
.000	.000	.000	.000	.000	الدالة الإحصائية	
-0.718(**)	-0.531(**)	-0.734(**)	-0.675(**)	-0.652(**)	معامل الارتباط	
.000	.000	.000	.000	.000	الدالة الإحصائية	

\* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

\*\* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (12) وجود علاقة سلبية دالة إحصائية بين نوعية الحياة الزوجية واضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى النساء المتزوجات في الأردن.

### مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: الذي ينص على " ما مستوى نوعية الحياة الزوجية لدى النساء المتزوجات المراجعات لعيادات جنتي للطب والرفاه النفسي في مدينتي عمان وإربد؟" أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أن مستوى نوعية الحياة الزوجية لدى النساء المتزوجات المراجعات لعيادات جنتي للطب والرفاه النفسي في مدينتي عمان وإربد، متوسط.

ويرى الباحثان أن السبب في هذه النتيجة قد يعود إلى أن النساء (أفراد العينة) يبذلن الجهد في تحسين نوعية حياتهن الزوجية، والدليل أن هؤلاء النسوة من المراجعات للعيادات النفسية بمعنى أن الإنسان متى ما استبصر بمشكلته وسعى لعلاجها فإن هذا الأمر بحد ذاته جزء رئيسي من العلاج، وعليه فإن قدومهن للعيادة خطوة إيجابية



تجاه التغيير والتطوير والتحسين في مستوى حياتهن بشكل عام ومستوى حياتهن الزوجية بشكل خاص، وبالتالي فإن الباحثين يريان أن المستوى المتوسط في نوعية الحياة الزوجية لدى النساء (أفراد العينة) قد يعود لكون النساء مستبصرات في مشاكلهن الزوجية والنفسية ويسعين لعلاجها بشتى الطرق.

ويتفق هذا مع ما أشار إليه كفاقي (2009) إلى أن السعادة الزوجية ليست عملية مصادفة أو عملية عشوائية، ولكنها ثمرة سلوك قصدي في معظمه يصدر من كل زوج بهدف إسعاد الزوج الآخر، والشعور بالسعادة هو شعور انفعالي داخلي منفصل إلى حد ما عن الأساليب السلوكية والانفعال والواجبات التي يقوم بها الزوجين كل منهم تجاه الآخر، وكذلك تجاه مؤسسة الزواج، فالسعادة شهور يترتب عليه الأعمال التي يقوم كل منهما بها وعلى إدراك كل زوج للنوايا والدوافع التي تقف وراء سلوك الطرف الآخر وأعماله.

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: الذي ينص على " ما مستوى اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى النساء المتزوجات المراجعات لعيادات جنتي للطب والرفاه النفسي في مدينتي عمان وإربد؟"** أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني أن مستوى اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى النساء المتزوجات المراجعات لعيادات جنتي للطب والرفاه النفسي في مدينتي عمان وإربد، متوسط.

ويرى الباحثان سبب في هذه النتيجة قد يكون راجعاً لكون الدراسة قد أجريت على النساء (أفراد العينة) ما بعد مراجعة عيادات جنتي للطب والرفاه النفسي، بمعنى الدراسة حصلت بعدما تلقي عدد كبير منهن لأساليب العلاج النفسي الدوائي وغير الدوائي، وعليه فإن النساء قد خضعن لعدد من الجلسات النفسية والعلاجية؛ ممّا لا شك فيه قد ساهم في تخفيض مستوى اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لديهن ليصل إلى المستوى المتوسط.

وهذا ما أكدته مجيد (2015) أنه من الممكن السيطرة على الشخصية الوسواسية القهرية بالطريق النفسية البسيطة التي تبدأ من البيت؛ وذلك بمحاولة إبعاده عمّا يقلقه وبث الطمأنينة في نفسه مع محاولة إخفاء قلقهم عنه، أما إذا تطورت الحالة فإنه يأتي دور المعالج النفسي بعلاج هذه الحالات الذي يتبين دوره في الاستماع لشكوى المسترشد، وتفهيم أعراض المشكلة ومعاناته، ومعرفة تاريخه المرضي بصورة مفصلة وبالتعاون مع الطبيب الذي قد يجري فحوصات طبية إن لزم الأمر، وللإرشاد النفسي والاجتماعي دور مهم في تخفيف أعراض اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية؛ كأن نبين له كيفية مواجهة المصاعب أو الأحداث المقلقة والسيطرة عليها بكل هدوء وطمأنينة.

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: الذي ينص على هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) في مستوى نوعية الحياة الزوجية لدى النساء المتزوجات المراجعات لعيادات جنتي للطب والرفاه النفسي في مدينتي عمان وإربد تعزى لمتغيري العمر، والمستوى التعليمي؟** أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) تعزى لأثر العمر في جميع الأبعاد، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) تعزى لأثر المستوى التعليمي في جميع الأبعاد باستثناء البعد الجسدي والصحي، والبعد الجنسي.

ويفسر الباحثان عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر العمر بأن جميع فئات السيدات عينة الدراسة هن من فئة الراشحات (المبكر والمتوسط)؛ وبالتالي فإن طبيعة الاحتياجات للمرأة المتزوجة قد تكون متشابهة مع وجود فروقات بسيطة؛ وبالتالي فإن العمر ليس أساساً من أجل تحقيق نوعية الحياة الزوجية، فالمرأة التي تستطيع أن تجلب السعادة وتستطيع أن تؤسس لحياة زوجية تتسم بالراحة والسعادة والسرور تستطيع أن تحقق حياة زوجية سعيدة لها ولزوجها.

فالعمر ليس أساساً لكسب الخبرة الزوجية، فقد تكون نوعية الحياة الزوجية مرتفعة أو متوسطة أو حتى منخفضة في كل الأعمار، فالزوجة هي الزوجة بغض النظر عن عمرها ومصادر الحصول على السعادة الزوجية هي واحدة بالنهاية لكل الزوجات بغض النظر عن عمرها؛ لأن ذلك يعود لتشكيلها الأنثوي الفطري لا عمرها. أما فيما يتعلق بالمستوى التعليمي فقد يكون ذلك بسبب المستوى العلمي الذي تحمله المرأة المتزوجة في الدراسة الحالية، ويمكن أن نعزو ذلك إلى أن نوعية الحياة الزوجية غير مرتبطة بمستوى تعليمي معين فليست جميع التخصصات تدرس مساق الزواج وأحكامه، فما تقوم به المرأة تجاه زوجها وما يقوم به الزوج من واجبات تجاه زوجته، وما يتعلق بالعلاقة الحميمية بينهما، وما تتصف به هذه العلاقة على أنها علاقة تنسم بالاشراكة والحميمية والحب والمودة، هو أمر لا يرتبط بالمستوى التعليمي وإنما يرتبط بكيفية فهمها وتقبلها لبعضهما وأيضاً لطبيعة العلاقة الحميمية التي تتم بينهما، وبالتالي فالمرأة هي نفسها سواء كانت تحصل على دبلوم فأقل أو بكالوريوس أو دراسات عليا فهي تمتلك سيكولوجية خاصة بها تستطيع الوصول لنوعية حياة زوجية متوسطة أو حتى مرتفعة بغض النظر عن مستواها التعليمي.

ولكن التوافق الفكري والعلمي بين الشريكين مقوم أساسي في التوافق الزوجي كما بينت ذلك دراسة الخطابية (2015) بعنوان: مقومات التوافق في الحياة الزوجية وعلاقته بالعوامل الاجتماعية: دراسة على عينة من الأزواج العاملين في المدارس الحكومية في شمال الأردن، إذ أظهرت نتائج الدراسة أن الرضا عن المؤهل العلمي للشريك الآخر يدل على التوافق الفكري والعلمي بين الشريكين كمقوم أساسي في التوافق الزوجي، كما ظهر ذلك عند فئة المعلمين والمعلمات وهم من حملة الشهادات العلمية (بكالوريوس - ماجستير فأعلى)، وقد بينت الدراسة تطابق الأفكار والاتجاهات والميول والرؤى حيال الأشياء بين الأزواج المتشابهين في المستوى العلمي. وعن البعد الجسدي والصحي، والبعد الجنسي فالنتيجة كانت متوسطة ومقبولة ومتوافقة مع نتائج الدراسة بشكل عام.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: الذي ينص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) في مستوى اضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى النساء المتزوجات المراجعات لعيادات جنتي للطب والرعاية النفسية في مدينتي عمان وإربد تعزى متغيري العمر، والمستوى التعليمي؟" أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) تعزى لأثر العمر في جميع الأبعاد باستثناء الكمالية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) تعزى لأثر المستوى التعليمي في جميع الأبعاد باستثناء التفاني بالعمل.

ما يخص عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر العمر في جميع الأبعاد باستثناء الكمالية؛ فمن وجهة نظر الباحثين أن ذلك يفسر بنمط التربية التي نشأت عليه الزوجة (عينة الدراسة)، إذ إن سمة الكمالية من السمات المكتسبة لدى شخصية الإنسان عبر مراحل نموه منذ مراحل الطفولة والمراهقة التي يظهر أثرها فيما بعد سواء بالزواج أو العمل.

أما فيما يتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المستوى التعليمي في جميع الأبعاد باستثناء التفاني بالعمل فهذا الأمر بوجهة نظر الباحثين طبيعية، حيث إن نسبة الحاصلات على درجة بكالوريوس ودراسات عليا من ضمن عينة الدراسة هي (70%) ، وقد يرتبط وجود هذا المؤهل بالتفاني بالعمل تحديداً، فكثير من الحاصلات على هذه الدرجة الدراسية هنّ في الغالب نساء موظفات، وعلى الموظفة أن تثبت جدارتها في وظيفتها من خلال

تفانيها بالعمل. وكذلك قد يعود ذلك لطبيعة ومعايير الشخصية الوسواسية القهرية التي تتسم بسمة التفاني بالعمل لدرجة عدم أخذ الراحة.

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: الذي ينص على " هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين نوعية الحياة الزوجية واضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى النساء المتزوجات المراجعات لعيادات جنتي للطب والرفاه النفسي في مدينتي عمان وإربد؟"**  
أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين نوعية الحياة الزوجية واضطراب الشخصية الوسواسية القهرية لدى النساء المتزوجات في الأردن.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأنها تؤكد مشكلة الدراسة التي حفزت الباحثين لعمل هذه الدراسة، إذ إن من خبرته العملية في الإرشاد النفسي والزوجي قد تعامل مع عدد لا بأس به من الحالات ارتبط لديهن انخفاض في مستوى نوعية الحياة الزوجية بالتزامن مع وجود الشخصية الوسواسية القهرية لديهن؛ مما كان له الأثر المباشر على علاقتهن الزوجية وتسبب لهن بالكثير من المشاكل الزوجية.

ومما لا شك فيه أن وجود اضطراب في الشخصية - أياً كان نوعه - فهو يؤثر على سير حياة الإنسان بشكلها الطبيعي، وهذا ما أكدته هذه الدراسة، وتحديدًا في الجزء المتعلق بنوعية الحياة الزوجية.

#### التوصيات:

##### وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:

- إعادة تطبيق هذا النوع من الدراسات على عينات أكبر ويفضل أن تشمل كلا الجنسين للقدرة على الغوص أكثر في الأسباب المؤدية للنتائج الواردة في هذه الدراسة.
- إجراء المزيد من الدراسات المسحية والنوعية والتجريبية على نوعية الحياة الزوجية واضطراب الشخصية الوسواسية القهرية، مثل: برامج الإرشاد الجمعي على فئات عمرية مختلفة وربطها بمتغيرات أخرى غير متغيرات الدراسة.
- الإيعاز للمسؤولين في المؤسسات الحكومية والخاصة إلى ضرورة الاهتمام بمستوى نوعية الحياة الزوجية؛ لما لذلك من أثر مباشر على الأسرة التي هي اللبنة الأساسية في تكوين المجتمع والحضارة، وذلك من خلال العمل على إيجاد دورات تأهيل زوجي متخصصة يخضع لها الأزواج قبل الشروع في الزواج.
- الاستفادة من العلاقة بين نوعية الحياة الزوجية واضطراب الشخصية الوسواسية القهرية من قبل مؤسسات المجتمع المدني المعنية بشؤون المرأة والأسرة؛ عن طريق توفير استشارات زوجية وأسرية مما يدعم الحياة الزوجية.
- الاستفادة من أدوات الدراسة وتطبيقهم على المراجعات والمراجعين لعيادات جنتي للطب والرفاه النفسي؛ من أجل تقديم تشخيص دقيق للحالات المشابهة.

## قائمة المراجع

### المراجع العربية

- إبراهيم، سليمان. (2012). *الشخصية الإنسانية واضطراباتها النفسية*، (ط.1). الأردن، دار الوراق للنشر والتوزيع.
- إبراهيم، عبد الستار وعسكر، عبدالله. (2008). *علم النفس الاكلينيكي في ميدان الطب النفسي*، (ط.4). القاهرة: الأنجلو المصرية.
- أبو سيف، حسام والناشري، أحمد. (2009). *الصحة النفسية*، (ط.1). القاهرة: ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- آغا، خلود. (2015). *فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى استراتيجيات حل المشكلات و مهارات الاتصال في تحسين نوعية الحياة الزوجية لدى المتزوجات حديثاً*. (أطروحة ماجستير). جامعة عمان العربية، الأردن.
- بخاري، مجدي. (2021). *أثر العلاج الزوجي على جودة الحياة الزوجية وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى الزوجين*. *المجلة العربية للأداب والدراسات الإنسانية*، 5 (18)، 167-194.
- بنات، سهيلة ومقدادي، يوسف وغيث، سعاد والشوبكي، نايفه والرشدان، عز ودرويش، منى. (2010) *الإرشاد الأسري*، (ط.1). الأردن: المجلس الوطني لشؤون الأسرة.
- تايلور، ستيفن. (2008). *اضطراب الشخصية الوسواسية*، (ط.1). أمريكا، دار العلوم للنشر.
- الجاف، رشدي وعلي، ديارى. (2012). *اضطراب الشخصية الوسواسية - القسرية لدى طلبة الجامعة على وفق أنموذج العوامل الخمسة*. *مجلة كلية الآداب*، (100)، 656-716.
- جير، محمد. (2010). *علم النفس الإكلينيكي: التشخيص، الرياض: مكتبة الرشد*.
- الجوارنة، بهاء. (2019). *فاعلية برنامج إرشادي واقعي في تنمية جودة الحياة الزوجية والمهارات الاجتماعية لدى المتزوجات حديثاً في محافظة الكرك*. *دراسات-العلوم التربوية*، (46)، 299-315.
- حمادي، أنور. (2014). *خلاصة الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية 5 - DSM*، (ط.1). الدار العربية للعلوم ناشرون.
- خطايبه، يوسف. (2015). *مقومات التوافق في الحياة الزوجية وعلاقته بالعوامل الاجتماعية: دراسة على عينة من الأزواج العاملين في المدارس الحكومية في شمال الأردن*. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 42 (2)، 371-389.
- زهران، حامد. (2001). *الصحة النفسية والعلاج النفسي*، (ط.3). القاهرة: عالم الكتب.
- الزهراني، نورة. (2019). *الأمن الفكري وانعكاسه على جودة الحياة الأسرية*. *المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (19)، 1-7.
- الشلال، عمر. (2012). *العوامل الثقافية المحددة للشخصية الوسواسية القهرية في المجتمع السعودي*، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، السعودية.
- عبد الخالق، محمد. (2002). *الوسواس القهري: التشخيص والعلاج*، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت.
- عفيفي، عبد الخالق. (2011). *بناء الأسرة والمشكلات الأسرية*، المكتب الجامعي الحديث، بدون طبعة، القاهرة.
- غيث، سعاد والمشاقبة، أماني. (2015). *أثر برنامج إرشاد جمعي مستند إلى نظرية ساتير في تحسين نوعية الحياة الزوجية لدى عينة من الزوجات اللواتي يعانين من انخفاض الرضا الزوجي*، *المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية*، 5 (2)، 261-282.

- الفوزان، رحاب وعبد المعطي، السعيد. (2020). جودة الحياة الزوجية وعلاقتها بالإفصاح عن الذات لدى المتزوجين في مدينة الرياض. *مجلة كلية التربية جامعة طنطا*، 78، (2)، 468-509.
- كفاي، علاء. (2009). *علم النفس الأسري*، (ط.1). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- مجيد، سوسن. (2015). *اضطرابات الشخصية: أنماطها، قياسها*. (ط.2). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- مقادي، أحمد. (2019). *إسهام مستوى التماسك الأسري والترتيب الولادي والتشوهات المعرفية في التنبؤ بأعراض الشخصية الوسواسية لدى طلبة جامعة اليرموك*، أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الميلادي، عبد المنعم. (2004). *الأمراض والاضطرابات النفسية، الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة*.
- النسعة، روان. (2020). *نوعية الحياة الزوجية وعلاقتها بالرضا المهني لدى الزوجات العاملات في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية.
- نمراوي، سجود. (2021). *الاكتئاب القهري واضطراب الشخصية الوسواسية لدى طلبة جامعة اليرموك*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

#### المراجع الأجنبية

- Albert, U., Maina, G., Forner, F., Bogetto, F. (2004). DSM-IV Obsessive Compulsive personality disorder prevalence in patients with Anxiety Disorders and healthy comparison subjects, *comprehensive psychiatry*, 45, 325-332.
- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*.
- Beck, A. T., Davis, D. D., & Freeman, A. (Eds.). (2015). *Cognitive therapy of personality disorders*. Guilford Publications.
- Broekhoven, K., Karreman, A., Hartman, E., Lodder, P., Endendijk, J., Bergink, V., & Pop, V. (2018). Obsessive-compulsive personality disorder symptoms as a risk factor for postpartum depressive symptoms. *Arch Womens Ment Health* 22, 475-483. <https://doi.org/10.1007/s00737-018-0908-0>
- Cain, N., Ansell, E., Simpson, H.B & Pinto, A. (2015). Interpersonal Functioning in Obsessive-Compulsive Personality Disorder, *Journal of Personality Assessment*, 97 (1), 90-99.
- Carr, D., & Springer, K. W. (2010). Advances in families and health research in the 21st century. *Journal of Marriage and Family*, 72, 743-761.
- Caluwe, D., Elien, Rettew, David, Clercq, D & Barbara. (2014). The Continuity Between DSM-5 Obsessive-Compulsive Personality Disorder Traits and Obsessive-Compulsive Symptoms in Adolescence, *Journal of Clinical Psychiatry*, 75(11), 1-25. <https://doi.org/10.4088/JCP.14m09039>.
- Chaaban, Zohra. (2010). *Coping et locus de contrôle chez les femmes salariées*. étude de magistère université d'Oron
- Covey, S. (1997). *The 7 Habits of highly successful families*. New York: Simon & Schuster.
- Larson, J. H., & Holman, T. B. (1994). Premarital Predictors of Marital Quality and Stability. *Family Relation*, 43, 228-237. <http://dx.doi.org/10.2307/585327>
- Maria C. Mancebo, Jane L. Eisen, Jon E. Grant & Steven A. Rasmussen (2005) Obsessive Compulsive Personality Disorder and Obsessive Compulsive Disorder: Clinical Characteristics, Diagnostic Difficulties, and Treatment, *Annals of Clinical Psychiatry*, 17:4, 197-204, DOI: [10.3109/10401230500295305](https://doi.org/10.3109/10401230500295305)
- Minuchin, S. (1974). *Families & family therapy*, president & fellows of Harvard College.
- Momani, J., Soveyiz, R., & Mousavi, M. (2014). The Effectiveness of Skills Training of Improving Marital Relationship on Increasing Intimacy and Personal Well-Being of Women. *J.Appl.Environ.Biol.Sci*, 4 (8) 208-216. pdf. ISSN 2090-4274 [www.tectroad.com](http://www.tectroad.com)
- Murphy, J Lyndsie. (2012). *The Impact Of Birth Order On Romantic Relationships*, The Faculty Of The Adler Graduate School In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Masters Of Arts In Adlerian Counseling And Psychotherapy.

- Ng, R. M. (2005). Cognitive therapy for obsessive-compulsive personality disorder--a pilot study in Hong Kong Chinese patients. *Hong Kong Journal of Psychiatry*, 15(2), 50-54.
- Spanier, G. B. (1976). Measuring dyadic adjustment: New scales for assessing the quality of marriage and similar dyads. *Journal of Marriage and the Family*, 38(1), 15–28. <https://doi.org/10.2307/350547>
- Zakiei, A., Alikhani, M., Farnia, V., Khkian, Z., Shakeri, J. & Golshani, S. (2017). Attachment Style and Resiliency in Patients with Obsessive-Compulsive Personality Disorder Korean. *journal of family Medicine*, 38(1), 34–39.

## جوانب من مبادئ التربية الأسرية كما جاءت في السنة النبوية وأثرها على المجتمع

"محمد أمين" حامد القضاة  
الجامعة الأردنية  
m.amin.qudah@gmail.com

### الملخص:

هدف الدراسة إلى تعرف جوانب من مبادئ التربية الأسرية المستمدة من السنة النبوية وأثرها على المجتمع باعتبار كل ما صدر عن الرسول عليه الصلاة والسلام دستوراً شاملاً يمكن الرجوع إليه للاسترشاد به بالتربية وأساليبها، اعتمد المنهج التحليلي في استنباط أسس حماية الأسرة المسلمة من التهم من حادثة الإفك، ومبادئ تعامل الزوج مع زوجته من تعامل الرسول الكريم مع نسائه، ومبادئ تربية الأطفال من تعامل الرسول الكريم مع الأطفال، وأثر المبادئ التي توصلت لها الدراسة على المجتمع. وتوصلت الدراسة إلى: أن استثمار الأحداث السلبية يحدث تغييرات جوهرية في سلوك الأفراد، كما استثمر القرآن الكريم حادثة الإفك لتهديب النفوس وتربيتها على العفة والطهارة. وكشفت الدراسة عن تسعة أساليب تربية تهذب النفوس وتحمي الأسرة من التهم. وبينت الدراسة أن الرسول عليه الصلاة والسلام كان مثال الزوج الصالح، الرحيم والعطوف على زوجاته، وأنه مثل نموذجاً لكل زوج راغب بتشكيل أسرة ملؤها العطف، والحنان، والسكينة، والطمأنينة. وأن منهج الرسول عليه الصلاة والسلام في تربية الأطفال يرتكز على الرفق واللين، والاحترام والتقدير، لبناء الثقة والشخصية السوية، وأن هذه المبادئ التربوية ذات أثر إيجابي على المجتمع.

كلمات مفتاحية: مبادئ التربية الأسرية، السنة النبوية، المجتمع.

### Aspects of The Principles of Family Education in Pursuant to Sunnah and Their Impact on Society

"Mohammed Amin" Hamed Al-Qudah  
The University of Jordan  
m.amin.qudah@gmail.com

### Abstract:

The present study aims to identify the aspects of the principles of family education in pursuant to Sunnah and their impact on society. It aims to identify such aspects with presuming that every act and saying of Prophet Mohammad (May peace be upon him) as a comprehensive constitution. This constitution can be used as a guide on education and its methods. That can be done through relying on the analytical approach to elicit the fundamentals of protecting the Muslim family from accusations based on Al-Ifk incident. It can do through relying on the analytical approach to elicit the principles governing child education based on the way in which Prophet Mohammad (May peace be upon him) dealt with children

The researcher concluded that investing negative events shall lead to having major changes to individuals' behaviors. For instance, the Holy Quran invested in Al-Ifk incident in order to discipline people and promote chastity and purity among people. It was found that there are nine (9) educational methods that can be used for disciplining people and protecting family from accusations. It was found that Prophet Mohammad (May peace be upon him) served as a model as a good husband who is merciful and compassionate when dealing with his wives. It was found that the approach of Prophet Mohammad (May peace be upon him) in educating children is based on kindness, gentleness, respect and appreciation in the aim of promoting self-confidence and developing a balanced personality.

**Keywords:** Principles of Family Education, Pursuant to Sunnah, Society.

## مقدمة

تعتبر العملية التربوية عملية نمو مستمرة ومتجددة ومتطورة؛ لأنها الأساس المعتمد لبناء وتحقيق النمو المتكامل للفرد، وبما أن عملية التربية عملية تقوم على قواعد وعناصر وأصول، ولها مهاراتها التي يمارس الفرد من خلالها هذه العملية نجد الأمم والشعوب تولي هذه العملية اهتماماً خاصاً، لأن لها الدور الأساسي في تربية الأبناء في مراحل النمو المختلفة، فمستقبل الأمة يعتمد على نوع التربية التي تقدمها الأسرة والمدرسة لأبنائها، وأطفال اليوم هم رجال المستقبل، وإن أهم ما يؤثر على شخصية الطفل في المستقبل هو ما يمر به من إجراءات تربية وتربية أسرية خلال مراحل وسني عمره الأولى؛ ونظراً لأهمية الأسرة فقد كان لها المكان البارز في التربية الإسلامية حيث خص الإسلام تربية النشء بأولوية مطلقة لم يصل إليها أي مبدأ أو تشريع سواه (القضاة، 1997).

من هنا كان اهتمام الإسلام بالأسرة فريداً، وذلك من خلال منظومة القيم والتوجيهات الإلهية والآداب والأحكام الشرعية، ولهذا كان نظام الأسرة في الإسلام نظاماً فريداً متميزاً عن غيره بأصوله، وفروعه، ومفاهيمه، ومضامينه لإيجاد الأسرة (التميمي، 1987).

والأسرة باعتبارها خلية المجتمع الأولى ولأنها أول وعاء يحتوي الطفل ويتعده، ومنها يتلمذ أجديات الحياة الأولى ويكتسب السلوك الأولي ومشاعر المحبة والألفة والمودة، فقد بين الإسلام الأسلوب الأمثل والأسس المتينة التي تبنى عليها الأسرة وتحفظ أفرادها من كل ما يحيط بها من أخطار.

إن التربية الإسلامية هي فكر تربوي إسلامي خلاق، يتناول الفرد والأسرة والمجتمع والأمة وأماكن الدراسة، ويعنى بالإنسان والدين والحياة. والعملية التربوية الإسلامية تقوم بتنشئة الإنسان الصالح المتكامل من جميع الجوانب: الإيمانية والعلمية والفكرية والجسدية والخلقية والنفسية والاجتماعية، ليكون كما أراد الله إنساناً صالحاً للخلافة على هذه الأرض (العلاوي، 1990).

وضمن هذا السياق فقد اهتم الإسلام ببناء الأسرة وضرورة اختيار الزوجين قبل الزواج ونظم أسس العلاقة الزوجية من خلال النظام الاجتماعي في الإسلام الشامل القائم على أحكام الزواج والطلاق والميراث والوصية وطرق تربية الأطفال في الأسرة.

ونظراً لأهمية الأسرة فقد أولاهها الإسلام عناية خاصة من خلال مجموعة التشريعات التي تكفل بناءها على أحسن وأكمل وجه وفقاً للتصور الإسلامي الذي يعتبر البيت البيئة الأولى التي تنبت في ظلها الطفولة، وتتدرج الحداثة، وتأخذ سماتها وطابعها من سماته، وفي جوه تنكيف؛ لأن بناء الأسرة الصالحة يضمن التربية السوية للأفراد، ويصون المجتمع من الانحلال والفساد، وينشئ الأمة القوية. ولهذا نجد نظام الأسرة في الإسلام نظاماً متكامل الأحكام، يتعهد المرء وهو جنين إلى حين ولادته وحتى إلى ما بعد وفاته، بأسلوب تربوي منسق ومنظم يراعي فيه مصلحة الفرد والأسرة والمجتمع (نوفل 1990؛ الصابوني، 1972).

وقد أعلى الإسلام من شأن الأسرة في المجتمع، فالأسرة مجتمع صغير وهي في الوقت ذاته الخلية الأولى للمجتمع الكبير ولا وجود للمجتمع بدونها، إن الملامح العامة للحياة في المجتمع الكبير إنما تتشكل صورتها الأولى في الأسرة ثم يتلف المجتمع الكبير الإنسان وقد تشكل على النحو الذي تريده الأسر. فعلى قدر التماسك بين أفرادها يكون التماسك بين أفراد المجتمع، وعلى قدر تفككها يكون تفكك المجتمع؛ لأنها تعد أهم جماعة أولية في المجتمع، فالأسرة هي دعامة المجتمع وهي الخلية الأولى الحية التي يتكون منها أفرادها، وتتلاقى فيها خلاياه، والأسر القائمة على أسس سليمة نابعة من قيم فاضلة، القائمة برسالتها خير قيام.. هي الأسرة التي يرى فيها الأب



أنه راعي البيت، والقائم على أمره فيه، وترى الأم أنها مسؤولة عن إدارة شؤون البيت والأبناء، وعن غرس الفضائل الحميدة في نفوس أبنائها وتربيتهم التربية السليمة وتنشئتهم التنشئة الصحيحة، ويرى الأبناء فيها ما ينبغي عليهم من القيام بواجباتهم والنهوض بالحياة سيرا على الجادة وطموحا للمستقبل الزاهر (هشام، 1998).

ولما كان للأسرة في الإسلام هذه الأهمية، وكانت النظرة الحقيقية إليها على أنها أساس المجتمع فقد عني الإسلام عناية خاصة بشؤون الأسرة، ويكل ما يتعلق بها من مبادئ تهض على هداها، حيث فصل القرآن الكريم والسنة النبوية كل ما يتعلق بالأسرة من أحكام (عبود، 1979).

لذا تحتل الأسرة مكاناً بارزاً في تاريخ حضارتنا الإنسانية، وتبدو هذه المكانة بما تفرزه الأسرة للمجتمع والحضارة من أعضاء وأفراد يقوم على كاهلهم بناء المجتمع وحضارته. فلا توجد بين التنظيمات التي يحتويها المجتمع الكبير منها أو الصغير ما يفوق الأسرة في قوة أهميتها الاجتماعية، فهي تؤثر في حياة المجتمع بأكمله، بأساليب متعددة كما أن صدى التغيرات التي تطرأ عليها تتردد في الهيكل الاجتماعي بكيته.

ولأن الإسلام يهدف إلى إقامة عالم رفيع الخلق عفاً المشاعر نظيف التعامل والسلوك جاء بنظام كامل يضمن المبادئ والمناهج التي يقوم عليها هذا العالم ووضع القواعد والأصول التي تضمن بقاءه وصيانته، ولم يترك الجانب الخلفي لعوامل البيئة ومؤثرات العرق والتقليد، بل جاء بمنهج تربوي خلفي كامل يشمل كل ما يتصل بالحياة والأحياء (شديد، 1982).

فمسؤولية أفراد المجتمع، وتنشئتهم وتكيفهم وفق القيم والمبادئ التي يقوم عليها المجتمع، تقع بالدرجة الأولى على الأسرة، وقد جاء في اتفاقية حقوق الطفل التي تم الاتفاق عليها في عام (1989) من قبل (اليونيسيف): تتحمل الأسرة المسؤولية الأساسية عن رعاية الطفل وحمايته من مرحلة الطفولة المبكرة إلى مرحلة المراهقة وبيدأ تعريف الطفل بثقافة المجتمع وقيمه وعاداته داخل الأسرة. وينبغي إذا ما أُريد تنمية شخصية الطفل تنمية متكاملة ومتناسقة أن ينشأ في بيئة أسرية وفي جو من المحبة والسعادة والتفاهم. وبناءً على ذلك، يجب على جميع مؤسسات المجتمع أن تحترم وتدعم الجهود التي يبذلها الآباء وغيرهم من القائمين على تقديم الرعاية من أجل تنشئة الأطفال والعناية بهم في بيئة أسرية.

وتأسيساً على ما سبق، فالأسرة هي المسؤولة عن غرس المبادئ والقيم الإسلامية في نفسية الطفل، ويقع على عاتقها تعليمه الفرائض والعبادات عندما يكمل السابعة من عمره، لأن ممارسة الأطفال لفرائض العبادات يضيفي على الأسرة جواً من الألفة والهدوء والطمأنينة، فدور الأسرة يقع في مقام الصدارة في التأثير على الشباب، فعلى الأبوين تقع مسؤولية التنشئة الصحيحة عقيدةً وترسيخاً للقيم في وجدان الأطفال (الفاعوري، 1994؛ عبود، 1979).

وبينت دراسة شوق (1990) أن للأولاد في الأسرة شأنًا كبيراً فالأسرة هي الحاضنة التي يتشرب فيها الأبناء قيمهم ومعاييرهم، ونظرتهم إلى الحياة، فعند الأم يجد الحزن الذي يأوي إليه فيشعر بالأمن والحنان والحب، وعند الأب يجد المثل والوقاية والقُدوة، ومن الأخوة والأخوات يأخذ ما لم يحصله من الوالدين. فالطفل يكتسب من الأسرة دينه فيبقى على فطرته مسلماً أو يعتنق المسيحية أو المجوسية، ولن يكون هذا أو ذاك إلا بناءً على تعاليم الأبوين وتوجيههما. وفي هذا روى أبو هريرة رضي الله عنه عن رسول الله صلى الله عليه وسلم قوله "ما من مولود إلا يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه".

إن وظائف الأسرة تتجلى في كونها الأصل والمنبع الذي يُخَرِّجُ الأبناء وفي الأغلب الأعم يتشكل سلوك الأبناء وتصاغ شخصياتهم داخل الأسرة، وتتميز الأسرة في الإسلام بمدى ما تقوم به في وظيفتها الأولى والهامة باعتبارها المحضن العام للأبناء والمدرسة الأولى في التربية والتوجيه (هاشم، 1998).

لذلك جاء اهتمام الإسلام بالتربية الأسرية، حيث فصل أحكام الأسرة وجعل من الضوابط والتشريعات ما يحكم هذه التربية ويجعلها تحت العناية الإلهية لإعدادها للدور العظيم المناط بها وهو الخلافة في الأرض. ويشعر الإنسان أن كل صغيرة وكبيرة في نظام الأسرة تنال عناية الله ورقابته وأن كل صغيرة وكبيرة فيه مقصودة قصداً لأمرٍ عظيم في ميزان الله، وأن الله يتولى بذاته تنظيم حياة الكائن والأشرف المباشرة على تنشئة الجماعة المسلمة تنشئة خاصة تحت رعايته عز وجل، وإعدادها للدور العظيم الذي قدر لها في الوجود، وأن الاعتداء على هذا المنهج يستحق غضب الله وعقابه (قطب، 1994).

ويرى الباحث أن الأسرة عماد المجتمع، وأساس بنائه، والإسلام بوصفه دين الفطرة، ومنهج الحياة إلى يوم الدين، أولى الأسرة عناية خاصة تتناسب مع مكانتها في المجتمع ورسالتها في الحياة، فهي المنبت الطيب، والمدرسة الأولى في حياة الأفراد حيث تغرس في نفوسهم الفضائل الدينية، والمودة، والرحمة، والتضحية والإيثار، والتعاون، والأسرة المتصفة بالإيمان هي الأسرة التي تحيا في ظلال القرآن وتتخذ منهاجاً، لأن فيه خير الدنيا والآخرة، وعليه، وبناءً للمناهج التربوية الصحيحة، وغرساً للقيم الإسلامية السامية في نفوس الناشئة، وفي سبيل بناء الأجيال المؤمنة الواعية التي تقرّ بالله رباً، وبالإسلام ديناً وبالقرآن الكريم منهاجاً وبمحمد رسولاً، كان لا بد من الالتفات إلى دراسة سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم واستخلاص المبادئ التربوية المتضمنة لحياة الإنسان.

لأنه لا بد من تحديد الأخلاقيات والمبادئ الأساسية التي يلتزمها المجتمع الإسلامي، وتكون منطلقاً لتربية أبنائنا، ولا بد من دراسة المجتمع الإسلامي وتحديد الأخلاقيات الفاسدة، والقيم البعيدة عن روح الدين الإسلامي، والقيم المشوهة التي شاعت بسبب من الجهل حيناً وسوء النية والقصد حيناً آخر، بغية محاربتها وكشف سوءتها وإحلال القيم الصالحة المتوافقة مع المنهج الإسلامي محلها. وعليه كان لا بد من تعميق معالم الذات المسلمة في الشباب على أساس من الوعي بمكونات هذه الذات، وفق غرس النفس الأصيلة والاعتزاز بالمبادئ التربوية الإسلامية (القضاة، 2003).

فالإيمان لا يكون براً حتى تتحقق آثاره ويكون الله ورسوله أحبّ للعبد من كل شيء سواهما، ولا يكون براً حتى تتحقق من المؤمنين الصفات التي وصف الله بها المؤمنين. والناظر إلى هذه الصفات يجد أنها تتعدد وتتوسع لكنها لا تخرج عن كونها صفات يقصد بها تربية الناس وتقوية نفوسهم، وغرس الفضائل فيهم، فهي في الجملة صفات يقصد بها صياغة النفوس البشرية على سنن الفضيلة وطريق الرشاد وإعدادها للخير فيما ينبغي أن يكون عليه المؤمن مع الله تعالى، ومع بني جنسه (عبد الشافي، 1974).

فقد استطاع رسول الله صلى الله عليه وسلم أن يكون من عرب الجزيرة أمة تحمل رسالة وتتشئ حضارة، وتصنع تاريخاً كأنه ضارب من الأساطير، كيف خلقت رسالة الإسلام من الفرقة وحدة، ومن الضعف قوة، ومن الأمية علماً، ومن البداوة حضارة وذلك هو سر الإسلام وعمل منهجه التربوي في تقويم النفوس والأمم وأثر تطبيقه في الجماعة والدولة (شديد، 1982).

وتأتي هذه الدراسة لتكون محاولة جادة من أجل رفق وتعزيز الدراسات السابقة من خلال البحث في جوانب من مبادئ التربية الأسرية كما جاءت في السنة النبوية وأثرها على المجتمع، وذلك بهدف إثارة اهتمام المسؤولين في

القطاع التربوي بالإقبال على هذه القواعد بالدراسة والتطبيق، إذ شهد العقد الأول من الألفية الثانية كما يرى القضاة (2003) أصواتاً تتادي بإعادة بناء التربية في الوطن العربي، وتدعو للارتداد إلى منابع الأصيلة للفكر التربوي الإسلامي والذي أنتج أعظم حضارة عرفها تاريخ الإنسانية إذ يزخر التراث العربي بالكثير من المحطات الوضاعة التي تصلح لاتخاذها مرجعيات يمكن الاستفادة منها في تطوير مبادئ وطرق التعامل مع المشكلات التربوية المختلفة في ضوء ذلك ينبغي إيلاء ذلك التراث التربوي أقصى درجات العناية، وإحاطته بمناخات بحثية علمية.

وقد أجريت عدة دراسات عن التربية الأسرية في الإسلام وتالياً عرض لبعضها:

أجرى منصور (2022) دراسة هدفت إلى تحديد الدور التربوي للشباب في ضوء التربية النبوية مستخدمة المنهج التاريخي الذي يتضمن الاستقراء والاستنباط، بتتبع واستقراء الأحاديث النبوية التي يذكر فيها الشباب، وتحليلها واستنباط دورهم التربوي، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، من أبرزها ما يأتي: أن من أبرز المهمات التي قام بها الشباب، إذ لا يستطيع أن يقوم بها أحد غيرهم: مهمة حفظ الأمن والدفاع عن الدين والأوطان، حيث أوكل إليهم النبي صلى الله عليه وسلم مهمة قيادة الجيوش تارة، ومهمة الحراسة الشخصية له تارة ثانية، وتنفيذ العمليات الخاصة تارة أخرى؛ كاستطلاع أخبار العدو، وتنفيذ الاغتيالات لأخطر الأعداء المترصين بالدولة. أسهم الشباب في النهضة الاقتصادية ومكافحة الفقر والبطالة، وتميزوا في احتراف المهن والحرف والصناعات المختلفة، فكان منهم العالم والمعلم والطبيب والنجار والحداد والمزارع والتاجر الأمين... إلخ. كان للشباب أثر وأضح في النهضة العلمية والفكرية والدعوية والتربوية في المجتمع الإسلامي الأول، فكان منهم النجباء الذين تصدروا للإفتاء والقضاء، وكان منهم الأذكاء من كتبة الوحي وحفاظ القرآن الذين نقلوه وعلموه الأجيال.

أما دراسة محمد (2021) فقد هدفت إلى بيان أهمية السيرة النبوية، ودورها الفعال في بناء وصقل شخصية الأفراد والجماعات، وإبراز أثر السيرة النبوية في الدعوة والتربية، في بناء شخصيات الصحابة وتوظيف ذلك في تطوير قدرات الدعاة والمربين في بناء وتكوين الشخصية المسلمة في الحياة الاجتماعية، إضافة إلى إعطاء تصور واضح للدعاة والمربين لمراعاة قواعد وأسس الدعوة والتربية التي سلكها النبي صلى الله عليه وسلم في دعوته وتربيته لأصحابه، وتطبيق الدعاة والمربين طرائق النبي صلى الله عليه وسلم في الدعوة والتربية. وقد اشتمل البحث على التعريف بالسيرة النبوية، وأهميتها، وخصائصها، وبيان أثرها في الدعوة في التربية، والآثار العامة التي أحدثتها في الدعوة والتربية. وقد قامت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. وكان من أبرز نتائج البحث: أن السيرة النبوية مصدر متجدد النفع للأمة الإسلامية، في إرشاد الفكر، وتوجيه السلوك، وبناء المجتمع الإنسان على ركائز ثابتة. وكان النبي صلى الله عليه وسلم أرفق الناس بالمتعلمين، وأبعدهم عن التشديد والتعسير، وهذا ما نحتاج إليه في تعليمنا للناس جميعاً. وأن الرسول صلى الله عليه وسلم لم يكن إنساناً عادياً، بل كان شخصية زودها الله تعالى بقوى بدنية وعقلية ونفسية وروحية، تكاد تكون خارقة للعادة، هذا كان المثل الأعلى في الحياة، في سلوكه الفردي، وفي قيامه بحق الله تعالى، وفي الوقوف في الحق، وتضحيته من أجله، ومواجهته الصعاب التي تعترضه بقوة وبسالة.

كما هدفت دراسة الزبيدي (2019) إلى التعرف على تربية النبي صلى الله عليه وسلم للطفل المسلم وبيان كيفية معاملة النبي صلى الله عليه وسلم لزيد تربوياً. حيث تكون منهج البحث من استخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي في وصف وتحليل أسلوب النبي صلى الله عليه وسلم للطفل المسلم، وأساليب معاملة النبي صلى الله عليه وسلم من خلال الأحاديث، وتطبيقاتها التربوية. أظهرت الدراسة أن السيرة النبوية غنية بالأساليب التربوية التي تقيّد

المربين والمعلمين والتي تهتم بتنمية جميع جوانب الإنسان وصقلها. وأبرزت الدراسة من خلال الأحاديث النبوية، اهتمام الرسول إذ لا انفصال بين الأخلاق والدين، فالأخلاق روح الدين الذي يغذيها وينميتها. وبينت النتائج أن المرحلة الابتدائية تشكل أهمية خاصة في رعاية وتنمية جوانب الشخصية لدى الطفل عن طريق تطبيق الأساليب النبوية، فهي تحتضن هذه المرحلة السنوية وتقدم لها المعارف الأولية والمهارات الأساسية. وأن أساليب معالجة أخطاء الأطفال تنوعت إلى عدة أساليب منها، التوجيه المباشر، الحوار، البيان العملي، التوبيخ، الترهيب، تقديم البديل الصحيح، الملاطفة، الضرب، وأن هذه الأساليب النبوية في معالجة أخطاء الأطفال تمثل نموذجًا تربويًا متكاملًا المعاصر.

أما فضل الله (2019) فتناول في دراسته التربية الشخصية للمسلم من خلال السنة النبوية (مرحلة الطفولة أنموذجاً) لاسيما أن مرحلة الطفولة تعتبر من أهم المراحل في بناء الإنسان بصورة متكاملة، وتكوين شخصيته، وتحديد اتجاهه في المستقبل. وتوصلت الدراسة إلى أن منهج السنة النبوية في التربية تميز عن غيره من المناهج التربوية الأخرى لشموله لمختلف أبعاد حياة الإنسان الدينية والدنيوية وعنايته الكاملة بجميع نواحي النفس البشرية. وأن كل تربية سابقة تعنى بجانب واحد من جوانب الشخصية الإنسانية على حساب الجانب الأخر، أو تهتم بإحدى الطاقات قابل إهمال غيرها. وإن من أهم خطوات التربية الصحيحة للطفل الاختيار الصحيح للزوجة. وأن من أسس اختيار الزوجة ترجيح ذات الدين على غيرها. وأن أكثر الأوقات التي تنتشر فيها الشياطين وقت مغيب الشمس، لذلك حثت السنة النبوية على حبس الأطفال في هذا الوقت، فإن مرت ساعة تركناهم.

أما السبيعي وعلام (2018) فقد سلطا في دراستهم الضوء على الحوار وأثره في تربية الأسرة النبوية (المواقف والمفاهيم التربوية). واعتمد البحث على منهج علمي يعتمد على الاستقراء، والوصف، والتحليل، والتأصيل. وانتظمت خطة البحث في تمهيداً وفصلين، تناول التمهيدي تعريف اصطلاحى لمفهوم الحوار التربوي، ومفهوم الأسرة ومقاصدها. أما الفصلين، فجاء الأول بعنوان الحوار والمسؤولية التربوية الكبرى في الإسلام، متضمناً المسؤوليات التربوية الكبرى في الإسلام، والحوار وأثره في وسائل التربية المؤثرة. أما الثاني فقد تطرق إلى مواقف الحوار في أسرة النبي صلى الله عليه وسلم والمفاهيم التربوية المستفادة منها، ومن تلك المواقف، موقف النبي مع أولى زوجاته رضى الله عنهن عقب نزول الوحي، وموقفه عليه السلام مع عمه أبو طالب وابن عمه على بن أبي طالب. وخلص البحث بمجموعة من النتائج منها، أن وجود الأسرة المترابطة القائمة على أساس الإسلام تضمن وجود جيل قوي معتز بدينه مستعد لتحمل المسؤولية قادر على دحض الشبهات التي تثار حول الإسلام والأسرة خاصة.

وقام السبيعي (2016) بدراسة هدفت إلى الوقوف على ملامح التربية النبوية في العهد المدني، وذلك لما تميزت به هذه المرحلة من ملامح ومعالم بنائية فريدة يلزم الاستفادة منها في واقعنا المعاصر وخصوصاً في المجال التربوي، حيث أنه من خلال هذا العصر يمكن للأمة استعادة مجدها ورفعته ومكانتها بين الأمم، ولذا يجب علينا في عصر قد ابتعد فيه الناس عن سنة نبيهم وانشغلوا بحديث غير حديثه عليه الصلاة والسلام، وبأقوال غير أقواله، وأهملوا سنته، أن نهتم بدراسة هذا العصر ونستفيد منه في إصلاح مجتمعاتنا وشعوبنا وجاء البحث الحالي للوقوف على أهم الدعائم التربوية في بناء الدولة الإسلامية في العهد المدني، وتوضيح طبيعة العملية التعليمية في ذلك العهد، ولتحقيق ذلك اعتمد البحث على المنهج التاريخي للتوصل إلى الأبعاد التربوية النبوية في العهد المدني، وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج من أهم الأساليب النبوية في التربية والتعامل مع الآخرين والتي منها ترسيخ

القيم الإنسانية والمبادئ المثالية، وتذويب الفوارق الإقليمية والقبلية هي أسس التربية الصحيحة، كما توصل البحث إلى أن الكتاب والسنة مصدرى العلوم ومرجعية الدراسات والبحوث في جميع العصور، كما أوصى البحث بضرورة تدريس العهد النبوي في مؤسسات التعليم لما له من أثر في إثراء التربية في العصر الحديث.

كما أجرى عقدة (2009) دراسة هدفت إلى التعرف على معالم التربية النبوية من خلال عرض لبعض الحوادث والوقائع، وبيان ما فيها من دروس نافعة في تربية أنفسنا وغيرنا في تعاملاتنا وعلاقاتنا وسائر أحوالنا: حتى نكون على مستوى أدب هذا الدين الذي بُعث به رسول الله صلى الله عليه وسلم: ليزكينا من كل المساوئ والمنكرات. وقضية الأدب والخلق قضية عظيمة في هذا الدين، حتى إن الرسول صلى الله عليه وسلم يقول: "إنما بُعثت لأتُمّ مكارم الأخلاق"، ولذا كان السابقون من السلف الصالح يحرصون أشد الحرص على تأديب أنفسهم بأدب الإسلام في كل شيء، وكانوا يقدمون الأدب قبل العلم وتوصلت الدراسة أن النبي صلى الله عليه وسلم كان مراعيًا لنفسه صاحبيه، حريصاً على أن يدفع عنهما ما قد يصيبهما من تغير أو ضيق أو حزن لا موجب أو لا سبب له في الحقيقة لتبقى النفوس صافية منسرحة، لترتق بالعوام ومراعاة ذلك في أمرهم ونهيمهم، فإنهم في كثير من الأحيان تخالط أخطاءهم طيبة في قلوبهم. وأنه كان متواضعا لين الجانب في تعامله مع أصحابه رضوان الله عليهم ومع غيرهم.

أما دراسة العمري (1431هـ) والتي هدفت لبيان المنهج النبوي في تعامل الرسول صلى الله عليه وسلم مع المواقف والأحداث، وكان من أبرز نتائجها: استغلال التربية النبوية الأحداث الواقعة في المجتمع، وكان من ثمارها إخراج خير أمة أخرجت للناس، وأن التربية النبوية وضحت قدرة الأخلاق الإسلامية على توجيه جميع مؤسسات الموجودة في المجتمع وتحقيق النجاح والانضباط والاستقرار المنشود لها.

وفي ذات السياق أجرى كتيبي (1426هـ) دراسة حول المنهج التربوي النبوي في معالجة مواقف من أخطاء المجتمع المدني من خلال كتاب السيرة النبوية لابن هشام" والتي هدفت للتعريف بالسيرة النبوية واستخراج بعض المناهج التربوية في كيفية معالجة النبي عليه الصلاة والسلام لمواقف من أخطاء المجتمع المدني، والتطبيقات التربوية والسلوكية المستفادة، وكان من أبرز نتائجها أن اللوم لا يكون لعامة الناس، بل هو للخواص الذين يعملون مدى حب الشخص وتقديره لهم، وأن يدرّب المتربي على التعامل مع المواقف السلبية بإيجابية وكيف يحوله إلى موقف إيجابي يستفيد منه.

كما أجرى عواقلة (1997) دراسة سعى من خلالها إلى إبراز الأسس التربوية لإعداد الأطفال من سن خمس سنوات إلى سن البلوغ في ضوء التربية الإسلامية مستخدماً المنهج التحليلي. وتوصل الباحث إلى واحد وأربعين أساساً تربوياً تندرج تحتها أسس فرعية ومن ضمنها أنه لا بد من تنشئة الأطفال على حب الله ورسوله وتعويدهم على العبادات وآداب الاستئذان والسلام. وأوصى الباحث بان تراعى الأسس الأساليب التي كشفت عنها الدراسة في إعداد وتصميم المناهج.

وأجرى عبد الله (1996) دراسة هدفت إلى توضيح دور الأسرة التربوي من حيث العلاقات التربوية بين أفراد الأسرة وبيان دورها في المجتمع وإبراز المبادئ والمرتكزات الرئيسية التي تبنى عليها تربية الأسرة المسلمة. واعتمد الباحث المنهج التحليلي في استنباط واستخلاص الدور المناط بالأسرة كما بينتها التربية الإسلامية، حيث توصل الباحث إلى تسعة عشر أساساً تربوياً تكون الإطار التربوي لتربية الأسرة استقصاها من القرآن والسنة وتوصل إلى أن للأسرة أيضاً دوراً تربوياً هاماً من حيث كونها نواة المجتمع حيث تفرز للمجتمع الأجيال الصالحة.

أما دراسة عناسوة (1996) فقد هدفت إلى وصف وتحليل الدور الذي تلعبه الأسرة والمدرسة الإسلامية في تكوين شخصية الطفل المسلم في المرحلة العمرية (6-12) سنة، حيث أبرز الباحث دور الأسرة والمدرسة الإسلاميتين في المرحلة الأولية في بناء شخصية الطفل المسلم. تطبيقاً اجتماعياً على القيم الإسلامية الأصيلة والأخلاق الفاضلة مستخدماً المنهج التاريخي التحليلي. وتوصل الباحث إلى أن الأسرة الإسلامية هي الوحدة الأساسية في المجتمع الإسلامي، وأن الحياة الإنسانية السوية لا تقوم في ظل الغياب الأسري وأن الهدف من تكوين الأسرة المسلمة إقامة حدود الله وتحقيق السكون النفسي والمحافظة على الآداب الإسلامية في الأسرة. وأوصى الباحث بأن يكون للتربية الإسلامية دور في تكوين شخصية الطفل المسلم وضرورة توجيه البيت المسلم للقيام بدوره المنشود في غرس مبادئ التربية الإسلامية.

وقام الصالح (1994) بدراسة هدف من خلالها إلى بيان دور الأسرة في المجتمع الحديث من المنظور الإسلامي من حيث عناية الشريعة بالزواج، ودور الأسرة في التربية. وتوصل الباحث إلى أن الهدف من الزواج هو تكوين الأسر المسلمة لتحقيق العفة والفضيلة كغض البصر وإحصان الفرج وأن عناية الإسلام لم تقتصر على تربية الأولاد وإنما عنيت أيضاً برعاية الوالدين.

وكانت دراسة النباهين (1990) قد هدفت إلى بيان أهمية الأسرة في النظام التربوي الإعلامي وبيان الوسائل التي تمكن الأسرة من رعاية الطفولة من وجهة نظر التربية الإسلامية، وتوصل الباحث إلى أن وسائل رعاية الأسرة لأطفالها في الإسلام تتمثل في مرحلتين: مرحلة ما قبل الولادة: وتشمل اختيار الزوجة الصالحة، ورعاية الجنين. ومرحلة ما بعد الولادة: وتشمل رعاية الطفل من الولادة إلى الشباب جسماً وعقلياً، ونفسياً وتربوياً وتعليمياً، وأوصى الباحث بتبني الدعوة إلى تمسك الأسرة العربية المسلمة بتعاليم دينها والالتزام بأسس رعاية الطفل بالإسلام.

باستعراض الدراسات السابقة يلاحظ أن الدراسة الحالية تلتقي مع الدراسات السابقة في الاهتمام بالمبادئ التربوية التي حوتها السنة النبوية، ولكنها تتميز عنها بالتركيز على جوانب محددة تهم الأسرة المسلمة والمتمثلة بكيفية حماية الأسرة من التهم وكيفية معاملة الرجل لزوجته وأهم أسس تربية الأطفال.

#### مشكلة الدراسة وأسئلتها

تهدف الدراسة إلى التعرف على جوانب من مبادئ التربية الأسرية المستمدة من السنة النبوية وأثرها على المجتمع وذلك باعتبار كل ما صدر عن الرسول عليه الصلاة والسلام دستوراً شاملاً يمكن الرجوع إليه للاسترشاد به بالتربية وأساليبها، وتتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

**السؤال الأول:** ما أسس حماية الأسرة المسلمة من التهم التي يمكن استنباطها من حادثة الإفك؟

**السؤال الثاني:** ما مبادئ تعامل الزوج مع زوجته التي يمكن استنباطها من تعامل الرسول الكريم مع نسائه؟

**السؤال الثالث:** ما مبادئ تربية الأطفال التي يمكن استنباطها من تعامل الرسول الكريم مع الأطفال؟

**السؤال الرابع:** ما أثر المبادئ التي توصلت لها الدراسة والمستنبطة من سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم على المجتمع؟

#### أهمية الدراسة

تظهر أهمية الدراسة من خلال رسم طرق المعالجة التربوية السليمة للمشكلات التي يمكن أن تواجه الأسر المسلمة والمستنبطة من حياة الرسول عليه الصلاة والسلام.

## محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة على حادثة الإفك وعلى بعض الأحاديث النبوية الخاصة بتعامل الرسول عليه السلام مع زوجاته ومع الأطفال.

## منهجية الدراسة:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج التحليلي؛ وذلك بتحليل بعض الأحاديث النبوية والحوادث المتعلقة بالتربية الأسرية، وبيان أثر ذلك على المجتمع. ولتحقيق هدف الدراسة فقد تألفت الدراسة من أربعة مباحث، يعالج المبحث الأول حادثة الإفك، فيما يعالج المبحث الثاني بعض الأحاديث الخاصة بأسلوب تعامل الرسول عليه الصلاة والسلام مع زوجاته، ويعالج المبحث الثالث كيفية تعامل الرسول عليه السلام مع الأطفال، فيما بين المبحث الأخير أثر ذلك على المجتمع.

## المبحث الأول

وفي هذا المبحث عرض لحادثة الإفك، وهي مشكلة تعرض لها الرسول صلى الله عليه وسلم واستنباط أسس الوقاية من المشكلات التي قد تواجه التربية الأسرية. قال الله تعالى: وَالَّذِينَ يَرْمُونَ الْمُحْصَنَاتِ ثُمَّ لَمْ يَأْتُوا بِأَرْبَعَةِ شُهَدَاءَ فَاجْلِدُوهُمْ ثَمَانِينَ جَلْدَةً وَلَا تَقْبَلُوا لَهُمْ شَهَادَةً أَبَدًا وَأُولَئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ {4} إِلَّا الَّذِينَ تَابُوا مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ وَأَصْلَحُوا فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ {5}. (النور).

يبدو لنا في هذه الآية الكريمة المنهج التربوي الإسلامي الوقائي، فهو يقي الأسر من الأحاديث التي قد تكون سبباً في إيجاد بيئة للانحراف عن النهج التربوي السوي الذي تسعى إليه التربية في ظل الإسلام من آداب، وأخلاق تربوية فضلى يجب التحلي بها.

ويعمل المنهج التربوي الإسلامي على وأد الأقاويل والإشاعات التي تجعل من المسلمين وأسره مبيئات للمنكر، والفحشاء، درءاً لمخاطر جسيمة أخطرها نشر الخصومات والمنازعات بين أبناء الأسر، لهذا جعل الإسلام من يتهم الأسر العفيفة المؤمنة - وخاصة المرأة العفيفة - خارج دائرة الإيمان، متهماً بالفسق (الطبري، 1999؛ ابن عاشور، 1984).

إن الإسلام وهو يحث المرأة على الفضيلة والإحسان يحميها من سوء القالة فهي إن كانت ملتزمة بالمنهج الرباني ثم يساء الى نفسها بكلمة جارحة، فمن حقها أن ينتقم لها على ما أصابها من مكروه، إذ أن إثارة التهم حول المرأة يؤدي الى انحراف الأسر، مما ينجم عنه طلاق المرأة إن كانت متروجة، أو حرمانها من الزواج إن كانت بكرًا، أو قتلها بدواعي الشرف، فكم من فتاة عفيفة طاهرة لاقت حتفها للفظلة لأكها لسان منحرف، فانتشر خبرها المفترى، فقتلها ذووها ثم ظهرت عفتها وحصانتها، ولكن بعدما سبق السيف العذل. فهل من ضرر أبلغ من هذا؟ (الرازي، 1997؛ فريد، 1985).

ومن ناحية أخرى فقد يكون الدافع الانتقام، أو الحسد. فيلجأ إنسان الى رمي آخر بعرضه بغية إيذائه وتحقيره، فيبدأ الكلام بافتراء، ثم بصير الى حقيقة بانتشاره، فيتأذى المرمي بالتهمة، وقد تهدم أسرته، وينظر إليها على أنها أسرة خارجة عن المبادئ والأخلاق التربوية، فتنبذ من المجتمع، فلا تصاهر، ولا تعامل بالحسنى كل ذلك لافتراء مفتر أراد الانتقام لنفسه.

وعليه، فإن ما تلوكة الألسن وأن بدأ أول الأمر افتراءً إلا أنه يصدق فيما بعد، لأجل هذا" فإن ترك الألسنة تلقي التهم على المحصنات، وهن العفيفات الطاهرات الحرائر، بدون دليل قاطع يترك المجال فسيحاً لكل

من شاء أن يقذف بريئة بتلك التهمة، ثم يمضي أماناً فتصبح الأسر وتمسي وإذا أعراضها مجروحة وسمعتها ملوثة، وإذا كل فرد فيها متهم، أو مهدد بالاتهام وإذا كل زوج شاك في زوجته، وكل رجل شاك في أصله، وكل بيت مهدد بالانهيار. وهي حالة من الشك، والقلق والريبة لا تطاق" (قطب، 1994).

من أجل هذا شدد الإسلام في عقوبة القذف، وجعلها أنواعاً ثلاثة: عقوبة جسدية وعقوبة أدبية وعقوبة دينية. فحري بنا أن نتأدب بالآداب التربوية التي شرعها الله سبحانه، ونكف ألسنتنا ولا نقول نحن في مآمن من الحدود بسبب عدم تطبيقها، فنطلق ألسنتنا بالسوء والفحشاء، لأننا أماناً عذاب الدنيا، فعلياً أن نتذكر أن عذاب الله أخزى، ومن أراد الله به خيراً والسلامة في السر والجهر فليقل خيراً أو ليصمت، فأكثر البلاء من اللسان قال صلى الله عليه وسلم "وهل يكب الناس في النار على مناخرهم إلا حصائد ألسنتهم" فالذي يطلق العنان لسانه في توجيه التهم لهذا وذلك يخرج من القاعدة الإيمانية التربوية، ويورد نفسه العذاب الأليم.

وبين القرآن مدى الأخطار التي تحيق بالأسر والأفراد لو أطلقت فيها الألسن تقذف المحصنات الغافلات المؤمنات، حيث لا تقف عند حد، إنما تمضي صعوداً إلى أشرف المقامات وتتطاول على أعلى الهامات، وتدمد الأسر كل وقاية وكل حياء، بين القرآن ذلك من خلال حادثة الأفك وهي التي روعت المجتمع المسلم، وذكرها يعد مثالا واضحا ونموذجاً بينا على خطورة إشاعة الفاحشة، فكان الدرس شديداً وقاسياً على المؤمنين. والحادثة تتلخص بقيام أشخاص من المنافقين وغيرهم باتهام عائشة زوج الرسول صلى الله عليه وسلم، فنزلت الآيات الكريمة لتدحض افتراءات المفترين، وتعلن براءة أم المؤمنين رضي الله عنها.

فمن عائشة رضي الله عنها قالت: كان رسول الله صلى الله عليه وسلم إذا أراد أن يخرج أفرع بين أزواجه، فأيتهن خرج سهمها خرج بها رسول الله صلى الله عليه وسلم معه. قالت عائشة: "أفرع بيننا في غزوة غزاها فخرج سهمي، فخرجت مع رسول الله صلى الله عليه وسلم بعد ما نزل الحجاب فأنا أحمل في هودجي وأنزل فيه. فسرنا حتى إذا فرغ رسول الله صلى الله عليه وسلم من غزوته تلك وقفل ودنونا من المدينة قافلين أذن ليلة بالرحيل، فقمت حين أذنوا بالرحيل فمشيت حتى جاوزت الجيش، فلما قضيت شأني أقبلت إلى رحلي، فإذا عقد لي من جزع أظفار".<sup>1</sup>

قد انقطع، فالتمست عقدي وحسني ابتغاؤه. وأقبل الرهط الذين كانوا يرحلون لي فاحتملوا هودجي، فرحلوه على بعيري الذي كنت ركبت وهم يحسبون أنني فيه وكان النساء إذ ذاك خفافاً لم يتقلهن اللحم إنما يأكلن العلف من الطعام فلم يستكر القوم خفة اليهودج حين رفعوه، وكنت جارية حديثة السن، فبعثوا الجمل وساروا، فوجدت عقدي بعد ما استمر الجيش فجنّت منازلهم وليس بها داع ولا مجيب فأمرت منزلي الذي كنت به وظننت أنهم سيفقدوني فيرجعون إلي فبينما أنا جالسة في منزل غلبتني عيني فنمت وكان صفوان بن المعطل السلمي ثم الذكواني من وراء الجيش فأدلى، فأصبح عند منزلي، فرأى سواد إنسان نائم، فأتاني فعرفني حين رأني، وكان يراني قبل الحجاب، فاستيقظت باسترجاعه حين عرفني، فخرمت وجهي بجلبابي، والله ما كلمني كلمة ولا سمعت منه كلمة غير استرجاعه، حتى أناخ راحلته فوطئ: على يديها فركبتها، فانطلق يقود بي الراحلة حتى أتينا الجيش بعد ما نزلوا موغرين في نحر الظهيرة، فهلك من هلك، وكان الذي تولى الإفك عبد الله بن أبي بن سلول، فقدمنا المدينة، فاشتكت حين قدمت شهراً، والناس يفيضون في قول أصحاب الإفك، ولا أشعر بشيء من ذلك، وهو يريني في

<sup>1</sup> رواه الترمذي في كتاب الإيمان، باب ما جاء في حرمة الصلاة، حديث رقم 6162. وقال هذا حديث حسن صحيح. وأخرجه ابن ماجه في كتاب الفتن، باب كف اللسان في الفتنة، حديث رقم 3793.



وجعي أنني لا أعرف من رسول الله صلى الله عليه وسلم اللطف الذي كنت أرى منه حين أشتكى، إنما يدخل علي رسول الله صلى الله عليه وسلم فيسلم ثم يقول: كيف تيكم، ثم ينصرف، فذاك الذي يرييني ولا أشعر بالشر، حتى خرجت بعد ما نقهت، فخرجت معي أم مسطح قبل المناصع، وهو متبرزنا وكنا لا نخرج إلا ليلا إلى ليل، وذلك قبل أن تتخذ الكنف قريبا من بيوتنا، وأمرنا أمر العرب الأول في التبرز قبل الغائط، فكنا نتأذى بالكنف أن نتخذها عند بيوتنا. فانطلقت أنا وأم مسطح - وهي ابنة أبي رهم بن عبد مناف، وأمها بنت صخر بن عامر خالة أبي بكر الصديق، وابنها مسطح بن أثاثة - فأقبلت أنا وأم مسطح قبل بيتي وقد فرغنا من شأننا، فعثرت أم مسطح في مرطها، فقالت: تعس مسطح. فقلت لها: بئس ما قلت، أتسيين رجلا شهد بدرا؟ قالت أي هنتاه أولم تسمعي ما قال؟ قالت قلت: وما قال؟ فأخبرتني بقول أهل الإفك، فزددت مرضا على مرضي. فلما رجعت إلى بيتي ودخل علي رسول الله صلى الله عليه وسلم تعني سلم ثم قال: كيف تيكم؟ فقلت: أتأذن لي أن أتى أبوي قالت: وأنا حينئذ أريد أن أستيقن الخبر من قبلهما قالت: فأذن لي رسول الله صلى الله عليه وسلم، فجئت أبوي، فقلت لأمي: يا أمته ما يتحدث الناس؟ قالت: يا بنية هوني عليك، فوالله لقلما كانت امرأة قط وضيئة عند رجل يحبها ولها ضرائر إلا أكثرن عليها. قالت فقلت: سبحان الله، أو لقد تحدث الناس بهذا؟ قالت: فبكيت تلك الليلة حتى أصبحت لا يرقأ لي دمع، ولا أكتحل بنوم حتى أصبحت أبكي. فدعا رسول الله صلى الله عليه وسلم علي بن أبي طالب وأسامة بن زيد رضي الله عنهما حين استلبت الوحي يستأمرهما في فراق أهله. قالت: فأما أسامة بن زيد فأشار على رسول الله صلى الله عليه وسلم بالذي يعلم من براءة أهله، وبالذي يعلم لهم في نفسه من الود فقال: يا رسول الله، أهلك، وما نعلم إلا خيرا. وأما علي بن أبي طالب فقال: يا رسول الله، لم يضيق الله عليك والنساء سواها كثير، وإن تسأل الجارية تصدقك. قالت فدعا رسول الله صلى الله عليه وسلم بريرة، فقال أي بريرة هل رأيت من شيء يريبك؟ قالت بريرة: لا والذي بعثك بالحق، إن رأيت عليها أمرا أغمصه عليها أكثر من أنها جارية حديثة السن تنام عن عجين أهلها فتأتي الداجن فتأكله فقام رسول الله صلى الله عليه وسلم فاستعذر يومئذ من عبد الله بن أبي بن سلول، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم وهو على المنبر: يا معشر المسلمين، من يعذرني من رجل قد بلغني أذاه في أهل بيتي؟ فوالله ما علمت على أهلي إلا خيرا، ولقد ذكروا رجلا ما علمت عليه إلا خيرا وما كان يدخل على أهلي إلا معي فقام سعد بن معاذ الأنصاري فقال: يا رسول الله وأنا أعذرک منه، إن كان من الأوس ضربت عنقه، وإن كان من إخواننا من الخزرج أمرتنا ففعلنا أمرک. قالت: فقام سعد بن عبادة - وهو سيد الخزرج، وكان قبل ذلك رجلا صالحا، ولكن احتملته الحمية - فقال لسعد: كذبت لعمر الله، لا تقتله ولا تقدر على قتله. فقام أسيد بن حضير - وهو ابن عم سعد بن معاذ - فقال لسعد بن عبادة: كذبت لعمر الله لنقتلته، فإنك منافق تجادل عن المنافقين. فتساور الحبان الأوس والخزرج حتى هموا أن يقتلوا ورسول الله صلى الله عليه وسلم قائم على المنبر، فلم يزل رسول الله صلى الله عليه وسلم يخفضهم حتى سكتوا وسكت. قالت: فمكنت يومي ذلك لا يرقأ لي دمع ولا أكتحل بنوم. قالت فأصبح أبوي عندي وقد بكيت ليلتين ويوما لا أكتحل بنوم لا يرقأ لي دمع يظنان أن البكاء فالتق كيدي. قالت: فبينما هما جالسان عندي وأنا أبكي فاستأذنت علي امرأة من الأنصار فأذنت لها، فجلست تبكي معي، قالت: فبينما نحن على ذلك دخل علينا رسول الله صلى الله عليه وسلم فسلم ثم جلس، قالت ولم يجلس عندي منذ قيل ما قيل قبلها، وقد لبث شهرا لا يوحى إليه في شأني قالت: فتشهد رسول الله صلى الله عليه وسلم حين جلس ثم قال: أما بعد، يا عائشة فإنه بلغني عنك كذا وكذا، فإن كنت بريئة فسيروك الله، وإن كنت ألممت بذنب فاستغفري الله وتوبي إليه، فإن العبد إذا اعترف بذنبه ثم تاب إلى الله تاب الله عليه. قالت: فلما قضى رسول الله مقالته قلص دمعني حتى ما

أحس منه قطرة، فقلت لأبي أجب رسول الله صلى الله عليه وسلم فيما قال. قال: والله ما أدري ما أقول لرسول الله صلى الله عليه وسلم. فقلت لأمي: أجب رسول الله صلى الله عليه وسلم قالت ما أدري ما أقول لرسول الله صلى الله عليه وسلم. قالت فقلت - وأنا جارية حديثة السن لا أقرأ كثيرا من القرآن - : إني والله لقد علمت لقد سمعتم هذا الحديث حتى استقر في أنفسكم وصدقتم به، فلئن قلت لكم إني بريئة - والله يعلم أنني بريئة - لا تصدقونني بذلك، ولئن اعترفت لكم بأمر - والله يعلم أنني بريئة - لتصدقني. والله ما أجد لكم مثلا إلا قول أبي يوسف، قال {قَصَبٌ جَمِيلٌ وَاللَّهُ الْمُسْتَعَانُ عَلَى مَا تَصِفُونَ [يوسف:18]}، قالت: ثم تحولت فاضطجعت على فراشي قالت وأنا حينئذ أعلم أنني بريئة وأن الله مبرئي ببراءتي، ولكن والله ما كنت أظن أن الله منزل في شأني وحيا يتلى ولشأني في نفسي كان أحقر من أن يتكلم الله في بأمر يتلى ولكن كنت أرجو أن يرى رسول الله صلى الله عليه وسلم في النوم رؤيا يبرؤني الله بها. قالت: فوالله ما رام رسول الله صلى الله عليه وسلم ولا خرج أحد من أهل البيت حتى أنزل عليه، فأخذه ما كان يأخذه من البرحاء، حتى إنه ليتحدر منه مثل الجمان من العرق وهو في يوم شات من ثقل القول الذي ينزل عليه. قالت: فلما سري عن رسول الله صلى الله عليه وسلم سري عنه وهو يضحك، فكانت أول كلمة تكلم بها: يا عائشة، أما الله عز وجل فقد برأك. فقالت أُمي: قومي إليه قالت فقلت: والله لا أقوم إليه، ولا أحمد إلا الله عز وجل. وأنزل الله (إِنَّ الَّذِينَ جَاءُوا بِالْإِفْكِ عُصْبَةٌ مِّنْكُمْ لَا تَحْسَبُوهُ شَرًّا لَّكُم بَلْ هُوَ خَيْرٌ لَّكُمْ لِكُلِّ امْرِئٍ مِّنْهُمْ مَّا اكْتَسَبَ مِنَ الْإِثْمِ وَالَّذِي تَوَلَّى كِبْرَهُ مِنْهُمْ لَهُ عَذَابٌ عَظِيمٌ {11} (النور) العشر الآيات كلها. فلما أنزل الله في براءتي قال أبو بكر الصديق رضي الله عنه وكان ينفق على مسطح بن أثاثة لقرابته منه وفقره: والله لا أنفق على مسطح شيئا أبدا بعد الذي قال لعائشة ما قال فأنزل الله (لَوْلَا يَأْتِلِ أَوْلُوا الْفُضْلَ مِنْكُمْ وَالسَّعَةَ أَنْ يَأْتُوا أَوْلِي الْقُرْبَى وَالْمَسَاكِينَ وَالْمُهَاجِرِينَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَلِيَعْفُوا وَلِيَصْفَحُوا أَلَا تَحِبُّونَ أَنْ يَغْفِرَ اللَّهُ لَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَّحِيمٌ) قال أبو بكر: بلى والله، إني أحب أن يغفر الله لي. فرجع إلى النفقة التي كان ينفق عليه وقال: والله لا أنزعها منه أبدا. قالت عائشة وكان رسول الله صلى الله عليه وسلم يسأل زينب ابنة جحش عن أمري فقال: يا زينب، ماذا علمت أو رأيت؟ فقالت: يا رسول الله، أحمي سمعي وبصري، ما علمت إلا خيرا. قالت - وهي التي كانت تساميني من أزواج رسول الله صلى الله عليه وسلم فعصمها الله بالورع، وطفقت أختها حمنة تحارب لها، فهلكت فيمن هلك من أصحاب الإفك.<sup>2</sup>

إن الأسلوب التربوي في حماية الأسر من الاتهامات والمستنبت من حادثة الإفك التي نزلت بشأنها هذه الآيات هو الذي قلب الآثار السلبية للحادثة على الأسر إلى خير كثير فزادت من وحدة الأسر وصفاتها مبينة في الوقت ذاته خطورة إشاعة التهم وما تؤدي إليه من شقاق ونزاع خاصة وأن المتأذين جمع كثير من أقارب الرجل والمرأة، وهذه تربية بتجربة واقعية تحدث بين أظهرهم، فهي تربية وتعليم بالممارسة والتجربة.

قال الله تعالى: إِنَّ الَّذِينَ جَاءُوا بِالْإِفْكِ عُصْبَةٌ مِّنْكُمْ لَا تَحْسَبُوهُ شَرًّا لَّكُمْ بَلْ هُوَ خَيْرٌ لَّكُمْ لِكُلِّ امْرِئٍ مِّنْهُمْ مَّا اكْتَسَبَ مِنَ الْإِثْمِ وَالَّذِي تَوَلَّى كِبْرَهُ مِنْهُمْ لَهُ عَذَابٌ عَظِيمٌ {11} لَوْلَا إِذْ سَمِعْتُمُوهُ ظَنَّ الْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بِأَنفُسِهِمْ خَيْرًا وَقَالُوا هَذَا إِفْكٌ مُّبِينٌ {12} لَوْلَا جَاءُوا عَلَيْهِ بِأَرْبَعَةِ شُهَدَاءَ فَإِذْ لَمْ يَأْتُوا بِالشُّهَدَاءِ فَأُولَئِكَ عِنْدَ اللَّهِ هُمُ الْكَاذِبُونَ {13} وَلَوْلَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ لَمَسَّكُمْ فِي مَا أَفَضْتُمْ فِيهِ عَذَابٌ عَظِيمٌ {14} إِذْ تَلَقَّوْنَهُ بِأَلْسِنَتِكُمْ وَتَقُولُونَ بِأَفْوَاهِكُمْ مَا لَيْسَ لَكُمْ بِهِ عِلْمٌ وَتَحْسَبُونَهُ هَيِّنًا وَهُوَ عِنْدَ اللَّهِ عَظِيمٌ {15} وَلَوْلَا إِذْ سَمِعْتُمُوهُ قُلْتُمْ مَا يَكُونُ لَنَا أَنْ نَتَكَلَّمَ بِهَذَا سُبْحَانَكَ هَذَا بُهْتَانٌ عَظِيمٌ {16} يَعِظُكُمُ اللَّهُ أَنْ تَعُودُوا لِمِثْلِهِ أَبَدًا إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ {17} وَيُبَيِّنُ

<sup>2</sup> (رواه البخاري في كتاب تفسير القرآن، سورة النور، باب لولا إذ سمعتموه ظن المؤمنون والمؤمنات بأنفسهم خيرا إلى قوله الكاذبون، حديث رقم 3744).

اللَّهُ لَكُمْ الْآيَاتِ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ {18} إِنَّ الَّذِينَ يُحِبُّونَ أَنْ تَشِيعَ الْفَاحِشَةُ فِي الَّذِينَ آمَنُوا لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ {19} وَلَوْلَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ وَأَنَّ اللَّهَ رَؤُوفٌ رَحِيمٌ {20} يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَتَّبِعُوا خُطُوَاتِ الشَّيْطَانِ وَمَنْ يَتَّبِعْ خُطُوَاتِ الشَّيْطَانِ فَإِنَّهُ يَأْمُرُ بِالْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَلَوْلَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ مَا زَكَا مِنْكُمْ مِّنْ أَحَدٍ أَبَدًا وَلَكِنَّ اللَّهَ يُزَكِّي مَن يَشَاءُ وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ {21}. (النور).

وقد اتبع المنهج التربوي القرآني في معالجته لهذه الحادثة أساليب تربوية يسترشد بها المربون على مدار الزمان. ويقوم هذا الأسلوب على:

**أولاً: إحصان ظن المسلم بأخيه المسلم:** قال الله تعالى "لَوْلَا إِذْ سَمِعْتُمُوهُ ظَنَّ الْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بِأَنفُسِهِمْ خَيْرًا وَقَالُوا هَذَا إِفْكٌ مُّبِينٌ {النور:12}. تؤكد الآية الكريمة على أن المنهج التربوي الإسلامي يرسم معالم القاعدة التربوية التي تقوم على ثقة المسلم بأخيه المسلم، فالمنهج التربوي الإسلامي نظر إلى الأسرة المسلمة في المجتمع الإسلامي كنفس واحدة، وأكد على أن أفراد المجتمع المسلم كفرد واحد، وهذا موقف تربوي سليم يربي الإسلام عليه أفراد المجتمع المسلم، لأنه يفترض أن المسلم يجب أن يكون طاهراً عفيفاً ولا يظن بأخيه المسلم إلا خيراً، وأن التهمة ما هي إلا معصية، والمعصية ضرر ينأى عنه المسلم، وهذا هو الموقف الذي يربي الإسلام عليه أبناءه (الرازي، 1997).

**ثانياً: طلب الدليل الوجداني على صحة التهمة:** قال الله تعالى "لَوْلَا إِذْ سَمِعْتُمُوهُ ظَنَّ الْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بِأَنفُسِهِمْ خَيْرًا وَقَالُوا هَذَا إِفْكٌ مُّبِينٌ {النور:12}.

**ثالثاً: طلب البينة والدليل المحسوس للتثبت من الكلام:** قال تعالى: "لَوْلَا جَاءُوا عَلَيْهِ بِأَرْبَعَةِ شُهَدَاءَ فَإِذْ لَمْ يَأْتُوا بِالشُّهَدَاءِ فَأُولَئِكَ عِنْدَ اللَّهِ هُمُ الْكَاذِبُونَ {النور:13}. تحدد الآية الطريق للتثبت ولبيان صحة التهمة التي تطلق على الآخرين ويقذفون بها وذلك بإحضار أربعة شهود، لأنه لا بد من الدليل والبرهان الواقعي فلا تلقى التهم جزافاً، ومن تكلم بكلمة تؤذي الأسر والأفراد يطالب بالدليل المادي والبينة التي تصدق ما جاء به، وإلا "فأولئك هم الكاذبون". وفي تعقيب القرآن الكريم على إبداء الرأي دون تثبت درس تربوي "ولولا فضل الله عليكم ورحمته في الدنيا والآخرة لمسكم فيما أفضتم فيه عذاب عظيم" فرحمة الله وفضله حمت المجتمع من العقاب الرباني في الدنيا والآخرة ولهذا دلالة على شدة الأذى الذي يلحق الأسر وأفرادها عند توجيه التهم، فلا بد من التحقق والتثبت وإعمال الفكر ليحصل العلم الصحيح قبل تحريك اللسان وخروج الكلام دون رقيب.

**رابعاً: التفكير والروية قبل الكلام:** قال تعالى "إِذْ تَلَقَّوْنَهُ بِأَلْسِنَتِكُمْ وَتَقُولُونَ بِأَفْوَاهِكُمْ مَا لَيْسَ لَكُمْ بِهِ عِلْمٌ وَتَحْسَبُونَهُ هَيِّئًا وَهُوَ عِنْدَ اللَّهِ عَظِيمٌ {النور:15}. في هذه الآية يستخدم القرآن التربية والتهديب بأسلوب توبيخي لمن يسمع الكلام ويتناول أعظم الأمور دون مبالاة ولا اهتمام، فلا يثبت ولا يتفحص، وإنما لسان يتلقى عن لسان، فلا بد من المعالجة العقلانية التربوية للكلام قبل النطق، وألا تلقى الكلمات من الأفواه دون أن تستقر في المدارك ودون أن تتلقاها العقول بالمعالجة والتفحص.

وقد حدد المنهج الإسلامي المخالفات التالية لمن يتناول الحديث دون معالجة وتفحص:

- التكلم بغير علم، بمعنى أنه لا يجوز التحدث إلا مع العلم اليقيني الثابت وهذا درس تربوي هام.
- القول دون روية أو تفكير، فالشيء المعلوم هو ما ثبت بأدلتها، فالحديث دون قرائن وأحوال تصدقه هو قول باللسان. وهذا منهج تربوي لا بد من اتباعه وتطبيقه للسلامة من الخطأ، وجرح الآخرين.

- استصغار الأمر مع أنه عند الله عظيم، ولا يعظم عند الله إلا الأمر الجليل الضخم. فلا يجوز استصغار أمرٍ قد يكون وقعه على الغير عظيماً (المراغي، 1998؛ الزمخشري 1997).
- ولهذا فمن الآداب التربوية الأخلاقية، ألا يقول المرء بلسانه إلا ما يعلمه ويتحقق منه، ولا يضرب به الآخرين وإلا فهو أحد اثنين:
- سقيم الرأي يقول الشيء قبل أن يتبينه فيوشك أن يقول الكذب فيعده الناس كذاباً، وفي الحديث "كفى بالمرء كذباً أن يحدث بكل ما سمع".
- أو مموه يقول ما يعتقد خلفه، كما بين ذلك القران الكريم قال الله تعالى "وَمِنَ النَّاسِ مَن يُعْجِبُكَ قَوْلُهُ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَيُشْهَدُ اللَّهُ عَلَى مَا فِي قَلْبِهِ وَهُوَ أَلَدُّ الْخِصَامِ {البقرة:204}، وقال الله تعالى: "كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ {الصف:3} لذلك على المرء أن يلتزم بهذا الأدب التربوي فلا يقول دون تفكير وروية، وهذا الضبط اللساني الشديد خاصة تربوية وخلق مميز في التربية الإسلامية.
- خامساً: الرقابة الداخلية للفرد:** قال تعالى "وَلَوْلَا إِذْ سَمِعْتُمُوهُ قُلْتُمْ مَا يَكُونُ لَنَا أَنْ نَتَكَلَّمَ بِهَذَا سُبْحَانَكَ هَذَا بُهْتَانٌ عَظِيمٌ {الصف:16}، هكذا حدد القران الكريم هذا الأسلوب التربوي والقاعدة التي لا بد للمسلم من السير عليها عند سماعه لحديث يحط من قدر المسلم، فالنظر في الكلام والتثبت من مدى صحته صفة من صفات المؤمنين حقاً، ولا بد من تحييص أي كلام يمس المسلم في عرضه أو ماله أو دينه والتثبت منه حتى إذا ثبت عدم صحته أنكروه المؤمنون ورفضوه. فالقلوب المؤمنة تعرض عنه بمجرد سماعه والنطق به وتتبذه كموضوع للحديث (قطب، 1994؛ القرطبي، 1967).
- هكذا جاء المنهج التربوي الإسلامي، يقوي الرقابة الداخلية المدفوعة ذاتياً فالفرد يراقب نفسه بنفسه، فيلتزم بهذا الأدب التربوي، فيزجر نفسه عن سماع مثل هذه الأحاديث. ويجعل المنهج التربوي الإسلامي المسلم حريصاً على عدم الإكثار من الحديث في كل ما يسمع، فهو بعيد عن اللغو والخوض فيما لا فائدة فيه. ولهذا وصف القرآن المؤمنين بـ "وَالَّذِينَ هُمْ عَنِ اللَّغْوِ مُعْرِضُونَ {المؤمنون:3}، و" وَالَّذِينَ لَا يَشْهَدُونَ الزُّورَ وَإِذَا مَرُّوا بِاللَّغْوِ مَرُّوا كِرَامًا {الفرقان:72}.
- سادساً: الزجر عن المنكر: قال الله تعالى: "يَعْظُمُ اللَّهُ أَنْ تَعُودُوا لِمِثْلِهِ أَبَدًا إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ {النور:17}، تتضمن الآية الكريمة أسلوباً آخر من أساليب التربية الذي يقوم على الزجر مع تضمينه معنى التحذير من العودة لمثل هذا الفعل، خاصة وأن الزجر صادر من لدن عليم خبير. ويعد الإسلام توجيه التهم للغير أمراً عظيماً، وهو مشتمل على منكرات عظيمة، مثل الكذب والطعن بسلامة العرض، وهو يسبب إحناً عظيماً بين المفتري والمفتري عليهم بدون عذر، فلا بد أن يزجر الفرد بأسلوب تربوي مؤثر (قطب، 1994؛ ابن عاشور، 1984). وقد ربط المنهج التربوي الإسلامي الزجر بالإيمان ليكون له أثر تربوي في نفس المؤمن، فوصفه بالإيمان فيه حث المؤمن على أن يتعظ ويتذكر كل ما يوجب الابتعاد عن مثل ما وقع.
- سابعاً: التنكير بمصير من ينشر الفاحشة:** قال تعالى "إِنَّ الَّذِينَ يُجْبُونَ أَنْ تَشِيَعَ الْفَاحِشَةُ فِي الَّذِينَ آمَنُوا لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ {النور:19}، يستخدم المنهج التربوي الإسلامي هنا إجراءات أخرى للوقاية، فالذين يهتمون المحصنات يعملون على زعزعة ثقة الجماعة بالخير، والعفة، والنظافة من كل سوء، ويعملون على إزالة التحرج من ارتكاب الفاحشة، ذلك بالإيحاء بأن الفاحشة شائعة فيها، وبذلك تشيع الفاحشة في النفوس، لتشيع بعد ذلك في الواقع من أجل ذلك وصف القرآن من يتهم الأفراد ويقذف

المحصنات بأنهم يحبون أن تشيع الفاحشة في الذين آمنوا، وتوعدهم بالعذاب الأليم في الدنيا وفي الآخرة (قطب، 1994).

من هنا يحذر القرآن الكريم من إشاعة الفاحشة قولاً أو فعلاً، فيجعل المنهج التربوي الإسلامي سلامة القلب للمؤمنين واجبة كوجوب كف الجوارح والقول عما يضرهم، فمنع كافة النشاطات والممارسات المنافية للدين والأخلاق والآداب العامة، والمبادئ التربوية التي تضر بالمصالح الفردية والجماعية. واستكمالاً للمنهج التربوي الوقائي، وبعد استخدام أسلوب التنفير بالزجر والوعيد، جاء أسلوب التشويق لما عند الله، قال الله تعالى "ولولا فضل الله عليكم ورحمته وأن الله رؤوف رحيم" ولهذا أثر تربوي ينعكس على الأفراد إذ يجعلهم يلتزمون الآداب التربوية، فالخطأ جسيم، والحدث عظيم، ولكن الله بفضلهم ورحمته وقاهم السوء على ألا يعودوا لمثله.

**ثامناً: تبصير الفرد بحقيقة المنكر:** قال تعالى "يا أيها الذين آمنوا لا تتبعوا خطوات الشيطان ومن يتبع خطوات الشيطان فإنه يأمر بالفحشاء والمنكر ولولا فضل الله عليكم ورحمته ما زكا منكم من أحد أبداً ولكن الله يزكي من يشاء والله سميع عليم {النور: 21}.

يأتي المنهج التربوي الإسلامي هنا بأسلوب تنفيري إذ ينفر الفرد من المنكر، وذلك بجعله من طرق ومسالك الشيطان، حيث ينفر طبع المؤمن من هذه الصورة، صورة أن يخطو الشيطان فيتبع المؤمن خطاه، وهذا الأسلوب التربوي أسلوب مواجهة المؤمن وتبصرته بحقيقة المنكر يثير في النفس اليقظة والحذر والحساسية. وحديث الإفك نموذج من هذا المنكر، وهو نموذج منفر شنيع (قطب، 1994).

تاسعاً: فتح باب التوبة والرحمة: تمثل التوبة الرجوع إلى الله بصدق وثبات على الإيمان، وهي كما عرفها ابن القيم والغزالي عبارة عن ندم يورث عزماً وقصدًا، وشرائطها الندم، والإقلاع والاعتدار (ابن القيم، 1999؛ الغزالي، 1993).

- وحتى تؤدي التوبة وظيفتها في تطهير القلب والجوارح من أدران الذنوب لا بد لها من ثلاثة أمور:
- أن يعلم الفرد ما في الذنوب من الإضرار بالنفس بالابتعاد عن ساحة الرحمة ومنزلة الرضوان وهو إبعاد لا يقدم عليه إلا عدو نفسه.
  - أن يندم الفرد على ما فرط بحيث يترتب على هذا الندم أثره الصحيح فيقلع عن هذا الفعل بعد أن استيقن بأنه قد جلب على نفسه الضرر المهلك. والندم يعني الإقلاع فوراً عن الذنب، والعزم على ألا يعود إلى الذنب في المستقبل.
  - أن يبادر الفرد إلى التخلص مما فرط منه في الماضي كأن ترد الحقوق لأصحابها.
- وللتوبة أثرها التربوي الواضح، فباب التوبة دائماً مفتوح لمن أراد، فبعد التهذيب والتأنيب، يفتح القرآن باب التوبة للمذنبين، بأسلوب تربوي رفيع يؤدب المذنب ثم يأخذ بيده ليلحقه بركب الصالحين في قافلة رحمته تعالى ومغفرته.

وتشكل التوبة عنصر اصلاح تربوي في الأسر المسلمة، ولها أثر بالغ في سلوك الفرد، فهو يتحول من الذنب إلى الطاعة، فإن من يخطئ إذا علم أنه لا توبة له، وأن طريق العودة إلى ربه مقفل زاد ذلك في فساد وانحرافه، وأصيب باليأس ونظر إلى الحياة نظرة سوداوية قاتمة، وإن علم أن باب التوبة مفتوح صلح أمره والتزم بالآداب التربوية والتزم طريق الحق والصواب.

وتتفق هذه النتائج بشكل عام مع ما توصلت له دراسة كل من: دراسة محمد (2021) والتي هدفت إلى بيان أهمية السيرة النبوية، ودورها الفعال في بناء وصقل شخصية الأفراد والجماعات، وإبراز أثر السيرة النبوية في الدعوة والتربية، في بناء شخصيات الصحابة، وكان من أبرز نتائجها: أن السيرة النبوية مصدر متجدد النفع للأمة الإسلامية، في إرشاد الفكر، وتوجيه السلوك، وبناء المجتمع الإنسان على ركائز ثابتة، وكان النبي صلى الله عليه وسلم أرفق الناس بالمتعلمين، وأبعدهم عن التشديد والتعسير، وهذا ما نحتاج إليه في تعليمنا للناس جميعاً. ودراسة البيدي (2019) التي بينت أنه لا انفصال في التربية النبوية بين الأخلاق والدين، فالأخلاق روح الدين الذي يغذيها وينميها، وأن أساليب معالجة الأخطاء تنوعت إلى عدة أساليب منها، التوجيه المباشر، الحوار، البيان العملي، التوبيخ، الترهيب، تقديم البديل الصحيح، الملاحظة. ودراسة السبيعي وزميله (2018) التي أظهرت أن وجود الأسرة المترابطة القائمة على أساس الإسلام تضمن وجود جيل قوي معتز بدينه مستعد لتحمل المسؤولية قادر على دحض الشبهات التي تثار حول الإسلام والأسرة خاصة. ودراسة السبيعي (2016) التي توصلت إلى مجموعة من النتائج من أهم الأساليب النبوية في التربية والتعامل مع الآخرين والتي منها ترسيخ القيم الإنسانية والمبادئ المثالية، وتذويب الفوارق الإقليمية والقبلية هي أسس التربية الصحيحة. ودراسة العمري (1431هـ) التي بينت استغلال التربية النبوية الأحداث الواقعة في المجتمع، وكان من ثمارها إخراج خير أمة أخرجت للناس، وأن التربية النبوية وضحت قدرة الأخلاق الإسلامية على توجيه جميع مؤسسات الموجودة في المجتمع وتحقيق النجاح والانضباط والاستقرار المنشود لها. ودراسة عقدة (2009) التي أظهرت أن النبي صلى الله عليه وسلم كان مراعيًا لنفسه صاحبيه، حريصاً على أن يدفع عنهما ما قد يصيبهما من تغير أو ضيق أو حزن لا موجب أو لا سبب له في الحقيقة لتبقى النفوس صافية منسرحة، لترفق بالعوام ومراعاة ذلك في أمرهم ونهيمهم، فإنهم في كثير من الأحيان تخالط أخطاءهم طيبة في قلوبهم. وأنه كان متواضعا لين الجانب في تعامله مع أصحابه رضوان الله عليهم ومع غيرهم.

### المبحث الثاني

وفي هذا المبحث عرض لجوانب من سيرته عليه السلام مع أزواجه، واستنباط أساليب حل المشكلات الزوجية التي قد تواجه التربية الأسرية.

إن المنتبغ لحياة الرسول عليه الصلاة والسلام يجد أنه عليه الصلاة والسلام قاد أسرته بشكل مميز، فقد كان يعتني بأزواجه ويهتم بهن ويوفر لهن كافة احتياجاتهن بعدل وإنصاف، وكان يلاطفهن ويدخل السرور عليهن ويعفو عنهن إن بدر منهن خطأ، وكان عليه السلام يعامل كل واحدة من زوجاته بحسب طبيعتها ونمط شخصيتها، ومتطلباتها، فما هو يدرك صغر سن عائشة فيسابقها، فيسبقها مرة، وتسبقه أخرى، فقد قالت رضي الله عنها خرجت مع النبي عليه السلام في بعض أسفاره وأنا جارية لم أحمل اللحم، ولم أأبدن فقال للناس تقدموا فتقدموا ثم قال لي: تعالي حتى أسابقك، فسابقته فسبقته، فسكت عني حتى إذا حملت اللحم وبدنت ونسيت خرجت معه في بعض أسفاره فقال للناس: تقدموا، فتقدموا، ثم قال: تعالي حتى أسابقك، فسابقته فسبقني فجعل يضحك وهو يقول: هذه بتلك.

فالرسول الكريم عليه السلام عائد من غزوة، وفيه من التعب والإجهاد ما فيه، علاوة على قيادته للجيش، ومع ذلك يحرص على مداعبة عائشة، وإدخال السرور عليها، وكأنني بعائشة رضي الله عنها وهي تروي هذا الحديث، والسرور يعلو وجهها الكريم، فأين نحن من هديه عليه السلام، فكم منا من يمازح زوجته

ويسعى لإدخال السرور والبهجة عليها، ويحاول أن يأنس بها وتأنس به؟! وكم منا من يهتم بألفاظ زوجته وعباراتها ويقدر وضعها النفسي، أو مدى رضاها عنه، اقتداءً برسولنا الكريم، ألم يقل عليه السلام لعائشة إني لأعلم إذا كنت عني راضية، وإذا كنت عليّ غضبي، فترد عليه عائشة رضي الله عنها بتعجب واندھاش، من أين تعرف ذلك، فيجيبها عليه السلام: أما إذا كنت عني راضية فإنك تقولين: لا ورب محمد، وإذا كنت غضبي قلت: لا ورب إبراهيم، قالت: أجل يا رسول الله ما أهرج إلا اسمك.

وهنا يظهر تتبع الرسول عليه السلام لأحوال زوجاته، في كل شيء صغر أم كبير، حتى في الألفاظ؛ ليزيل كل ما يمكن أن يعكر الحياة الأسرية، ولتبنى الأسرة على المودة والمحبة، وكان عليه السلام حريصاً على إسعاد زوجاته وكان يلاطفهن ويدلعهن، فمرة ينادي عائشة رضي الله عنها بـ "يا عائش" وأخرى بـ "يا حميراء". فحري بنا تتبع منهج الرسول عليه السلام في تعامله مع أزواجه لتبقى البيوت آمنة مطمئنة، ولا يكون ذلك إلا بجعل سيرة الرسول عليه السلام نبراساً يستضاء بها ونوراً يهتدى بها. فهذا المنهج واتباعه نحمي سفينة الأسرة من الغرق، ومن التفكك وضياع الأبناء، فليس أضر على الأسرة من التفكك المادي المتمثل بالطلاق، ومن التفكك المعنوي المتمثل بالخلافات الأسرية، وسوء الخلق من الزوج أو الزوجة.

والمرجع في حفظ الأسرة الرجل من خلال ما أعطي له من قوامة، ومن تغليب العقل على العاطفة؛ لهذا خاطب الرسول عليه السلام بأحاديث أمره بمعاملتها بحسن ولطف، مبيناً عليه السلام حاجتها إلى معاملة خاصة. فقد قال عليه السلام: من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فإذا شهد أمراً فليتكلم بخير أو ليسكت واستوصوا بالنساء فإن المرأة خلقت من ضلع وإن أعوج شيء في الضلع أعلاه إن ذهبت تقيمه كسرته وإن تركته لم يزل أعوج استوصوا بالنساء خيراً<sup>3</sup>.

وفي هذا إشارة لطيفة إلى ضرورة التقويم والاعتدال باتخاذ منهج الوسطية في التربية، التي لا شدة فيها لدرجة الكسر، ولا تترك لدرجة الاعوجاج والانحراف، ولا يكون ذلك إلا بالرفق واللين، واستمالة القلب، وهي ثمرة من ثمار المعاشرة بالمعروف. وعليه فالهدي النبوي في الحياة الأسرية هو الحل الوحيد لكافة المشاكل الأسرية في العصر الحاضر، فبتطبيق هديه عليه السلام تمتلئ الأسر حباً، وحناناً، وتسود السكينة والطمأنينة، وبالتالي تختفي الخصومات والمشاكل، وينشأ الأطفال بأسر متحابية، ومتألفة.

وتلتقي هذه النتائج مع ما أظهرته اليزيدي (2019) التي بينت أنه لا انفصال في التربية النبوية بين الأخلاق والدين، فالأخلاق روح الدين الذي يغذيها وينميها، وأن أساليب معالجة الأخطاء تنوعت إلى عدة أساليب منها، التوجيه المباشر، الحوار، البيان العملي، التوبيخ، الترهيب، تقديم البديل الصحيح، الملاحظة. ودراسة السبيعي وزميله (2018) التي أظهرت أن وجود الأسرة المترابطة القائمة على أساس الإسلام تضمن وجود جيل قوي معتر بدينه مستعد لتحمل المسؤولية قادر على دحض الشبهات التي تثار حول الإسلام والأسرة خاصة. ودراسة العمري (1431هـ) التي بينت استغلال التربية النبوية الأحداث الواقعة في المجتمع، وكان من ثمارها إخراج خير أمة أخرجت للناس، وأن التربية النبوية وضحت قدرة الأخلاق الإسلامية على توجيه جميع مؤسسات الموجودة في المجتمع وتحقيق النجاح والانضباط والاستقرار المنشود لها. ودراسة عبد الله (1996) التي هدف من خلالها إلى توضيح دور الأسرة التربوي من حيث العلاقات التربوية بين أفراد الأسرة، توصل

<sup>3</sup> (اسناده صحيح، انظر الألباني في آداب الزفاف في السنة المطهرة. رواه البخاري، كتاب النكاح، باب غيرة النساء ووجدهن، حديث رقم 4931. رواه البخاري، كتاب فضائل الصحابة، باب فضل عائشة رضي الله عنها، حديث رقم 3557).

الباحث إلى تسعة عشر أساساً تربوياً تكون الإطار التربوي لتربية الأسرة استقصاها من القرآن والسنة وتوصل إلى أن للأسرة أيضاً دوراً تربوياً هاماً من حيث كونها نواة المجتمع حيث تفرز للمجتمع الأجيال الصالحة.

### المبحث الثالث

وفي هذا المبحث عرض لجوانب من سيرته عليه السلام مع الأطفال، واستنباط أساليب تربية الأطفال. تظهر سيرة الرسول عليه السلام اهتماماً فريداً بالأطفال، يركز على العطف واللين والرحمة والشفقة، إذ ترافق أحاديث الرسول عليه السلام الطفل منذ ولادته حتى بلوغه مبلغ الرجال، مما حدا بالمربين المسلمين الاهتمام بأسس تربية الأطفال، فهذا الإمام الغزالي يرى أن المربي ينبغي أن يكون سمحاً مشفقاً على الطفل معتنياً بمصلحته، يعذر إن بدت منه رائحة سوء الأدب، ويحب له ما يحب لنفسه (الغزالي، 1985).

وفي هذا المجال يقول ابن خلدون " إن ارهاق الجسد في التعليم، مضر بالمتعلم، سيما في أصاغر الولد؛ لأنه من سوء الملكة، ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم، سطا به القهر وضيق على النفس في انبساطها، وذهب بنشاطها، ودعاها إلى الكسل، وحمله على الكذب والخبث، وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له هذه عادة وخلقاً وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمرن وهي الحمية والمدافعة عن نفسه ومنزلة، وصار عيالاً على غيره في ذلك، بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل، فانقبضت عن غايتها ومدى إنسانيتها، فارتكس وعاد في أسفل السافلين وهكذا وقع لكل أمة حصلت في قبضة القهر، ونال منها العسف" (ابن خلدون، 2009، ص 597).<sup>4</sup>

ولقد كان تعامل الرسول مع الأطفال مثار إعجاب الصحابة رضوان الله عليهم، وهذا ما يظهر من رواية أنس الذي قال: كان رسول الله صلى الله عليه وسلم أحسن الناس خلقاً، وكان لي أخ يقال له أبو عمير - قال أحسبه فطيماً- وكان إذا جاء قال: يا أبا عمير ما فعل النغير؟ نُغَزَّرَ كان يلعب به، فربما حضر الصلاة وهو في بيتنا، فيأمر باللباس الذي تحته فيكنس وينضح، ثم يقوم ويقوم خلفه فيصلني بنا.

وهنا يظهر اهتمام الرسول عليه السلام بالطفل، واهتمامه بما كان يلعب به، وهذه لفظة تربوية من الرسول عليه السلام غاية في الأهمية، إذ على المربين الاهتمام بما يهتم به الطفل، وإدخال السرور والفرح على نفس الطفل؛ لأنه مدعاة لإقامة علاقة ود واحترام وتقدير من الطفل لمربيه - أبا كان أم معلماً- وهذا شرط لتعديل السلوك، فالإنسان محبوب على إطاعة من يحب ويحترم ويقدر، والمترابي في حالة احترام معلمه وقدره جعل طلباته أوامر واجبة الإجابة وإن كانت على التخيير.

وفي تقنية الرسول عليه السلام للطفل إشارة تربوية على المربين تداركها، فمن الناحية التربوية على المربين عند مخاطبتهم للطفل النزول إلى مستواه من الناحية الجسدية، بحيث تكون عينا المربي مقابل عينا الطفل لأن ذلك أجدر لأن يستجيب الطفل لأوامر وطلبات المربي؛ لأنه بهذه الحالة تزول الحواجز المادية والمتمثلة بالمسافة بين المربي والطفل عند التحوار. أما من جهة أسلوب المخاطبة ومستوى اللغة فيجب أن يكون مرتفعاً بحيث يتدرب الطفل على الكلام الصواب، والمعاني الراقية، فلا ينبغي للمربي أن يهبط بمستوى

<sup>4</sup> رواه البخاري، كتاب العيدين، حمل السلاح في العيد. رواه مسلم، كتاب الرضاع، باب الوصية بالنساء، حديث رقم 1468.



لغته لمستوى لغة الطفل عند مخاطبته لأن في ذلك ضرر تربوي يشعر الطفل معه بأنه غير مقدر، لذلك نجد الرسول عليه السلام ينادي الطفل بكنية الكبار ليشعره أنه موضوع تقدير واحترام.

ومن جهة أخرى على المربي نقل الخبرة بطريقة عملية، وأن يكون قدوة لمن يربيهم، فالرسول عليه السلام يعلمنا بهذا الحديث أن نكون قدوة لمن نربيهم، وأن نربط أفراد أسرتنا بالعبادة، وأن نجعل جزءاً من العبادة في المنزل أو مكان التعليم، وهذا يستنتج من قول أنس رضي الله عنه " فربما حضر الصلاة وهو في بيتنا، فيأمر بالبساط الذي تحته فيكنس وينضح، ثم يقوم ويقوم خلفه فيصلي بنا".

وتطبيقاً لهذا طلب عليه السلام الإذن من غلام، فقد روى سهل بن سعد - رضي الله عنه: أتى النبي صلى الله عليه وسلم بقدرح، فشرب منه وعن يمينه غلام أصغر القوم، والأشياخ عن يساره، فقال: يا غلام أتأذن لي أن أعطيه الأشياخ؟ قال: ما كنت لأوثر بفضلي منك أحداً يا رسول الله، فأعطاه إياه<sup>5</sup>.

لقد أقر الإسلام لكل ذي حق حقه، وليس أدل من هذا الحديث على حقوق الطفل، فالبرغم من وجود الأشياخ إلا أن الطفل صاحب حق بالشرب بعد الرسول عليه السلام كونه يجلس على يمين الرسول عليه السلام، لهذا طلب الرسول عليه السلام منه الإذن أن يسقي الأشياخ قبله، وكأن الرسول عليه السلام يطلب منه التنازل عن حقه لصالح من هو أكبر منه، لكن الطفل لا يزل عن حقه مبرراً ذلك بقوله " ما كنت لأوثر بفضلي منك أحداً يا رسول الله" فيحترم رسول الله ذلك، ولا يغطه حقه، ومن جانب آخر فإن في فعل الرسول احترام للرأي الآخر؛ فالبرغم من رغبة الرسول عليه السلام إعطاء الأشياخ، ولكن احتراماً لرأي الغلام نزل الرسول الكريم عليه السلام عن رأيه. ومن ثم يأتي الغرب ليقدر حقوقاً للأطفال من خلال الأمم المتحدة، فوالله ما كان ذلك ليحصل لولا أن قصر المسلمون بإظهار صورة الإسلام الحق للعالم!

والرسول عليه السلام عندما استشار الغلام، يشعر الغلام بقيمته، ويزرع الثقة في نفسه؛ حتى يعيش شجاعاً صريحاً جريئاً في آرائه، في حدود الأدب واللياقة، بعيداً عن الإسفاف والصفافة؛ فهذا مما يشعره بالطمأنينة، ويكسبه القوة والاعتبار، بدلاً من التردد والخوف، والهوان، والذلة والصغار.

وتتفق هذه النتائج بشكل عام مع ما توصلت له دراسة كل من: دراسة محمد (2021) والتي هدفت إلى بيان أهمية السيرة النبوية، ودورها الفعال في بناء وصقل شخصية الأفراد والجماعات، وإبراز أثر السيرة النبوية في الدعوة والتربية، في بناء شخصيات الصحابة، وكان من أبرز نتائجها: أن السيرة النبوية مصدر متجدد النفع للأمة الإسلامية، في إرشاد الفكر، وتوجيه السلوك، وبناء المجتمع الإنسان على ركائز ثابتة، وكان النبي صلى الله عليه وسلم أرفق الناس بالمتعلمين، وأبعدهم عن التشديد والتعسير، وهذا ما نحتاج إليه في تعليمنا للناس جميعاً. ودراسة اليزيدي (2019) التي بينت أنه لا انفصال في التربية النبوية بين الأخلاق والدين، فالأخلاق روح الدين الذي يغذيها وينميها، وأن أساليب معالجة الأخطاء تنوعت إلى عدة أساليب منها، التوجيه المباشر، الحوار، البيان العملي، التوبيخ، الترهيب، تقديم البديل الصحيح، الملاطفة. ودراسة السبيعي وزميله (2018) التي أظهرت أن وجود الأسرة المترابطة القائمة على أساس الإسلام تضمن وجود جيل قوي معتز بدينه مستعد لتحمل المسؤولية قادر على دحض الشبهات التي تثار حول الإسلام والأسرة خاصة. ودراسة عبد الله (1996) التي

<sup>5</sup> رواه البخاري، كتاب الآداب، باب الكنية للصبي، حديث رقم 5850. رواه البخاري، كتاب الشرب والمساقاة، باب في الشرب، حديث رقم

هدف من خلالها إلى توضيح دور الأسرة التربوي من حيث العلاقات التربوية بين أفراد الأسرة، توصل الباحث إلى تسعة عشر أساساً تربوياً تكون الإطار التربوي لتربية الأسرة استقصاها من القرآن والسنة وتوصل إلى أن للأسرة أيضاً دوراً تربوياً هاماً من حيث كونها نواة المجتمع حيث تفرز للمجتمع الأجيال الصالحة، ودراسة فضل الله (2019) الذي تناول التربية الشخصية للمسلم من خلال السنة النبوية (مرحلة الطفولة أنموذجاً) لاسيما أن مرحلة الطفولة تعتبر من أهم المراحل في بناء الإنسان بصورة متكاملة، وتكوين شخصيته، وتحديد اتجاهه في المستقبل. وتوصلت الدراسة إلى ن منهج السنة النبوية في التربية تميز عن غيره من المناهج التربوية الأخرى لشموله لمختلف أبعاد حياة الإنسان الدينية والدينية وعنايته الكاملة بجميع نواحي النفس البشرية. وأن كل تربية سابقة تعنى بجانب واحد من جوانب الشخصية الإنسانية على حساب الجانب الأخر، أو تهتم بإحدى الطاقات قابل إهمال غيرها. ودراسة عناسوة (1996) التي اعتنت بدراسة دور الأسرة والمدرسة الإسلامية في تكوين شخصية الطفل المسلم، وتوصل الباحث إلى أن الأسرة الإسلامية هي الوحدة الأساسية في المجتمع الإسلامي، وأن الحياة الإنسانية السوية لا تقوم في ظل الغياب الأسري وأن الهدف من تكوين الأسرة المسلمة إقامة حدود الله وتحقيق السكون النفسي والمحافظة على الآداب الإسلامية في الأسرة. ودراسة عواقلة (1997) التي توصلت إلى واحد وأربعين أساساً تربوياً تتدرج تحتها أسس فرعية ومن ضمنها أنه لا بد من تنشئة الأطفال على حب الله ورسوله وتوعيدهم على العبادات وآداب الاستئذان والسلام. وأوصى الباحث بأن تراعى الأسس الأساليب التي كشفت عنها الدراسة في إعداد وتصميم المناهج.

#### المبحث الرابع

وفي هذا المبحث بيان لأثر مبادئ التربية الأسرية التي توصلت لها الدراسة من سيرة الرسول عليه الصلاة والسلام على المجتمع.

مما سبق في المباحث الثلاثة السابقة يظهر أن الإسلام يولي الأسرة عناية خاصة، ليكون المجتمع سليماً من العيوب بعيداً عن اختلاط الأنساب، سليم البنية، موحد الطبيعة منسجم الأجزاء فشرع الإسلام العديد من الوسائل التي من شأن الالتزام بها أن يفضي إلى ديمومة الأسرة واستقرارها كي تؤدي الثمار المرجوة منها حافظة للنسل، حامية للشرف والعرض صيانة للنسب (الزحيلي، 1972). ومن هذا المبدأ، أحاط الإسلام العلاقة بين الذكر والأنثى بسياج من الآداب التربوية التي يكفل بقاءها في إطار النقاء والطهر، وتحميها من كل إثم وندس وذلك سداً للذرائع الموصلة إلى فساد المجتمع وإلى الوقوع في الفاحشة (الدريني، 1982).

وتعتبر الأسرة من أهم الجماعات الإنسانية، وأعظمها تأثيراً في حياة الأفراد والجماعات، فهي الوحدة البنائية الأساسية التي تنشأ عن طريقها مختلف التجمعات الاجتماعية، وهي التي تقوم بالدور الرئيس في بناء صرح المجتمع وتدعم وحدته، وتنظم سلوك أفرادها بما يتلاءم مع الأدوار الاجتماعية المحددة وفقاً للنمط الحضاري العام (الرشدان، 1984).

ولأن تنظيم المجتمع الإنساني وثباته يتوقف على الأسرة؛ جاء الاهتمام المتميز من الإسلام بالأسرة وأحكامها، وأكد هذا الاهتمام النصوص القرآنية والأحاديث النبوية فقد نظمت الحياة الاجتماعية الأسرية بما فيها أحكام الزواج. وشدد في العقوبات على كل ما يمكن أن يخترق النظام الأسري، فقد حارب قتل الأولاد ووأد البنات ووضع البديل الأفضل للتبني. فحرص الإسلام أشد الحرص على مقومات نظام الأسرة، واعتبر أنه يتوقف عليها تنظيم المجتمع الإنساني واستقراره وانتظام أحواله، والنظام الاجتماعي في الإسلام جزء من الدين،

لأن الإسلام بطبيعته دين اجتماعي اهتم اهتماماً بالغاً بتنظيم العلاقات الاجتماعية، وشدد في العقوبات المفروضة على كل من ينال نظام الأسرة بسوء. كل ذلك لتقوية الأواصر الأسرية وللمحافظة على تماسك الأسرة وللمحافظة على تماسك العائلة (الفاعوري، 1994).

ومن الوظائف الهامة للأسرة، التربية الخلقية والنفسية والوجدانية للطفل فهي تؤمن تربية صالحة لأبنائها في جميع جوانب الحياة، لينغرس في نفوسهم قيماً واتجاهات سليمة وإيجابية تتناسب مع متطلبات مجتمعهم على أساس من الفهم والعلم، وتزودهم بثقافة تلائم العصر الذي يعيشون فيه. وتقوم الأسرة أيضاً بالمحافظة على أعضاء المجتمع، وتعدهم للعمل والتفاعل الاجتماعي، كما تقوم بعملية التطبيع الاجتماعي أو التنشئة الاجتماعية عن طريق تنمية العواطف الاجتماعية مع تنمية روح الانتماء ومحبة الوطن إضافة إلى ما تقدمه الأسرة من دور كبير في تعليم الطفل وتوجيهه نحو عقيدتها وتعليمه العبادات المطلوبة للتقرب من الخالق، كما عليها أن تعلم أطفالها كيف يميزون بين الخير والممنوع، والثواب والعقاب؛ من أجل هذا عمل المنهج التربوي الإسلامي على حماية الأسر من كل ما يمكنه أن يحرفها عن المنهج السوي الذي تسعى إليه التربية الإسلامية والهدف من ذلك المحافظة على المجتمع الإسلامي مجتمعاً نقيماً، فريداً متميزاً عن غيره ليكون نبراساً يهتدى به، وتتعكس صفات الأسرة على المجتمع، لأنها تكوّن الطفل وتعمل على تكامل شخصيته أولاً، ثم إنها تملك عادات وتقاليد خاصة تربط أفراد الأسر بعضهم ببعض، ثم تربطهم بالتالي بالمجتمع (الرشدان، 1984).

وتصدى الإسلام للأقويل والتهم التي تجعل من مجتمع المسلمين بيئة للفحشاء والمنكر، والتي توفر عوامل الانحراف للأفراد والقوة السيئة. وإن إشاعة الكلام الذي يחדش الحياء يعني إيجاد أسوة سلوكية سيئة لمن يريد أن يخرج عن المنهج التربوي الذي رسمه الإسلام، ولأن الإنسان غير معصوم عن الخطأ والانحراف جاء المنهج التربوي الإسلامي بخطوات وقواعد تربوية عملية واقعية لحماية الأسر المسلمة من سوء الأقويل والفتن. وهذه الخطوات والقواعد التربوية تتصدى للأقويل وتردها على أعقابها لتجعل من المجتمع الإسلامي مجتمعاً نظيفاً. فحماية المجتمع من الأقويل والتهم التي لا سند لها تجعل المجتمع الإسلامي يعيش في أمن وطمأنينة، ويقبل على العمل والإنتاج براحة تؤدي إلى الإبداع.

ولهذا منع المنهج التربوي الإسلامي شتى أنواع الإغراء ووسائله، التي من شأنها إثارة الغرائز وإشاعة الفاحشة، ليعيش الناس في مجتمع نظيف، لا أثر للضغوطات الخارجية على أعصابه، فكان موقف الإسلام حازماً وحاسماً بالنسبة لكل عوامل الإفساد في المجتمع "إِنَّ الَّذِينَ يُجِبُونَ أَنْ تَشِيحَ الْفَاحِشَةُ فِي الَّذِينَ آمَنُوا لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ {النور: 19}، (يكن، 1988).

إن الأساليب التي بينها المنهج التربوي الإسلامي في وقاية الأسر من الاتهامات لها دور فعال في حماية المجتمع وأفراده، فالتوبة هي منة من الله لحماية المجتمع، وانتفاؤها يعني زيادة الانحراف في المجتمع، لذا فإن التوبة تفتح باب الإصلاح للمجتمع "إِلَّا الَّذِينَ تَابُوا مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ وَأَصْلَحُوا فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ {آل عمران: 89}" فالإصلاح يقتضي إصلاح الفرد لنفسه وتفكيره وبيئته وظروفه، ورد المظالم إلى أهلها إن أمكنه ذلك، والتوبة الصادقة تقتضي من الإنسان أن يعلم علماً يقينياً خطأه، ويندم على ذلك، ويقلع عنه، ويعزم عزمياً أكيداً على عدم الرجوع إليه، ويتعد عن الظروف التي قادت به إلى مثل هذا العمل، وهذا كله يحمي المجتمع ويجعل منه مجتمعاً متمسكاً، لا خطأ فيه (حجازي، 1992).

وقد ركز المنهج التربوي الإسلامي على أن يكون المسلم حسن الظن بأخيه المسلم لما له من آثارٍ تربوية تصيب المجتمع بالخير ومن هذه الآثار كما يرى عوض (1979):

- تربية الثقة بين المؤمنين في المجتمع الإسلامي، إذ يستوجب أن يثق المؤمنون بأنفسهم وبمجتمعهم، ومصدر هذه الثقة هو الاعتقاد بخيرية هذا المجتمع.
- تسليم الفرد المؤمن بأن المجتمع لا يخلو من المذنبين والعصاة، وإلا لما شرعت التوبة، ولهذا ينبغي أن يكون المجتمع عاقلاً فلا يجري خلف شائعات، أو يطلق الألسنة اعتماداً على تخيلات، بل يجب أن يتبع القواعد التربوية التي حددها المنهج التربوي الإسلامي في سورة النور وذلك أكثر ضماناً لإعداد الأفراد تربوياً.

ويظهر من حادثة الإفك كيف ينبغي أن يكون الزوج الصالح، فالزوج الصالح رحيماً بزوجه، عليمًا بطبعها، مقدراً لحاجتها، فلا يكون عنيفاً ولا قاسياً، ولا جباراً ولا متسلطاً، فالرسول عليه السلام وبالرغم مما لاكته الألسن بحق زوجه، إلا أنه عليه السلام لم يترك الحوار معها، ولم يترك التلطف بها.

لقد كان الحوار هو الصفة الملازمة لحياة الرسول مع المسلمين عامة، ومع زوجاته خاصة، وهذا ما يظهر من الأحاديث الواردة عن حياته الأسرية، والتي أوردت بعضها؛ ذلك أن الحوار يجعل الأسرة متممة بالهدوء والاطمئنان، وتسود الثقة بين أفرادها، وهذا لا يكون إلا بالمعاشرة بالمعروف، قال الله تعالى "وعاشروهن بالمعروف" (النساء: 19)، والمعاشرة تشمل الصحبة الجميلة، وكف الأذى، وحسن التعامل، وبذل الإحسان، ومدحها أمام أهلها وأهله، وأمام الناس، وأن يحفظ أسرارها الزوجية، ومن حسن العشرة أن يكون الزوج طلق الوجه، يحسن اختيار الكلمة الحلوة، ويشكرها على ما تؤديه من خدمة له ولأولاده، ويحاول أن يسري عنها إن غضبت، ويلبي احتياجاتها المعنوية والمادية، وبهذا تشعر الزوجة بالأمان والذي تحتاجه أكثر من أي شيء آخر، وهذا ينعكس حباً وتكريماً لزوجها. ويؤكد هذا سيرة الرسول عليه السلام داخل بيوته، فقد كان إذا خلا بزوجة من زوجاته تبسط معها ومازحها وداعبها، لأنه يعلم أن تطيب قلب الزوجة من حسن الخلق وحق العشرة وحسنها.

وعليه فعلى كلا الزوجين أن لا يهمل أسباب دوام المحبة والرحمة، أو يهملها أحدهما فيترتب على ذلك فتور في العواطف وفي العلاقة قد يتبعه نفور، ثم تباعد قد يصل إلى الطلاق، أو قد يضطر كل منهما أن يعايش الآخر على مضض، فيكون بينهما تلبية للغريزة فقط وهي السكن وقضاء الأرب الجنسي وإنجاب الأولاد، دون أن يكون بينهما العواطف التي هي أساس الجمال والسعادة (أيوب، 2002).

ولأن الرسول عليه السلام جاء بمنهج شامل لكافة مناحي الحياة، فإنه عليه السلام لم يهمل تربية الأطفال هذا بالرغم من انشغاله بالدعوة، والجهاد، وتسيير أمور الدولة، ومشاغله الأسرية، فقد حوت السنة النبوية موافقاً وأحداثاً تبين للمربين كيف يمكن لهم أن يتعاملوا مع الأطفال. فنجدّه يوجه الأطفال المميزين ويعلمهم آداب الطعام والتهيئة والاستئذان، وغيرها من الآداب العملية في وفي مناسباتها ليطبّقوا ذلك عملياً، لتصبح فيما بعد عادات سلوكية فردية بدايةً واجتماعية نهايةً، فقد روى أنس رضي الله عنه قال: كنت خادماً للنبي صلى الله عليه وسلم قال: فكنت أدخل بغير استئذان، فجنّت يوماً فقال: كما أنت يا بني، فإنه قد حدث بعدك أمر لا تدخلن إلا بإذن. وهكذا فقد أمره عليه السلام بتطبيق الأدب التربوي فور نزول قوله تعالى في سورة النور يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِيَسْتَأْذِنَكُمْ الَّذِينَ مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ وَالَّذِينَ لَمْ يَبْلُغُوا الْحُلُمَ مِنْكُمْ ثَلَاثَ مَرَّاتٍ مِنْ قَبْلِ صَلَاةِ

الْفَجْرَ وَحِينَ تَضَعُونَ ثِيَابَكُمْ مِنَ الظَّهيرةِ وَمِن بَعْدِ صَلَاةِ الْعِشَاءِ ثَلَاثُ عَوْرَاتٍ لَكُمْ لَيْسَ عَلَيْكُمْ وَلَا عَلَيْهِمْ جُنَاحٌ بَعْدَهُنَّ طَوَافُونَ عَلَيْكُمْ بَعْضُكُمْ عَلَى بَعْضٍ كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ {58}، وَإِذَا بَلَغَ الْأَطْفَالُ مِنْكُمُ الْحُلُمَ فَلْيَسْتَأْذِنُوا كَمَا اسْتَأْذَنَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ {59} (النور: 58-59)، وهذا هو المنهج التربوي الذي اتبعه عليه السلام، فعلى ان يأمروا الأطفال بتطبيق الآداب التربوية، علماً بأنهم غير مطالبين بتطبيق أوامر الشريعة حتى يبلغوا الحلم. وهذه لفظة تربوية غاية في الأهمية، فعلى المربين أن يأمروا الأطفال بالالتزام بالآداب وحسن الخلق وذلك لتوالي الدربة عليهم. بمعنى تعويدهم وتدريبهم ليسهل الأمر عليهم حتى إذا جاء عهد التكليف تكون سهلة عليهم، وهذا يشبه قوله عليه السلام " مروا أولادكم بالصلاة وهم أبناء سبع واضربوهم وهم أبناء عشر .

فلا بد من ان نبدأ بتعليم الأطفال وهم في سن مبكرة، ذلك لأن الطفل في سن مبكرة يتعلم ويستقبل بصورة أفضل، وهذا ينسجم مع ما حددته المدارس التربوية بأن سن السادسة هو أفضل عمر للتعليم إذ يكون فيه الطفل قادراً على استقبال المعلومات ومعالجتها.

وحتى يكون التعليم ذا نفع لا بد أن تقوم العلاقة بين المربي والمتربي على الاحترام والتقدير، فهذا هو رسول الله صلى الله عليه وسلم يبني تلك العلاقة مع الغلمان، فينادي الغلام بكنيته تحبباً، فمناداة الطفل بكنيته ملاطفة له، وهي تكريم، وزرع للثقة في نفسه، وكان عليه السلام من ملاطفته للصبية يناديهم بما يحبونه، وبما يشعرون بالحب والحنان والفخر، حتى أنه عليه السلام كان يمازحهم، فمن ممازحته ومداعبته للأطفال ما رواه محمود بن الربيع حيث قال: علق من النبي صلى الله عليه وسلم مَجَّةً مَجَّهَا فِي وَجْهِ، وأنا ابن خمس سنين من دلو. وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة التي اعتنت بدراسة السنة النبوية والتربية، إذ أجمعت كافة الدراسات السابقة على دور التربية الأسرية ببناء المجتمع على أسس سليمة، وقواعد تضمن تميزه وتفرد، واتفقت نتائج الدراسات على أن للتربية النبوية دور رئيس بحماية المجتمع من كل شائبة تؤثر على استقراره وأمنه المادي والاجتماعي.

### ملخص نتائج الدراسة

- من خلال تحليل الأحاديث التي تم عرضها في الدراسة الحالية توصلت الدراسة للنتائج التالية:
- أن الأحداث السلبية يمكن أن يستغلها المربي في إحداث تغييرات جوهرية في سلوك الأفراد، وخير دليل على ذلك حادثة الإفك وكيف استغلها القرآن لتهديب النفوس وتربيتها على العفة والطهارة.
- كشفت الدراسة عن تسعة أساليب تربوية تهذب النفوس وتحمي الأسرة من النهم.
- أن الرسول عليه الصلاة والسلام كان مثال الزوج الصالح، الرحيم والعطوف على زوجاته، وأنه مثل نموذجاً لكل زوج راغب بتشكيل أسرة ملؤها العطف، والحنان، والسكينة، والطمأنينة.
- أن منهج الرسول عليه الصلاة والسلام في تربية الأطفال يركز على الرفق واللين، والاحترام والتقدير، لبناء الثقة والشخصية السوية.
- أن هذه المبادئ التربوية ذات أثر إيجابي واضح على المجتمع.

## التوصيات

- بناء على ما توصلت له الدراسة من نتائج فإن الباحث يوصي بالتالي:
- ضرورة اتباع المربين المبادئ التربوية التي توصلت لها الدراسة.
  - ضرورة الرجوع إلى السيرة النبوية لاستنباط أسس التربية كون السيرة النبوية تحوي منهجاً تربوياً متكاملًا يمكن الاتكاء عليه في بناء منضومة تربوية إسلامية.

## المراجع

- ابن القيم. (1999). الجواب الكافي لمن سأل عن الدواء الشافي، دار الأرقم بن أبي الأرقم للنشر والتوزيع، بيروت.
- ابن خلدون، عبد الرحمن. (2009). مقدمة ابن خلدون، الناشر: وزارة الثقافة الأردنية، الأردن.
- ابن عاشور، محمد الطاهر. (1984). التحرير والتنوير، الدار السنوسية للنشر، تونس، الجزء الثامن عشر.
- أبو داود، سليمان بن الأشعث. (1998). سنن أبي داود، دار ابن حزم، بيروت
- الألباني، محمد ناصر الدين. (1409هـ). آداب الزفاف في السنة المطهرة، المكتبة الإسلامية، عمان، الأردن.
- أيوب، حسن. (2022). السلوك الاجتماعي في الإسلام، دار السلان للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة، مصر..
- البخاري، محمد بن إسماعيل. (1997). صحيح البخاري ومعه فتح الباري، دار الفحاء، دمشق.
- الترمذي، محمد بن عيسى. (1998). جامع الترمذي ومعه تحفة الأحوزي للمبارك فوري، دار إحياء التراث للطباعة والتوزيع، بيروت، الجزء السابع.
- التميمي، عز الدين. (1987). نور الإسلام في معالجة المشكلات الاجتماعية والاقتصادية للأسرة، المركز الثقافي الملكي، عمان الأردن.
- حجازي، محمد. (1992). التفسير الواضح، دار التفسير للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، المجلد الثالث.
- الدريني، فتحي. (1982). خصائص التشريع الإسلامي في السياسة والحكم، دار الرسالة، بيروت.
- الرازي، الفخر. (1997). تفسير الرازي، دار إحياء التراث، لبنان، المجلد الثامن، الجزء 23 + 24
- الرشدان، عبد الله. (1984). علم الأصول العامة لوحددة الدين الحق الاجتماع التربوي، دار الجيل، عمان، الأردن.
- الزحيلي، وهبة. (1972). الأصول العامة لوحددة الدين الحق، المكتبة العباسية، دمشق.
- الزمخشري، محمود. (1997). الكشاف عن حقائق التنزيل وعبون الأقاويل في وجوه التأويل، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، المجلد الرابع.
- السبيعي، علي. (2016). ملامح التربية النبوية في العهد المدني، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب. (1)80، 459-481.
- السبيعي، فيصل وعلام، حلمي. (2018). الحوار وأثره في تربية الأسرة النبوية: المواقف والمفاهيم التربوية. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، (1)69، 459 - 540
- شديد، محمد. (1982). منهج التربية في القرآن. مؤسسة الرسالة، بيروت
- شوق، محمد. (1990). أهم أسس تربية الطفل تربية إسلامية وتطبيقاتها. مؤتمر الطفولة في الإسلام، المجلد الأول، جامعة الأزهر.

- الصابوني، عبد الرحمن. (1972). نظام الأسرة وحل مشكلاتها في ضوء الإسلام. مصر
- الصالح، محمد. (1994). التربية الأسرية في مواجهة ظاهرة المخدرات لدى طلاب المدرسة الثانوية بالدقهلية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، مصر، 21(1)، 191-230
- الطبري، محمد بن جرير. (1999). تفسير الطبري. دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- الطحاوي، أحمد بن حمد. (1979). شرح معاني الآثار. دار الكتب العلمية، بيروت، الجزء الرابع.
- عبد الشافي، مصطفى. (1974). أثر الإيمان في النفوس. الفكر الإسلامي، (11)، 90-96.
- عبد الله، قاسم. (1996). دور الأسرة التربوي في ضوء التربية الإسلامية. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.
- عبود، عبد الغني. (1979). الأسرة المسلمة والأسرة المعاصرة. دار الفكر العربي.
- عقدة، عبد القادر. (2009). من معالم التربية النبوية، البيان، (262)، 20-24.
- العلوي، محمد. (1990). دور التربية الإسلامية في بناء شخصية الطفل بالمرحلة الابتدائية. مؤتمر الطفولة في الإسلام، المجلد الثاني، جامعة الأزهر.
- العمرى، الغريب. (1431هـ)، التربية بالأحداث في السنة النبوية وتطبيقاتها التربوية. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية.
- عناصوة، سالم. (1996). نور الأسرة والمدرسة الإسلامية في تكوين شخصية الطفل المسلم. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، الأردن.
- عواقلة، عبد الله. (1997). الأسس والأساليب التربوية لإعداد الأطفال في ضوء التربية الإسلامية. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.
- عوض، محمد. (1979). فقه الكلمة ومسئوليتها في القرآن والسنة، دار الأنصار، القاهرة.
- الغزالي، أبو حامد. (1985). أيها الولد. دار الاعتصام، بيروت.
- الغزالي، أبو حامد. (1993). إحياء علوم الدين. دار الخير، بيروت.
- الفاعوري، خليل. (1994). الأسرة والطفولة. عمان، الأردن
- فريد، فتحي. (1985). من أخلاق القرآن في سورة النور. مكتبة النهضة المصرية.
- فضل الله، عبده. (2019). التربية الشخصية للمسلم من خلال السنة النبوية: مرحلة الطفولة أنموذجاً. الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، 10(34)، 117-134.
- القرطبي، محمد بن جرير. (1967). الجامع لأحكام القرآن. دار الكتاب العربي، القاهرة، الجزء الثاني عشر.
- القضاة، حامد. (1997). أثر تأنيث الهيئة التدريسية وبعض المتغيرات الأخرى على التحصيل الأكاديمي في مبحث اللغة العربية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأساسية الأولى في الأردن. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.
- القضاة، محمد أمين. (2003). تطوير إطار مرجعي للدلالات التربوية لأسماء الله الحسنى. أطروحة دكتوراة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- قطب، سيد. (1994). في ظلال القرآن. الطبعة الثامنة عشرة، دار الشروق، بيروت، المجلد الرابع.
- كتبي، أحمد بن إسماعيل. (1426هـ). المنهج التربوي النبوي في معالجة مواقف من أخطاء أفراد في المجتمع المدني، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية.

- محمد، إبراهيم. (2021). أثر السيرة النبوية على الدعوة والتربية: دراسة حديثة، أبحاث، جامعة الحديدة، كلية التربية بالحديدة، (1)24، 373-289.
- المرافي، أحمد. (1998). *تفسير المرافي*، دار الكتب العلمية، بيروت، المجلد السادس.
- مسلم. (1994). *صحيح مسلم بشرح الإمام محيي الدين النووي*. دار المعرفة بيروت.
- منصور، أكرم. (2022). الدور التربوي للشباب في ضوء التربية النبوية، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، جامعة نمار، (1)13، 214-185.
- النباهين، علي. (1990). *دراسة تحليلية لدور الأسرة في رعاية الطفولة من وجهة نظر التربية الإسلامية*. المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري، المجلد الأول، القاهرة.
- نوفل، أحمد، عبد الغني، محمد وعويضة، محمد. (1990). *في الثقافة الإسلامية*. الطبعة الثانية، عمان، الأردن.
- هاشم، أحمد. (1990). *الطفولة في الإسلام*. مؤتمر الطفولة في الإسلام، المجلد الأول، جامعة الأزهر.
- هشام، أحمد عمر. (1989). *الأسرة في الإسلام*. دار القباء، مصر.
- اليزيدي، صباح. (2019). التربية النبوية وزيد بن حارثة نموذجاً. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المركز القومي للبحوث غزة، (15)3، 137-114.
- يكن، فتحي. (1988). *الإسلام والجنس*. مؤسسة الرسالة، بيروت.



# الألكسيثيميا وعلاقته باضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى النساء المصابات بسرطان الثدي

رامي عبدالله طشتوش

رابعة طابيل دندن

كلية التربية- جامعة اليرموك - الأردن

[Tashtoush123@hotmail.com](mailto:Tashtoush123@hotmail.com)

[raba3dandan@gmail.com](mailto:raba3dandan@gmail.com)

## المخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الألكسيثيميا واضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى مريضات سرطان الثدي والعلاقة بينهما، تكونت عينة الدراسة من (70) مريضة بسرطان الثدي ممن يراجعن مستشفى الملك المؤسس عبد الله الجامعي. أشارت النتائج عدم وجود فروق في متوسطات الدرجات على مقياس الألكسيثيميا لدى مريضات سرطان الثدي تعزى إلى متغيرات: المستوى التعليمي، الحالة الاجتماعية، الحالة الوظيفية، بينما يوجد فروق تعزى لأثر العمر. إضافة إلى عدم وجود فروق في متوسطات الدرجات على مقياس اضطراب ما بعد الصدمة لدى مريضات سرطان الثدي تعزى إلى المتغيرات: العمر، الحالة الوظيفية، بينما يوجد فروق تعزى إلى المتغيرات: الحالة الاجتماعية في مجال استعادة الخبرة الصادمة، والمستوى التعليمي في مجال الاستشارة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين مقياس الألكسيثيميا ومجالاته وبين مقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة ومجالاته.

**كلمات مفتاحية:** الألكسيثيميا، اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، سرطان الثدي.

## Alexithymia and its Relationship with Post-Traumatic Stress Disorder among Women with Breast Cancer

Rabaa. T Dandan Rami A. Tashtoush

Yarmouk University -Faculty of Education - Jordan

[raba3dandan@gmail.com](mailto:raba3dandan@gmail.com) [Tashtoush123@hotmail.com](mailto:Tashtoush123@hotmail.com)

## Abstract:

This study aimed to detect the level of alexithymia and post-traumatic stress disorder in breast cancer patients and to find a relationship between them. The study sample consisted of (70) breast cancer patients who visit King Abdullah University Hospital. The results did not show differences of alexithymia among breast cancer patients due to variables: educational level, marital status, employment status, and there were differences due to the effect of age. The results also indicated there were differences in PTSD among breast cancer patients due to the variables: age, functional status, and there were differences attributed to the variables: marital status in the field of traumatic experience recovery, and educational level in the arousal field. The results also showed the existence of a statistically significant positive relationship between the alexithymia scale and its domains and between the PTSD scale and its domains.

**Keywords:** Alexithymia, Post-traumatic stress disorder, Breast cancer patients

## المقدمة

يعد سرطان الثدي أحد أنواع مرض السرطان، وأكثره شيوعاً حول العالم وخاصةً بين النساء، والإصابة به إن لم تكن خطره على الحياة فهي مشوهه للجسم، فتأتي الإصابة بالمرض والنجاة منه مصحوبةً بعواقب عاطفية ونفسية لما له من تأثير كبير على النساء (روزنثال، 2001). وهو من الأسباب الرئيسية للوفيات في جميع انحاء العالم (World Health Organization, 2006).

وحسب التقرير السنوي لوبائية السرطان التابع لوزارة الصحة الاردنية تصدر سرطان الثدي قائمة السرطانات الخمس الاكثر شيوعاً بين الاردنيين للجنسين؛ حيث احتل سرطان الثدي المرتبة الأولى بعدد 1279 حالة ما نسبته 21.3%، تلاها سرطان القولون والمستقيم حيث بلغ اجمالي الحالات 641 حالة ما نسبته 10.7%، ثم سرطان الرئة 448 حالة ما نسبته 7.5%، ثم سرطان المثانة 269 حالة ما نسبته 4.5% من جميع الحالات المسجلة، وبحسب التقرير فان سرطان الثدي يحافظ على تصدره لقائمة السرطانات الاكثر شيوعاً بين الاناث بعد تسجيل 1263 حالة بنسبة 39.7% تلاه القولون والمستقيم ب308 حالة بنسبة 9.7%، والغدة الدرقية 202 حالة بنسبة 6.9%، والرحم 134 حالة بنسبة 4.2%، والمفاوية 111 حالة بنسبة 3.5% من مجموع حالات سرطانات الاناث (وزارة الصحة الأردنية، 2016). كما أن هناك عوامل شائعة موجودة بين مريضات سرطان الثدي مثل: أعمارهن فان سرطان الثدي أكثر شيوعاً بين النساء التي تزيد أعمارهن عن 40 عاماً، و أعمارهن في سن اليأس فان النساء بعد سن اليأس هن أكثر عرضة للإصابة من النساء قبل انقطاع الطمث، والتاريخ المرضي للأسرة فتزيد احتمالية اصابة المرأة ان كانت امها او خالتها او اختها مصابة، وايضاً استخدام موانع الحمل عن طريق الفم، ووجد أن العوامل الاجتماعية والاقتصادية واختلاف انماط الحياه مرتبطة بالتشخيص بسرطان الثدي، ومع ذلك فإن اعراض هذه العوامل قد تختلف بين مجموعات مختلفة من النساء (Alsolami et al., 2019).

وعلى الرغم من الانخفاض الملحوظ في معدل وفيات سرطان الثدي نتيجة تحسن برامج الفحص في العقود الأخيرة، إلا أن الاهتمام بتأثير سرطان الثدي وعلاجاته على الأداء النفسي للمرأة ونوعية الحياة قد ازداد، وقد أظهرت العديد من الدراسات أهمية العوامل المؤلمة على الصحة العقلية والنفسية للمريضات التي تؤدي في بعض الحالات إلى الانتحار والتدهور المعرفي لدى المريضات (Martino et al., 2020).

إلا أن تشخيص سرطان الثدي هو حدث مؤلم محتمل، ويؤدي حدوثه إلى ظهور ضائقة نفسية كبيرة وتهديد للحياة للنساء المصابات به، ويُعرف هذا الضيق بأنه تجربة غير سارة ذات طبيعة عاطفية، أو نفسية أو اجتماعية أو روحية تتعارض مع القدرة على التعامل مع علاج السرطان وتستمر كسلسلة من المشاعر العادية الشائعة مثل الفظاظة والحزن والمخاوف إلى مشكلات تسبب عقبة للمصابة مثل الاكتئاب والقلق والذعر و الشعور بالوحدة أو بداية أزمة روحية (Hewitt et al., 2004) فبعد العلاج الناجح، يمكن أن يظل تشخيص السرطان وعلاجه مصدر ضائقة نفسية للمريض، مما قد يؤدي إلى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة (O'Connor et al., 2011).

وأكد مارازو وآخرون (Marrazzo, et al. 2016) على أن التشخيص بمرض سرطان الثدي يؤثر بشكل كبير على نوعية الحياة، وان النساء اللواتي خضعن للعلاج الجراحي يظهرن تقديراً منخفضاً للذات، ويمتلكن مخاوف أكثر مما أدى إلى ظهور آليات دفاع متطرفة لديهن كالأنكار وعدم القدرة على تحديد المشاعر "الألكسيثيميا" وأشارت الأبحاث إلى أن الألكسيثيميا هو رد فعل دفاعي للأحداث المجهدة والإصابة به سمه شخصيه مستقرة نسبياً إلى حد ما ومن الممكن أن تزيد تحت الضوائق النفسية.

كما أشار فورتى (Forti et al, 2016) إلى أن المصابين بسرطان الثدي لديهم معدلات عالية من الألكسيثيميا مقارنةً مع غير المصابين وتؤثر عدم القدرة على تحديد المشاعر على صحة المصابين وتصبح لديهم مشاكل وتحديات جديدة حيث أن تحديد المشاعر يتطلب جهد من قبل المصابين مما يزيد من نسبة الألم لديهم. وتعرف الألكسيثيميا بأنها سمة وجدانية ومعرفية تتميز بها الشخصية التي تفتقر إلى الوعي بالانفعالات وتتصف بعدم قدرة الفرد على تحديد المشاعر ووصفها والتعبير عنها لفظياً لديه أو لدى الآخرين، وصعوبة التمييز بين الانفعالات والأحاسيس الجسدية الناتجة عن الاستثارة، بالإضافة إلى عمليات تخيل مقيدة يتم ملاحظتها من خلال قلة الأحلام والتخيلات وسيطرة نمط التفكير ذي توجه خارجي يتميز بالاستغراق في تفضيلات الأحداث الخارجية، أكثر من التركيز على المشاعر والتخيلات الداخلية (Forti et al, 2016). ويرى مارازو وآخرون (Marrazzo, et al. 2016) بأن الألكسيثيميا بنية شخصية معقدة ذات أربع خصائص مميزة، هي:

- صعوبة تحديد المشاعر Difficulty identifying feelings: يشير هذا المكون على عدم كفاءة الشخص في تحديد مشاعره الداخلية. معظم المشاعر هي أعراض جسدية غائبة عن القدرة المعرفية التي تعطي معنى للمشاعر التي يمر بها الجسم.
- صعوبة وصف المشاعر Difficulty describing feelings: يشير هذا المكون إلى عدم القدرة عندما يتعلق الأمر بالتعبير اللغوي للمشاعر، بسبب تحكم النشاط الفسيولوجي العصبي في الاستجابات عن طريق الانفصال عن النظام المعرفي، والذي يتضمن المخططات التي يوجد فيها الترميز التخيلي الذي يعطي الوصف والمسميات للمشاعر.
- التفكير الموجه نحو الخارج Outward-oriented thinking: يشير هذا المكون إلى نقص الكفاءة التأملية لدى الشخص وبالتالي يتوجه تفكيره للخارج لنقص كفاءته في تحديد ووصف مشاعره.
- قدرات تخيل مقيدة Imagination capabilities restricted: نقص في أحلام اليقظة والعمليات التخيلية والعجز عن توقع الخبرات الانفعالية والعاطفية والميل إلى تبني التفكير النفعي ومواجهة الأحداث الضاغطة بتفكير متزن وعقلاني وأشار ميلر (Muller, 2000) إلى أن الألكسيثيميا ليس تشخيصاً ولكنه بناء يصف حالة المرضى الذين لا يفهمون المشاعر التي تواجههم والذين يفتقرون إلى الكلمات التي تصف مشاعرهم للآخرين. فالألكسيثيميا ليس اضطراب عقلياً لذا لا يحتاج تشخيصاً إكلينيكياً بل هو سمة شخصية. وأضاف متولي (2019) أن المشكلة الحقيقية للأشخاص الذين يعانون من الألكسيثيميا ليست أنه لا يوجد لديهم كلمات للتعبير عن مشاعرهم ولكنهم يفتقرون إلى الشعور بأنفسهم، فإن كان لدى الفرد مستوى منخفض من المشاعر لا يكون متأكدًا مما يشعر به بالضبط، ولكن عندما يعاني من عاطفة قوية فهو يعرف ماهيتها، وإذا كنت لا تشعر بمشاعرك، فمن المنطقي أنه لا يمكنك الارتباط بمشاعر الآخرين، فالأشخاص العاديين يستطيعون التعرف على ملامح الوجه لدى الآخرين إذ كانوا يبتسمون أو عابسون لكن بالنسبة لمن يعانون من الألكسيثيميا فهناك عدد قليل منهم رغم أنهم يروا الابتسامة والعبوس لا يستطيعون معرفة ما هم عليه، بالتالي يؤدي إلى صراع داخلي لدى الفرد لمعرفة مشاعره ومشاعر الآخرين وبين عدم مقدرة عليها فيصبح من الصعب على الفرد التكيف نفسياً واجتماعياً مع الآخرين.

تقود الألكسيثيميا المصاب إلى الشكوى من مشاكل صحية، وهي في الحقيقة مشاكل عاطفية، وهذه ظاهرة

مرضية تُعرف بتحويل الأعراض النفسية إلى أعراض جسدية، لذا فإن المشاكل العاطفية تسبب ظهور الأعراض الجسدية، ويرجع اهتمام الطب النفسي بهذه الحالات لما يترتب على هذا الاضطراب من الالتجاء المستمر للعلاج الجسدي، والذي لا يؤدي إلى أي تحسن في حالة المريض، حيث إنَّ السبب الحقيقي ليس جسدياً (صبري، 2016). ولقد ثبت أن العلاقة بين الألكسيثيميا والأعراض النفسية يتوسطها الميل إلى تجنب الأفكار غير السارة والاحاسيس الجسدية، والتي يعتقد انها آلية يستخدمها الأفراد المصابون بالألكسيثيميا لتجنب المشاعر غير المرغوب بها. ووجد أيضاً أن العوامل الوراثية لها تأثير بارز على جميع جوانب الألكسيثيميا مما يدل على أن مثل هذه السمة قد تكون وراثية (Panno. Et al., 2019).

وتتقسم الألكسيثيميا إلى نوعين وهما، النوع الاول: الألكسيثيميا الاولية Primary Alexthymia: وتنشأ عن عجز عصبي وبيولوجي ويشمل انفصال طرفي لقشرة الفص الجبهي. والنوع الثاني: الألكسيثيميا الثانوية Secondary alexithymia: يحدث هذا بسبب التأثيرات النفسية والعوامل البيئية مثل مشاكل النمو ونوبات الصدمات التي يمر بها الفرد قبل تطوير مهاراته اللغوية (Marrazzo, et al. 2016).

أما الأحداث الصدمية فتعرفها الجمعية الامريكية للطب النفسي بأنها التعرض لحدث صدمي ضاغط على نحو مفرط الشدة متضمناً خبره شخصية مباشره لهذا الحدث الذي ينطوي على التعرض الفعلي لاحتمال الموت أو التهديد بالموت أو اصابة شديدة أو حدث يتضمن تهديد لسلامة الجسد أو مشاهدة احداث تتضمن موتاً أو اصابة شديدة أو تهديد بسلامة الجسد لشخص آخر أو اصابة تحدث لعضو من أعضاء الأسرة أو لبعض الأصدقاء المقربين (American Psychiatric Association, 2013).

وتعتبر منظمة الصحة العالمية اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، من الاضطرابات الحصرية وتترى أنه ناتج عن التعرض لحدث مؤلم يصل بعضه إلى حد تهديد حياة الفرد، وقد تشتمل هذه الاحداث اعتداءات إرهابية، حوادث المرور، اعتداءات عنيفة، اعتداءات جنسية أو فقدان أحد افراد الاسرة إلى غير ذلك، معايشة هذه المواقف أو مشاهدتها يخلق لدى العديد من الافراد مشاعر خوف وعجز وغضب والعديد من الاعراض النفسية (عروج، 2017). وفقاً للمركز الوطني التعاوني للصحة العقلية (National Collaborative Center for Mental Health) فإن الأحداث المؤلمة شائعة جداً، وتشير الإحصائيات إلى أن حوالي 65% من سكان العالم سيواجهون حدثاً مؤلماً على الأقل في مرحلة من مراحل حياتهم، وأن بعض الناس مرنون اتجاه الصدمات ويتعافون تماماً والبعض الآخر قد لا يكون لديهم رد فعل فوري للحدث المؤلم ولكن قد يصابون بأعراض اضطراب ما بعد الصدمة في أشكال مختلفة بعد شهور أو سنوات من الحدث الصادم (Walser & Westrup, 2007).

ويصنف الدليل التشخيصي والاحصائي للاضطرابات النفسية DSM-5 الصادر عن جمعية علم النفس الامريكية اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة PTSD ضمن قائمة الاضطرابات المتعلقة بالصدمة والاجهاد (Trauma and Stressor-Related Disorders) حيث يميز الدليل الاختلاف بين معايير اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة وبين اضطراب الكرب الحاد.

وأضافت عروج (2017) في دراستها، أن اضطراب ما بعد الصدمة اضطراباً رئيسياً حصرياً، ويختلف عن الاضطرابات الأخرى من حيث أنه يبدأ بالتعرض لحالة صادمة يتبعها اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة في وقت يكون فيه الفرد مصاباً بضرر نفسي ولديه خوف وعواطف شديدة. ويبدأ الاضطراب بالظهور بعد ثلاثة أو ستة أشهر أو سنوات من الصدمة، قد يكون الشخص المصاب باضطراب ما بعد الصدمة شخصاً تعرض للحدث الصادم نفسه

أو شهد الحدث في نفس الوقت. بالقرب أو من كارثة تضم العديد من الضحايا. وأكد شو وآخرون (Chu et al., 2019) بأنه يمكن أن يسبب التشخيص غير المتوقع لمرض السرطان إلى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة ويمكن أن تستمر اعراضه بعد سنوات من التشخيص بالسرطان، وتؤدي إلى التأثير بشكل سلبي على التكيف النفسي بين الناجين. حيث أشار كورنو وآخرون (O'Connor et al., 2011) في دراستهم إلى أن النساء اللواتي يتعالجن من سرطان الثدي قد يكن أكثر عرضه للإصابة باضطراب ضغوط ما بعد الصدمة. ومراجعة الأدب التربوي وجد الباحثان عددًا من الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، فقد قام كل من يانج و كيم (Yang & Kim, 2015) بإجراء دراسة عن العلاقة بين أسلوب المواجهة و الدعم الاجتماعي واضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى مرضى سرطان الثدي الذين يعالجون بالعلاج الكيميائي، هدفت الدراسة لأجراء فحص لكيفية تأثير أسلوب التأقلم لدى المرضى والدعم الاجتماعي على اضطراب ما بعد الصدمة لدى مرضى سرطان الثدي اللذين يعالجون بالعلاج الكيميائي تكونت عينة الدراسة من 134 مريضاً خارجياً تلقوا علاجات لسرطان الثدي في عيادة السرطان بمستشفى جامعي، وكانت النتائج بتصنيف 26.9% من المرضى في مجموعة اضطراب ما بعد الصدمة عالية الخطورة، وتم العثور على ارتباط إيجابي بين أنماط التكيف النشطة والسلبية وبين الدعم الاجتماعي لأساليب التكيف النشطة.

وقام عبدالله (2015) بإجراء دراسة عن الألكسيثيميا وعلاقتها باضطراب ضغوط ما بعد الصدمة في ضوء متغير العمر والأحداث الصدمية لدى طلاب الدراسات العليا، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الألكسيثيميا واضطراب اجهاد ما بعد الصدمة والتنبؤ بالألكسيثيميا في ضوء متغير العمر والاحداث الصدمية وتحديد اهم الاحداث الصدمية لدى افراد العينة، حيث تكونت عينة البحث من 259 طالب من طلاب الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض، وأشارت النتائج إلى ان مستويات الألكسيثيميا واضطراب ضغوط ما بعد الصدمة وأبعادهما الفرعية منخفضة جداً لدى عينة البحث كما وجدت فروق في مستوى الألكسيثيميا وابعادها الفرعية عدا بعد التفكير الموجه خارجياً في ضوء متغير العمر ولم تجد فروق دالة إحصائية في مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة وجميع ابعاده الفرعية في ضوء متغير العمر بينما وجدت فروق دالة إحصائية في كل من الألكسيثيميا واضطراب ضغوط ما بعد الصدمة وابعادهما الفرعية في ضوء مستويات التعرض للأحداث الصدمية، في حين بلغ متوسط الأحداث الصدمية أربعة أحداث للفرد الواحد.

وقام كل من تشين و تشونج (Chen & Chung, 2016) بإجراء دراسة تتحدث عن العلاقة بين نوع الجنس واضطراب الإجهاد ما بعد الصدمة من صدمة سابقه والألكسيثيميا والأمراض النفسية المشتركة بين المراهقين في الصين تهدف الدراسة إلى التعرف ما إذا كانت درجة الألكسيثيميا تتوسط تأثير اضطراب ما بعد الصدمة على الأمراض النفسية المشتركة وإذا كان الاختلاف بين الجنسين سيخفف من تأثيرات الوسيطة للألكسيثيميا، تكونت عينة الدراسة من 326 من المراهقين من مدرستين، وظهرت النتائج أن 54% لم يكن لديهم أي صدمة في حياتهم و(15%) استوفوا معايير العلاج الكامل، الجزئي وعدم حدوث اضطراب ما بعد الصدمة على التوالي، بعد تعديل الاحداث المؤلمة توسطت صعوبة تحديد المشاعر في المسار بين اضطراب ما بعد الصدمة والأمراض النفسية المشتركة و خفف الجنس التأثير الوسيط لصعوبة تحديد المشاعر، وتلخصت النتائج بأنه يمكن للمراهقين تطوير أعراض اضطراب ما بعد الصدمة والأمراض النفسية بعد التعرض لحادث صادم بالنسبة للذكور والأناث، فأن صعوبة الاتصال بالمشاعر يمكن أن تؤثر على تأثير اضطراب ما بعد الصدمة على الأمراض النفسية.

وأجرى كاسيلاس غراو وآخرون (Casellas-Grau et al, 2018) عن دور اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة ونمو ما بعد الصدمة على استخدام المعلومات عبر الإنترنت في الناجين من سرطان الثدي هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مقدار الوقت الذي يقضيه المصابين بسرطان الثدي من لديهم ضغوط ما بعد الصدمة في البحث عن معلومات السرطان عبر الإنترنت ومحتواها وتأثيرها النفسي تكونت عينة الدراسة من (182) من الناجين من سرطان الثدي، وأظهرت نتائج الدراسة ارتباط اعراض الضغوط ما بعد الصدمة بشكل طردي مع مقدار الوقت الذي يقضيه في البحث عن المعلومات المتعلقة بالسرطان وضمنها المحتوى الطبي النفسي والاجتماعي وعلى النقيض لم يظهر النمو ما بعد الصدمة اي علاقات مع مقدار الوقت، وارتباط التأثير النفسي للمعلومات عبر الإنترنت بمستويات المشاركين في حين ارتبط النمو ما بعد الصدمة بانخفاض أمل المرأة.

وقام كل من براون وآخرون (Brown et al., 2020) بإجراء دراسة تتحدث عن اضطراب ما بعد الصدمة وسرطان الثدي: وعوامل الخطر ودور الالتهاب و وظيفة الغدد الصماء، هدفت الدراسة إلى معرفة اثار التشخيص بمرض سرطان الثدي وعلى أنه يمكن أن يكون تجربة مغيرة للحياة ويمكن ان تؤدي إلى حالات صحية نفسية مزمنة مثل اضطراب ما بعد الصدمة، وأشارت نتائج الدراسة إلى انه لا يزال أكثر من ثلث المرضى الذين تم تشخيص إصابتهم باضطراب ما بعد الصدمة في البداية بعد تشخيص سرطان الثدي يعانون من اعراض اضطراب ما بعد الصدمة المستمرة أو المتفاقمة بعد 4 سنوات. وأشارت نتائج الدراسة ايضاً إلى عوامل الخطر البيئية والبيولوجية الرئيسية لاضطراب ما بعد الصدمة بين الناجين من سرطان الثدي، وشملت عوامل الخطر المعترف بها جيداً وجود تاريخ من صدمة الطفولة، وعدم كونها بيضاء البشرة، والسمنة، والعمر الأصغر وقت، وهذه العوامل مهمه لأن زيادة الخوف والقلق يمكن أن تؤدي إلى الحفاظ على اضطراب ما بعد الصدمة.

يتضح من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة أن الباحثين قد تناولوا موضوع الألكسيثيميا واضطراب ضغوط ما بعد الصدمة كل على حدا مع مراحل مختلفة لدى المصابات بسرطان الثدي وقاموا بتفسير كيفية حدوث اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة و الألكسيثيميا لدى المصابات وعلى ماذا تترتب اثار حدوث الاضطراب وعلى نوعية الحياه لدى المصابات بعد التشخيص بمرض سرطان الثدي اثناء مراحل العلاج المختلفة وبعد النجاة منه، وفي حدود علم الباحثان لم تطرق الدراسات السابقة إلى ربط مفهوم الألكسيثيميا بمفهوم اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة وإيجاد العلاقة بينهما أن وجدت لدى مريضات سرطان الثدي فتتميز هذه الدراسة بأنها تتطرق إلى موضوع لم تتطرق له أي دراسة من قبل، وتتميز بأنها تتعامل مع عينة وفئه في غاية الأهمية ولها تأثير كبير على المجتمع الا وهي فئة المصابات بسرطان الثدي.

#### مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعد سرطان الثدي ذو جانب كبير من الأهمية وذلك لانتشاره الواسع بين السيدات من جميع الأعمار والأماكن، وهو من أكثر انواع السرطان شيوعاً بين النساء والسبب الرئيسي الثاني للوفاة، حيث تم الإشارة إلى الإصابة بسرطان الثدي كعامل خطر رئيسي يؤثر على الحالة الصحية والنفسية للنساء اللواتي تم تشخيصهن به. كما ارتبطت الإصابة بمرض سرطان الثدي بالعديد من الاضطرابات النفسية مثل القلق والضيق والاكتئاب.

جاءت مشكلة الدراسة من اهتمام الباحثان الشديد بعينة الدراسة، والانغماس في البحث عن المعلومات المتعلقة بمرض سرطان الثدي والنساء المصابات به والاضطرابات النفسية المتعلقة بالمرض. وعلى الرغم من الانتشار الواسع للدراسات التي تناولت سرطان الثدي والنساء المصابات به إلا إن هناك قلة في الدراسات العربية التي درست

قصور التعبير عن المشاعر واضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى لدى النساء المصابات بسرطان الثدي، وبالتالي تبلورت فكرة هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين الألكسيثيميا واضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى لدى النساء المصابات بسرطان الثدي، وبشكل أكثر تحديداً فإن الدراسة تسعى للإجابة عن الأسئلة التالية:

**السؤال الأول:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0,05$ ) في مستوى الألكسيثيميا لدى النساء المصابات بسرطان الثدي تبعاً للمتغيرات التالية: الحالة الاجتماعية، الحالة الوظيفية، المستوى التعليمي، عمر المصابة؟

**السؤال الثاني:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0,05$ ) في مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى المصابات بسرطان الثدي تبعاً للمتغيرات التالية: الحالة الاجتماعية، الحالة الوظيفية، المستوى التعليمي، عمر المصابة؟

**السؤال الثالث:** هل يوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0,05$ ) بين الألكسيثيميا واضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى النساء المصابات بسرطان الثدي؟

#### أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة في تناولها لفئة من أهم الفئات في المجتمع ولمواضيع في غاية الأهمية، والتي تتمثل في محاولة الكشف عن مستوى الألكسيثيميا واضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى النساء المصابات بسرطان الثدي والعلاقة بينهما، وجاءت الأهمية كما يلي:

**أولاً: الأهمية النظرية:** تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة في إضافة نتائج معرفية جديدة إلى المجال المعرفي من خلال تسليط الضوء على فئة المصابات بسرطان الثدي وتوفير المعلومات الهامة حول مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة والألكسيثيميا لديهن أضف إلى ذلك أن هذه الدراسة ستدرس العلاقة الارتباطية بين اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة والألكسيثيميا لدى المصابات بسرطان الثدي تبعاً للمتغيرات الدراسة وستوفر المعلومات الهامة التي يحتاجها الأفراد حول كل من المواضيع.

**ثانياً: الأهمية التطبيقية:** تكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في عدم وجود دراسات عربية تربط بين الألكسيثيميا واضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى المصابات بسرطان الثدي، والتي تعتبر فئة في غاية الأهمية فتهدف الدراسة إلى اغناء المكتبة العربية والأردنية وأن تفتح الطريق نحو البحوث المستقبلية وتسعى إلى توعية الكادر الطبي والمختصين النفسيين والأفراد المحيطين بمرضى سرطان الثدي بالإجراءات التي عليهم اتباعها.

#### حدود الدراسة

- حدود زمنية: تم اعداد الدراسة الحالية خلال الفترة الزمنية من شهر 11-8 من عام 2020.
- حدود مكانية: مستشفى الملك عبد الله الأول المؤسس في محافظة إربد.
- حدود بشرية: النساء المصابات بسرطان الثدي اللواتي يراجعن في مستشفى الملك عبد الله الأول المؤسس في محافظة إربد.

#### التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

**الألكسيثيميا:** هي سمة ذات خصائص وجدانية ومعرفية تتميز بها الشخصية التي تفتقر إلى الوعي بالانفعالات وتتصف بعدم قدرة الفرد على تحديد المشاعر ووصفها والتعبير عنها لفظياً لديه أو لدى الآخرين، مع نمط معرفي يتميز بتوجه خارجي (Bagby et al.,1994).

**اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة:** تعرف الجمعية الأمريكية للطب النفسي اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة على أنه: اضطراب نفسي شائع نسبياً يحدث نتيجة لحدث صدمي أليم، ويتميز اكلينيكيًا بالأعراض التالية: ظاهرة الاسترجاع القسري اللاإرادي (على سبيل المثال الكوابيس، ذكريات الماضي، صور اقتحاميه وأفكار مؤلمة متكررة عن الحدث)؛ وتجنب الحديث عن الاحداث الصدمية أو التذكير بها، تحولات سلبية في الأفكار والمزاج، والذهول العاطفي وأعراض فرط الاستثارة على سبيل المثال: اضطرابات النوم، وصعوبة التركيز، وزيادة التهيج واليقظة المفرطة (American Psychiatric Association, 2013).

**سرطان الثدي:** يعرف سرطان الثدي بأنه نمو غير طبيعي للخلايا المبطننة لقنوات الحليب أو فصوص الثدي. وسرطان الثدي أحد الأورام الخبيثة الشائعة، وغالبا ما يتكون الورم في قنوات نقل الحليب وأحيانا في الفصوص وجزء بسيط في بقية الانسجة (روزنتال، 2001).

**المصابات بسرطان الثدي:** وهن النساء التي شخصت اصابتهم بمرض سرطان الثدي وكُنَّ يخضعن للعلاج في مستشفى الملك المؤسس عبدالله الجامعي أثناء اجراء الدراسة.

#### الطريقة والإجراءات

#### أفراد الدراسة:

تكون أفراد الدراسة من النساء المصابات بسرطان الثدي ممن يراجعن مستشفى الملك عبد الله الأول المؤسس لعام 2020 والبالغ عددهن (70) مريضه من مريضات سرطان الثدي حيث تم اختيارهن بالطريقة المتيسرة ممن يراجعن العيادات الخارجية وممن تواجدن بالمستشفى خلال فترة التطبيق الواقعة بين 2020/10/1 إلى 2020/10/29. وجدول (1) يبين توزيع أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة.

#### جدول 1

#### توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة

الفئات	التكرار	النسبة
العمر	اقل من 40	41.4
	40 عام فما فوق	58.6
الحالة الاجتماعية	عزباء	24.3
	متزوجة	58.6
	أخرى (مطلقة/ارمله)	17.1
المستوى التعليمي	دبلوم فأقل	62.9
	بكالوريوس فأعلى	37.1
الحالة الوظيفية	موظفة	22.9
	غير موظفة	77.1
	المجموع	100.0

#### أداتا الدراسة

**أولاً:** مقياس قصور التعبير عن المشاعر (الألكسيثيميا): بهدف الكشف عن مستوى القصور عن التعبير عن المشاعر لدى المصابات بسرطان الثدي، فقد تم استخدام مقياس توريننتو 20 للألكسيثيميا والذي أعده باجي وآخرون (Bagby et al., 1994) والذي قام الباحثان بترجمته من اللغة الانجليزية الى اللغة العربية، والتأكد من دلالات الصدق والثبات له، الذي يتكون من (20) فقرة موزعة ضمن ثلاثة أبعاد وهي: صعوبة تحديد



المشاعر وله (7) فقرات، صعوبة وصف المشاعر وله (5) فقرات، والتفكير الموجه للخارج وله (8) فقرات. **دلالات صدق وثبات مقياس قصور التعبير عن المشاعر (الألكسيثيميا) في الدراسة الحالية**  
**دلالات صدق المقياس:** تم التحقق من الصدق الظاهري لمقياس الألكسيثيميا المكون من (20) فقرة بصورته الأولى، حيث تم عرض اداة الدراسة على مجموعة محكمين وعددهم (10) من ذوي الاختصاص والخبرة، وقد أبدى المحكمون العديد من الملاحظات حيث تم تعديل بعض الفقرات وإعادة صياغتها اللغوية، وأجمع عليها 80% من المحكمين، وبعد الأخذ بأراء المحكمين استقر مقياس الألكسيثيميا بصورته النهائية على (20) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات.

ولاستخراج مؤشرات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) امرأة مصابة بسرطان الثدي، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع المقياس ككل ما بين (0.39-0.81)، ومع البعد (0.41-0.85)، وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

**دلالات ثبات المقياس:** تم التحقق من ثبات مقياس الدراسة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) امرأة مصابة بسرطان الثدي، وكانت معاملات ارتباط بيرسون لثبات الإعادة (0.88) لبعد صعوبة تحديد المشاعر، فيما بلغت (0.79) لبعد صعوبة وصف المشاعر، وبلغت (0.81) لبعد التفكير الموجه للخارج، أما معامل ثبات الإعادة للمقياس ككل بلغ (0.90)، وهذه النتيجة تدل على درجة كبيرة من التجانس لفقرات المقياس ككل.

كما كانت معاملات الثبات كرونباخ ألفا لمجالات الدراسة (0.83) لبعد صعوبة تحديد المشاعر، فيما بلغت (0.74) لبعد صعوبة وصف المشاعر، وبلغت (0.72) لبعد التفكير الموجه للخارج، أما الثبات للمقياس ككل بلغت (0.878)، وهذه النتيجة تدل على درجة كبيرة من التجانس لفقرات المقياس ككل. وهذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية استناداً إلى عودة (2014) حيث أنه يتم قبول قيم معاملات الثبات بحال زيادتها عن (0.65).

**ثانياً: مقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة:** بهدف الكشف عن مستوى اضطراب ما بعد الصدمة لدى النساء المصابات بسرطان الثدي، تم استخدام مقياس اضطراب ما بعد الصدمة المعد من قبل دافيدسون (Davidson, 1997) حيث يتكون المقياس بصورته الأولى من (17) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، وهي: استعادة الخبرة الصادمة وله (5) فقرات، تجنب الخبرة الصادمة وله (7) فقرات، الاستنارة وله (5) فقرات.

#### **دلالات صدق وثبات مقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة في الدراسة الحالية**

**دلالات صدق المقياس:** تم التحقق من الصدق الظاهري لمقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة المكون من (17) فقرة بصورته الأولى، حيث تم عرض اداة الدراسة على مجموعة محكمين وعددهم (10) من ذوي الاختصاص والخبرة، وقد أبدى المحكمون العديد من الملاحظات حيث تم تعديل بعض الفقرات وإعادة صياغتها اللغوية، التي أجمع عليها 80% من المحكمين، وبعد الأخذ بأراء المحكمين استقر مقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة بصورته النهائية على (17) فقرة.

ولاستخراج مؤشرات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) امرأة مصابة بسرطان الثدي، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع المقياس ككل ما بين (0.42-0.89)، ومع البعد (0.63-0.88)، وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط

كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

**دلالات ثبات المقياس:** تم التحقق من ثبات مقياس الدراسة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) امرأة مصابة بسرطان الثدي، وكانت معاملات ارتباط بيرسون لثبات الإعادة (0.85) لبعد استعادة الخبرة الصادمة، فيما بلغت (0.83) لبعد تجنب الخبرة الصادمة، وبلغت (0.80) لبعد الاستئارة، أما معامل ثبات الإعادة للمقياس ككل بلغ (0.89)، وهذه النتيجة تدل على درجة كبيرة من التجانس لفقرات المقياس ككل.

كما كانت معاملات الثبات كرونباخ ألفا لمجالات الدراسة (0.81) لبعد استعادة الخبرة الصادمة، فيما بلغت (0.79) لبعد تجنب الخبرة الصادمة، وبلغت (0.76) لبعد الاستئارة، أما الثبات للمقياس ككل بلغت (0.84)، وهذه النتيجة تدل على درجة كبيرة من التجانس لفقرات المقياس ككل. وهذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية استناداً إلى عودة (2014) حيث أنه يتم قبول قيم معاملات الثبات بحال زيادتها عن (0.65).

#### طريقة تصحيح المقياسين

تم اعتماد سلم ليكرت للتدرج الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، حيث أعطيت دائماً (5) درجات، وغالباً (4) درجات، وأحياناً (3) درجات، ونادراً (2) درجات، وأبداً (1) درجة واحدة. ولتحديد مستوى قصور التعبير عن المشاعر (الألكسيثيميا) ومستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة تم تصنيف المتوسطات الحسابية على النحو الآتي: (2.33 فما دون مستوى منخفض)، (من 2.34-3.67 مستوى متوسط)، (3.68 فما فوق مستوى مرتفع).

#### منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي وذلك لمناسبته أهداف الدراسة الحالية المتمثلة في الكشف عن مستوى الألكسيثيميا وعلاقته باضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى النساء الناجيات من سرطان الثدي.

#### المعالجات الإحصائية

للإجابة عن السؤالين الأول والثاني استخرجت الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الألكسيثيميا واضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى النساء المصابات بسرطان الثدي حسب متغيرات العمر، الحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، والحالة الوظيفية ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الرباعي المتعدد على الأبعاد وتحليل التباين الرباعي للأداة ككل. وللإجابة عن السؤال الثالث استخرج معامل ارتباط بيرسون بين الألكسيثيميا واضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى النساء المصابات بسرطان الثدي.

#### نتائج الدراسة

**أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) في مستوى الألكسيثيميا لدى النساء المصابات بسرطان الثدي تبعاً للمتغيرات التالية: الحالة الاجتماعية، الحالة الوظيفية، المستوى التعليمي، عمر المصابة؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الألكسيثيميا لدى النساء المصابات بسرطان الثدي حسب متغيرات العمر، الحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، والحالة الوظيفية، والجدول (2) يوضح ذلك.

## جدول 2

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الألكسيثيميا لدى النساء المصابات بسرطان الثدي حسب متغيرات العمر، الحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، والحالة الوظيفية.

مقياس قصور التفكير	صعوبة وصف المشاعر	صعوبة تحديد المشاعر	التعبير عن المشاعر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	1
3.25	3.05	3.32	3.44	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العمر
.534	.342	.874	.834	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اقل من 40
2.95	2.95	2.72	3.11	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	40 عام فما فوق
.542	.419	.792	.897	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عزباء
3.19	3.02	3.27	3.31	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الحالة الاجتماعية
.613	.337	.908	.986	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متزوجة
2.99	3.00	2.80	3.11	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أخرى
.567	.384	.873	.885	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى التعليمي
3.20	2.92	3.08	3.61	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	دبلوم فأقل
.399	.495	.746	.619	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	بكالوريوس فأعلى
3.05	2.95	2.91	3.26	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الحالة الوظيفية
.547	.388	.877	.889	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	موظفة
3.12	3.06	3.06	3.22	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	غير موظف
.578	.389	.876	.883	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
3.03	3.08	2.81	3.12	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
.503	.309	.750	.876	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
3.09	2.96	3.01	3.29	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
.574	.410	.908	.886	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	

يبين الجدول (2) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الألكسيثيميا لدى النساء المصابات بسرطان الثدي بسبب اختلاف فئات متغيرات العمر، الحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، والحالة الوظيفية. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الرباعي المتعدد على الأبعاد كما هو موضح في جدول (3) وتحليل التباين الرباعي للأداة ككل كما هو موضح في جدول (4).

### جدول 3

تحليل التباين الرباعي المتعدد لأثر العمر، الحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، والحالة الوظيفية على أبعاد الألكسيثيميا لدى النساء المصابات بسرطان الثدي.

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
العمر	صعوبة تحديد المشاعر	1.873	1	1.873	2.454	.122
هوتلنج=0.105	صعوبة وصف المشاعر	4.357	1	4.357	6.291	.015
ح=0.101	التفكير الموجه إلى الخارج	.127	1	.127	.813	.371
الحالة الاجتماعية	صعوبة تحديد المشاعر	2.317	2	1.158	1.518	.227
ويلكس=0.900	صعوبة وصف المشاعر	1.494	2	.747	1.079	.346
ح=0.358	التفكير الموجه إلى الخارج	.069	2	.034	.219	.804
المستوى التعليمي	صعوبة تحديد المشاعر	.171	1	.171	.224	.638
هوتلنج=0.022	صعوبة وصف المشاعر	.007	1	.007	.010	.921
ح=0.717	التفكير الموجه إلى الخارج	.063	1	.063	.405	.527
الحالة الوظيفية	صعوبة تحديد المشاعر	.136	1	.136	.178	.674
هوتلنج=0.028	صعوبة وصف المشاعر	.712	1	.712	1.028	.314
ح=0.625	التفكير الموجه إلى الخارج	.062	1	.062	.394	.533
الخطأ	صعوبة تحديد المشاعر	48.853	64	.763		
	صعوبة وصف المشاعر	44.320	64	.693		
	التفكير الموجه إلى الخارج	10.026	64	.157		
الكلية	صعوبة تحديد المشاعر	53.466	69			
	صعوبة وصف المشاعر	52.638	69			
	التفكير الموجه إلى الخارج	10.492	69			

تشير بيانات جدول (3) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) تعزى لمتغير العمر في جميع الأبعاد باستثناء صعوبة وصف المشاعر وجاءت الفروق لصالح أقل من 40. كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) تعزى لمتغيرات الحالة الاجتماعية والمستوى التعليمي والحالة الوظيفية في جميع الأبعاد.

### جدول 4

تحليل التباين الرباعي لأثر العمر، الحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، والحالة الوظيفية على مستوى الألكسيثيميا لدى النساء المصابات بسرطان الثدي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
العمر	1.308	1	1.308	4.363	.041
الحالة الاجتماعية	.463	2	.231	.772	.466
المستوى التعليمي	.001	1	.001	.002	.966
الحالة الوظيفية	.058	1	.058	.193	.662
الخطأ	19.184	64	.300		
الكلية	21.319	69			

توضح بيانات الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) تعزى لمتغير العمر، وجاءت الفروق لصالح أقل من 40 سنة. في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) تعزى لمتغيرات الحالة الاجتماعية والمستوى التعليمي والحالة الوظيفية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) في مستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى المصابات بسرطان الثدي تبعاً للمتغيرات التالية: الحالة الاجتماعية، الحالة الوظيفية، المستوى التعليمي، عمر المصابة؟ للإجابة عن هذا السؤال حسب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى المصابات بسرطان الثدي حسب متغيرات العمر، الحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، والحالة الوظيفية، والجدول (5) يوضح ذلك.

#### جدول 5

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى المصابات بسرطان الثدي حسب متغيرات العمر، الحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، والحالة الوظيفية.

مقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة	الاستثارة	تجنب الخبرة الصادمة	استعادة الخبرة الصادمة			
1.77	2.11	1.61	1.72	المتوسط الحسابي	اقل من 40	العمر
.779	1.117	.839	1.114	الانحراف المعياري		
1.87	2.10	1.76	1.78	المتوسط الحسابي	40 عام فما فوق	
.845	1.025	.968	1.080	الانحراف المعياري		
1.69	2.09	1.66	1.29	المتوسط الحسابي	عزباء	الحالة الاجتماعية
.832	1.089	.923	1.003	الانحراف المعياري		
1.82	2.04	1.73	1.74	المتوسط الحسابي	متزوجة	
.813	1.030	.957	1.028	الانحراف المعياري		
2.07	2.33	1.64	2.48	المتوسط الحسابي	اخرى	
.809	1.158	.809	1.090	الانحراف المعياري		
1.95	2.30	1.75	1.90	المتوسط الحسابي	دبلوم فأقل	المستوى التعليمي
.809	.891	1.019	1.037	الانحراف المعياري		
1.63	1.78	1.62	1.52	المتوسط الحسابي	بكالوريوس فأعلى	
.799	1.238	.713	1.146	الانحراف المعياري		
1.88	2.19	1.74	1.75	المتوسط الحسابي	موظفة	الحالة الوظيفية
.616	.942	.487	1.029	الانحراف المعياري		
1.82	2.08	1.69	1.76	المتوسط الحسابي	غير موظف	
.869	1.094	1.009	1.112	الانحراف المعياري		

يوضح الجدول (5) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى المصابات بسرطان الثدي بسبب اختلاف فئات متغيرات العمر، الحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، والحالة الوظيفية. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الرباعي المتعدد على الأبعاد جدول (6) وتحليل التباين الرباعي للأداة ككل جدول (6).

## جدول 6

تحليل التباين الرباعي المتعدد لأثر العمر، الحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، والحالة الوظيفية على أبعاد اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى المصابات بسرطان الثدي.

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
العمر	استعادة الخبرة الصادمة	.455	1	.455	.421	.519
هوتلنج=0.035	تجنب الخبرة الصادمة	.236	1	.236	.266	.608
ح=0.541	الاستئثار	.401	1	.401	.375	.543
الحالة الاجتماعية	استعادة الخبرة الصادمة	9.283	2	4.641	4.293	.018
ويلكس=0.809	تجنب الخبرة الصادمة	.061	2	.030	.034	.966
ح=0.037	الاستئثار	1.396	2	.698	.652	.525
المستوى التعليمي	استعادة الخبرة الصادمة	1.941	1	1.941	1.795	.185
هوتلنج=0.136	تجنب الخبرة الصادمة	.236	1	.236	.266	.608
ح=0.047	الاستئثار	7.425	1	7.425	6.931	.011
الحالة الوظيفية	استعادة الخبرة الصادمة	.889	1	.889	.823	.368
هوتلنج=0.041	تجنب الخبرة الصادمة	.146	1	.146	.165	.686
ح=0.472	الاستئثار	2.239	1	2.239	2.090	.153
الخطأ	استعادة الخبرة الصادمة	69.190	64	1.081		
	تجنب الخبرة الصادمة	56.812	64	.888		
	الاستئثار	68.560	64	1.071		
الكلية	استعادة الخبرة الصادمة	81.431	69			
	تجنب الخبرة الصادمة	57.557	69			
	الاستئثار	76.938	69			

يتبين من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) تعزى لمتغيري العمر والحالة الوظيفية في جميع الأبعاد. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية في جميع الأبعاد باستثناء استعادة الخبرة الصادمة، ولبيان الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفوية كما هو مبين في الجدول (7). إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) تعزى لمتغير المستوى التعليمي في جميع الأبعاد باستثناء الاستئثار وجاءت الفروق لصالح دبلوم فأقل.

## جدول 7

تحليل التباين الرباعي لأثر العمر، الحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، والحالة الوظيفية على اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى المصابات بسرطان الثدي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
العمر	.002	1	.002	.003	.959
الحالة الاجتماعية	.830	2	.415	.624	.539
المستوى التعليمي	1.998	1	1.998	3.007	.088
الحالة الوظيفية	.817	1	.817	1.230	.272
الخطأ	42.529	64	.665		
الكلية	45.751	69			

تشير النتائج ضمن جدول (7) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) تعزى لمتغيرات العمر والحالة الاجتماعية والمستوى التعليمي والحالة الوظيفية.

#### جدول 8

#### المقارنات البعدية بطريقة شفوية لأثر الحالة الاجتماعية على استعادة الخبرة الصادمة

المتوسط الحسابي	عزباء	متزوجة أخرى
استعادة الخبرة الصادمة	1.29	
متزوجة	1.74	.44
أخرى	2.48	*1.19

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

يتبين من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) في استعادة الخبرة الصادمة تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية بين فئة عزباء وفئة أخرى؛ حيث جاءت الفروق لصالح فئة أخرى؛ أي أن النساء المطلقات والأرامل يعانين أكثر من اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة خصوصاً استعادة الخبرة الصادمة.

**ثالثاً- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:** هل يوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين الألكسيثيميا واضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى النساء المصابات بسرطان الثدي؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين الألكسيثيميا واضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى النساء المصابات بسرطان الثدي، والجدول (9) يوضح ذلك.

#### جدول 9

#### معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الألكسيثيميا واضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى النساء المصابات بسرطان الثدي.

مقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة	الاستثارة	تجنب الخبرة الصادمة	استعادة الخبرة الصادمة	معامل الارتباط	صعوبة تحديد المشاعر
	** .541	** .402	* .285		
	.000	.001	.017		الدلالة الإحصائية
	70	70	70		العدد
	** .392	.191	.042		صعوبة وصف المشاعر
	.001	.113	.727		الدلالة الإحصائية
	70	70	70		العدد
	* .299	** .389	.076		التفكير الموجه إلى الخارج
	.012	.001	.532		الدلالة الإحصائية
	70	70	70		العدد
	** .538	** .407	.196		مقياس قصور التعبير عن المشاعر
	.000	.000	.104		الدلالة الإحصائية
	70	70	70		العدد

\* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

\*\* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (9) وجود علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين صعوبة تحديد المشاعر وبين مقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة. ووجود علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين صعوبة وصف المشاعر وبين كل من الاستئارة، ومقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة. كما تبين وجود علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين التفكير الموجه إلى الخارج وبين كل من تجنب الخبرة الصادمة، والاستئارة، ومقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة. إضافة إلى وجود علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين مقياس قصور التعبير عن المشاعر وبين كل من تجنب الخبرة الصادمة، والاستئارة، ومقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة.

#### مناقشة نتائج الدراسة

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) تعزى لمتغير العمر، وجاءت الفروق لصالح أقل من 40 سنة. ويفسر الباحثان ذلك إلى أن النساء دون الأربعين من العمر، بناءً على المقابلات مع عينة الدراسة أثناء استكمال الاستبيان، لم يتوقعن إصابتهن بسرطان الثدي بسبب سوء الفهم أن المرض يصيب فقط النساء فوق سن الأربعين، وايضاً بسبب شعور النساء اللواتي أعمارهن أقل من 40 عام بأن لديهن العديد من الأعمال غير المنتهية فحسب ما تحدثن به إلى الباحثة أنه لا بأس لو أصبن وهن بعمر أكبر لكن هن حالياً في عمر صغير والعديد من الأشياء يردن فعلها وتقلقهن فكرة أنه ربما لن يجدن وقتاً كافياً للقيام بها.

في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) تعزى لمتغيرات الحالة الاجتماعية والمستوى التعليمي والحالة الوظيفية؛ وقد يرجع السبب في ذلك بأن جميع النساء المصابات بسرطان الثدي يتعرضن لنفس المخاطر ولكن بدرجات متفاوتة، ففي حالة تشخيص الإصابة بسرطان الثدي، تتعرض المريضات لحدث صادم مما يسبب لهن حالة من القلق وتتكون لديهن بعض المخاوف.

أما بخصوص الحالة الاجتماعية والحالة الوظيفية فيعود سبب ذلك إلى أن المرأة كيان قوي له دور مهم في الأسرة سواء كانت عاملة أو غير عاملة، بالتالي لا يمكننا أن ننقص من قيمة المرأة وأهميتها حولنا فجميع النساء مهما اختلفت أعمالهن وأدوارهن هن يقمن بدور مهم في المجتمع، فالحدث الصادم الذي تمر به المرأة لسماع خبر تشخيصها بمرض سرطان الثدي لا يختلف باختلاف أدوارها، نظراً لأن جميع النساء لديهن أدوار ومسؤوليات تقلقهن، فإنهن يعانين من القلق والتوتر والمشاعر المتضاربة عندما سماع خبر تشخيص سرطان الثدي.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) تعزى لمتغيري العمر والحالة الوظيفية في جميع الأبعاد. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية في جميع الأبعاد باستثناء استعادة الخبرة الصادمة، ويمكن أن تعزى النتيجة إلى أن سماع خبر التشخيص بمرض سرطان الثدي يعتبر حدث صادم مؤلم ومهدد للحياة لدى المريضات حيث تؤدي البعض إلى الإصابة بعواقب نفسية وعاطفية مثل اضطراب ما بعد الصدمة، إذ يلزم الاضطراب اعراض مثل الانكار، والغضب، والمساومة، والاكتئاب، والتقبل. وقد يرجع السبب أن معنى الحدث الصادم لا يختلف بين مريضات سرطان الثدي فمع اختلاف اعمارهن وحالتهم الوظيفية لا يختلف لديهن معرفة أنهن مريضات بمرض خطير مهدد للحياة فأعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة واحدة لا تختلف باختلاف العمر ولا باختلاف الحالة الوظيفية، فمهما كان عمر المريضة وحالتها الوظيفية فهي تخشى من المرض وتخلق لديها حالة من الخوف والقلق والتوتر، وقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية معنتيجة دراسة براون وآخرون (Brown et al.,



(2020) التي أوضحت أن نسبة اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة تكون أعلى لمن تم تشخيصهن بالإصابة بمرض سرطان الثدي في عمر صغير.

وبالنسبة لمتغير الحالة الاجتماعية دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لبعد استعادة الخبرة الصادمة فقط دون الأبعاد الأخرى وبعد إجراء مقارنة بين فئات الحالة الاجتماعية، متزوجة، عزباء، أخرى (مطلقة أو أرملة) جاءت الفروق لصالح فئة أخرى (مطلقة أو أرملة)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن النساء المريضات بسرطان الثدي من تعرضن للانفصال أو وفاة شريك الحياة هن بالفعل تعرضن سابقاً إلى خبرة صادمة ومؤلمة، لذلك يعد سماع خبر تشخيصهن بمرض سرطان الثدي إلى تكرار حدوث خبرة صادمة أخرى ومؤلمة لديهن مما يؤدي إلى ظهور السمات المتعلقة بمجال استعادة الخبرة الصادمة بوجود صور مؤلمة افكار ومشاعر عن الخبرة الصادمة التي تعرضن لها و الشعور بأن ما حدث معهن سوف يتكرر و المعاناة من الآلام الجسدية عند تذكر الخبرة الصادمة والانزعاج من الأشياء التي تذكرهن بما يحدث معهن ومرادتهن للأحلام التي تذكرهن بالخبرة المؤلمة التي تعرضن لها.

أما بالنسبة لمتغير المستوى التعليمي دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمجال الاستشارة فقط دون باقي المجالات وجاءت الفروق لصالح فئة دبلوم فأقل، وتفسر هذه النتيجة إلى أن ما يجعل الحالة تزيد سوءاً هو التعرض لخطر لم تكن تملك معرفه مسبقه عنه فالمريضات بسرطان الثدي ممن يعانين من اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة ولم تكن لديها معرفة مسبقه عن الاضطراب تظهر لديهن الاعراض المرض دون أن يدركن ما الموقف الذي يمرن به وما الذي يجب أن يقمن به، مما يجعل المريضة في حالة تشتت و قلق وتوتر دائما وظهور سمات مجال الاستشارة لديها كسرعة الانفعال والمعاناة من نوبات الغضب و تقلب المزاج وسهولة الاندهاش ومواجهة صعوبات في النوم وصعوبات في التركيز و الشعور بأنها على حافة الانهيار ويجب أن تبقى حذره، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كاسيلاس غراو وآخرون (Casellas-Grau et al., 2018) حيث اشارت بأن معظم مرضى سرطان الثدي المصابين باضطراب ضغوط ما بعد الصدمة يقضون وقت زائداً على الانترنت للبحث عن معلومات بخصوص سرطان الثدي وتأثيره النفسي فيبحث يعتبر اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة اضطراب غير مدرك ولا يملك المصاب به وعياً له.

**ثالثاً: مناقشة لنتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:** أشارت النتائج إلى وجود علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين صعوبة تحديد المشاعر وبين مقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة. ووجود علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين صعوبة وصف المشاعر وبين كل من الاستشارة، ومقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة. كما تبين وجود علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين التفكير الموجه إلى الخارج وبين كل من تجنب الخبرة الصادمة، والاستشارة، ومقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة. إضافة إلى وجود علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين مقياس قصور التعبير عن المشاعر وبين كل من تجنب الخبرة الصادمة، والاستشارة، ومقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة.

وتفسر هذه العلاقة ايجابية بين مجال صعوبة وصف المشاعر لمقياس الألكسيثيميا وبين مجال الاستشارة، ومقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لدى مريضات سرطان الثدي فيقابل سمات مجال صعوبة وصف المشاعر المتمثلة بالكشف عن المشاعر ووصفها للآخرين وإيجاد الكلمات المناسبة للتعبير عنها وصعوبة وصف ما تشعر به المريضة اتجاه الآخرين وحتى لأصدقائها المقربين وسوء الفهم الذي يحدث لدى الطرف الآخر، يقابلها مجال الاستشارة المتمثلة سماته بسرعة الانفعال والمعاناة من نوبات وتقلب المزاج وسهولة الاندهاش وصعوبات النوم وصعوبات

التركيز وشعور المريضة بانها على حافة الانهيار ويجب أن تبقى حذره ومع مقياس اضطراب ما بعد الصدمة ككل واحد.

أما بالنسبة لوجود علاقة ايجابية بين التفكير الموجه إلى الخارج وبين كل من تجنب الخبرة الصادمة، والاستتارة، ومقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة فيقابل مجال التفكير الموجه للخارج المتمثلة سماته بشعور المريضة بانها يجب أن تكون على صلة بانفعالاتها، واهتمامها بتحليل المشكلات ومعرفة سبب حدوثها وعدم الخوض في الحديث عن مشاعر الآخرين بل تفضيل الحديث حول أنشطتهم اليومية، والانغماس في البحث عن المعاني الخفية للأفلام والمسلسلات التي تشاهدها، يقابلها مجال تجنب الخبرة الصادمة المتمثل سماته تجنب المريضات الأفكار والمشاعر المتعلقة بالإصابة بمرض سرطان الثدي وعدم القدرة على الشعور بمشاعر الحزن أو المحبة وتجنب الدخول في المواقف والأشياء التي تذكر بإصابتهم بالمرض و قد تراود المريضات فكرة أنهم لن يحصلن على عمر طويل لتحقيق أهدافهن وبالتالي عدم الاستمتاع في الأنشطة اليومية وعدم تذكر بعض الأجزاء المهمة من الخبرة الصادمة التي مرت بها المريضة. ويقابلها أيضاً مجال الاستتارة المتمثلة سماته بسرعة الانفعال والمعاناة من نوبات وتقلب المزاج وسهولة الاندهاش وصعوبات النوم وصعوبات التركيز وشعور المريضة بانها على حافة الانهيار ويجب ان تبقى حذره ومع مقياس اضطراب ما بعد الصدمة ككل واحد.

كما وجد أيضاً علاقة ايجابية بين مقياس قصور التعبير عن المشاعر وبين كل من تجنب الخبرة الصادمة، والاستتارة، ومقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة. فوجدت النتائج ان هنالك علاقة ايجابية بين كافة مجالات مقياس قصور التعبير عن المشاعر ككل وبين مجال تجنب الخبرة الصادمة المتمثل سماته تجنب المريضات الأفكار والمشاعر المتعلقة بالإصابة بمرض سرطان الثدي وعدم القدرة على الشعور بمشاعر الحزن أو المحبة وتجنب الدخول في المواقف والأشياء التي تذكر بإصابتهم بالمرض و قد تراود المريضات فكرة انهن لن يحصلن على عمر طويل لتحقيق أهدافهن وبالتالي عدم الاستمتاع في الأنشطة اليومية وعدم تذكر بعض الأجزاء المهمة من الخبرة الصادمة التي مرت بها المريضة ومجال الاستتارة المتمثلة سماته الاستتارة المتمثلة سماته بسرعة الانفعال والمعاناة من نوبات و تقلب المزاج وسهولة الاندهاش وصعوبات النوم وصعوبات التركيز وشعور المريضة بانها على حافة الانهيار ويجب ان تبقى حذره، وبين مقياس اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة وبين جميع مجالاته ككل واحد.

#### التوصيات:

- بناءً على نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:
- عقد مجموعات علاج نفسي لمريضات سرطان الثدي لمساعدتهن على القدرة على التعبير عن مشاعرهن بصورة صحيحة.
  - عقد برامج لتكثيف الدعم النفسي لمريضات سرطان الثدي حول اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة وعن مدا احتمال ان تصاب المريضة به للجوء إلى العلاج النفسي قبل ان تسوء حالتها النفسية.
  - إجراء دراسات مستقبلية حول الألكسيثيميا واضطراب ما بعد الصدمة لدى مريضين سرطان الثدي من الرجال.
  - التطرق إلى إجراء دراسة حول متغيرات الدراسة الألكسيثيميا واضطراب ضغوط ما بعد الصدمة مع عينات أخرى او متغيرات أخرى.

## المراجع

### المراجع العربية

- روزنتال، سارة. (2001). المرجع الأول حول سرطان الثدي كل ما يجب معرفته حول اكتشاف المرض وعلاجه والوقاية منه. (د. فرج الشامي، مترجم). الدار العربية للعلوم.
- عبدالله، سعيد. (2015). الألكسيثيميا وعلاقتها باضطراب اجهاد ما بعد الصدمة في ضوء متغير العمر والأحداث الصدمية لدى طلاب الدراسات العليا: دراسة سيكومترية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 34(165)، 65-161.
- عروج، فضيلة. (2017). دراسة نفسية عيادية لحالة الإجهاد ما بعد الصدمة لدى العازبات المبتورات الثدي من جراء الإصابة بالسرطان. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم البواقي، الجزائر.
- عودة، أحمد. (2014). القياس والتقويم في العملية التربوية. إربد: دار الأمل.
- متولي، محمد. (2019). علاقة الإلكسيثيميا بالضغوط النفسية لدى والدي أطفال ذوي اضطراب التوحد. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 27(4)، 110-144.
- وزارة الصحة الأردنية. (2016). التقرير السنوي لإصابات السرطان المسجلة في الأردن. <https://www.moh.gov.jo/Pages/viewpage.aspx?pageID=248>
- صبري، نجلاء. (2016، شباط 29). اضطراب الإلكسيثيميا الروح الإنسانية بين المطرقة وسندان الانفعالات. زائد. <http://www.za2ed18.net>

### المراجع الأجنبية

- Alsolami, F. J., Azzeh, F. S., Ghafouri, K. J., Ghaith, M. M., Almammani, R. A., Almasmoum, H. A., ... & Tashtoush, S. H. (2019). Determinants of breast cancer in Saudi women from Makkah region: a case-control study (breast cancer risk factors among Saudi women). *BMC public health, 19*(1), 1-8.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.
- Bagby, R. M., Parker, J. D., & Taylor, G. J. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale—I. Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of psychosomatic research, 38*(1), 23-32.
- Brown, L. C., Murphy, A. R., Lalonde, C. S., Subhedar, P. D., Miller, A. H., & Stevens, J. S. (2020). Posttraumatic stress disorder and breast cancer: Risk factors and the role of inflammation and endocrine function. *Cancer, 126*(14), 3181-3191.
- Casellas-Grau, A., Sumalla, E. C., Lleras, M., Vives, J., Sirgo, A., León, C., ... & Ochoa, C. (2018). The role of posttraumatic stress and posttraumatic growth on online information use in breast cancer survivors. *Psycho-Oncology, 27*(8), 1971-1978.
- Chen, Z. S., & Chung, M. C. (2016). The relationship between gender, posttraumatic stress disorder from past trauma, alexithymia and psychiatric co-morbidity in Chinese adolescents: A moderated mediational analysis. *Psychiatric Quarterly, 87*(4), 689-701.
- Chu, Q., Wong, C. C. Y., & Lu, Q. (2019). Acculturation moderates the effects of expressive writing on post-traumatic stress symptoms among Chinese American breast cancer survivors. *International Journal of Behavioral Medicine, 26*(2), 185-194.
- Davidson, J. R. T. (2000). Trauma: the impact of post-traumatic stress disorder. *Journal of Psychopharmacology, 14* (2\_suppl1), S5-S12.
- Forti, A. M., Cashwell, C. S., & Henson, R. (2016). Mindfulness and quality of life in cancer survivors: The mediating role of self-kindness and alexithymia. *Journal of Mental Health Counseling, 38*(4), 346-359.

- Hewitt, M., Herdman, R., & Holland, J. (2004). The effectiveness of psychosocial interventions for women with breast cancer. In *Meeting psychosocial needs of women with breast cancer*. National Academies Press (US).
- Marrazzo, G., Sideli, L., Rizzo, R., Marinaro, A. M., Mulè, A., Marrazzo, A., ... & La Barbera, D. (2016). Quality of life, alexithymia, and defence mechanisms in patients affected by breast cancer across different stages of illness. *J Psychopathol*, 22(2), 141-8.
- Martino, G., Catalano, A., Agostino, R. M., Bellone, F., Morabito, N., Lasco, C. G., ... & Feldt-Rasmussen, U. (2020). Quality of life and psychological functioning in postmenopausal women undergoing aromatase inhibitor treatment for early breast cancer. *PloS one*, 15(3), e0230681.
- Muller, R. J. (2000). When a patient has no story to tell: Alexithymia. *Psychiatric Times*, 17(7), 1-4.
- O'connor, M., Christensen, S., Jensen, A. B., Møller, S., & Zachariae, R. (2011). How traumatic is breast cancer? Post-traumatic stress symptoms (PTSS) and risk factors for severe PTSS at 3 and 15 months after surgery in a nationwide cohort of Danish women treated for primary breast cancer. *British Journal of Cancer*, 104(3), 419-426.
- Panno, A., Sarrionandia, A., Lauriola, M., & Giacomantonio, M. (2019). Alexithymia and risk preferences: Predicting risk behaviour across decision domains. *International Journal of Psychology*, 54(4), 468-477.
- World Health Organization. (2006). *Guidelines for the early detection and screening of breast cancer*.
- Yang, S. K., & Kim, E. (2015). The relationship among the coping style, social support, and post-traumatic stress disorder in breast cancer patients treated with chemotherapy. *The Korean Journal of Hospice and Palliative Care*, 18(1), 35-41.

## اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام منصات التعليم

### الإلكتروني في لواء قصبة إربد

أديب ذياب حمادنة  
جامعة آل البيت - الأردن  
M2nes@yahoo.com

بيان محمد مرعي  
وزارة التربية والتعليم - الأردن  
Bayanmare97@gmail.com

#### الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام منصات التعليم الإلكتروني في لواء قصبة إربد تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي، وتم استخدام استبانة تألفت من (25) فقرة، بعد التأكد من صدقها وثباتها، تكونت عينة الدراسة من (306) من معلمي المرحلة الأساسية العليا في لواء قصبة إربد (136) معلماً، و(170) معلمة، أظهرت النتائج أن اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام منصات التعليم الإلكتروني في لواء قصبة إربد جاءت متوسطة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام منصات التعليم الإلكتروني تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وأوصت الدراسة بضرورة تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين نحو استخدام منصات التعليم الإلكتروني وتفعيل المنصات التعليمية الإلكترونية في المدارس لما لها من أثر إيجابي على العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: منصات التعليم الإلكتروني، التعليم الإلكتروني، الاتجاهات، المرحلة الأساسية العليا.

## Attitudes of Teachers of to the Upper Basic Stage Towards the use of E-learning Platforms in the Kasbah of Irbid District

Bayan Mohammad Marei  
The Ministry of Education -Jordan  
Bayanmare97@gmail.com

Adeeb Diab Hamadneh  
Al al-Bayt University - Jordan  
M2nes@yahoo.com

#### Abstract:

The study aimed to reveal the attitudes of higher basic stage teachers towards the use of e-learning platforms in the Qasaba Irbid District, according to the variables of gender, educational qualification, and years of experience. The sample of the study consisted of (306) teachers of the upper basic stage in the Qasaba Irbid District (136) males, and (170) females. There are statistically significant differences in the responses of the study sample individuals about the attitudes of higher basic stage teachers towards the use of e-learning platforms due to the variables of gender, educational qualification and years of experience. Positive impact on the educational process.

**Keywords:** E-Learning Platforms, E-Learning, Attitude, The Upper Basic Stage.

## مقدمة

في ظل التطور التكنولوجي، زاد الاهتمام بالتعليم الإلكتروني عالمياً وعربياً ومحلياً فأصبحت الأنظمة التعليمية في تنافس مستمر لتطوير الأنظمة التعليمية والارتقاء بالنظام التعليمي، ففي الولايات المتحدة الأمريكية تقدم معظم الجامعات نوعاً من التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي الذي يعتمد على الحاسوب وشبكة الاتصال والشبكة العنكبوتية، وتقوم الجامعات بتوظيف كل ما هو جديد في عالم الحاسوب والاتصالات والأجهزة الإلكترونية لتطوير المواد التعليمية الإلكترونية وتسهيل عملية الوصول إليها والتعامل معها من قبل المتعلم وكذلك توفير وسائل فعالة لتفاعل المتعلم مع المادة التعليمية عبر الشبكة العنكبوتية (عبد المجيد، 2008). أما في اليابان فقد بدأت بمشروع شبكة تلفازيه عام (1994) تبث المواد الدراسية بواسطة أشرطة فيديو للمدارس كخطوة أولى تجاه التعليم الإلكتروني وتعد اليابان من الدول التي تطبق أساليب التعليم الإلكتروني الحديث بشكل رسمي في معظم المدارس اليابانية، وفي الإمارات العربية المتحدة تم التوجه إلى التطبيقات الذكية في كافة المجالات لا سيما وزارة التربية والتعليم فقد قامت الوزارة برقمنة المناهج الدراسية والمواد التعليمية المساندة، وإتاحتها عبر المكتبة الرقمية من خلال مشروع تبنت تنفيذه إدارة النظم التعليمية بالوزارة بالتعاون مع إدارة المناهج وشركات عالمية متخصصة في المحتوى الرقمي (أحمد، 2015).

يعد التعليم عملية يكتسب من خلالها الفرد المعرفة والمهارات والمبادئ والمعتقدات، وهو بمثابة السلاح الذي تتسلح به الأمم للنهوض بها نحو التقدم والازدهار، فعندما تقاس قوة دولة تقاس بمدى قوة نظامها التعليمي، لذلك عندما تريد دولة التقدم والتطور تبدأ من النظام التعليمي لأنه سينعكس على بقية أنظمة الدولة وعلى أفرادها، ومع ظهور الثورة التكنولوجية التي ألفت بظلالها على جميع المجالات الطبية، والتجارية، والصناعية، والزراعية شهد النظام التعليمي نقلة نوعية ساهمت في ظهور العديد من التقنيات الإلكترونية الحديثة التي ساعدت في تقدم الأمم ونظورها وحسنت من مظاهر الحياة العامة، فتأثر المجال التعليمي شأنه شأن بقية المجالات الأخرى؛ عند إذن ظهرت أساليب جديدة للتعليم لم تكن معروفة من قبل منها الجامعات الافتراضية والتعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني (الفلاحي، 2021)، حيث أن التعليم الإلكتروني هو البحث الحالي الذي من خلال استطاع المعلمون زيادة فاعلية الحصص الدراسية، وجذب انتباه الطلبة عن طريق أنماط جديدة من التعليم تواكب المستجدات التكنولوجية الحديثة التي تتماشى مع متطلبات العصر الذي نعيشه وتتناسب مع ميول الطلبة واحتياجاتهم في ظل الثورة المعلوماتية والانفجار المعرفي الذي يشهده هذه العصر الذي يتسم بالحدثة والتطور.

والتعليم الإلكتروني هو أسلوب من أساليب التعليم يتيح من خلاله إيصال المعلومة للطلاب باستخدام تقنيات الاتصال الحديثة باستخدام جهاز حاسوب وشبكة إنترنت عن طريق الوسائط المتعددة من صوت وصورة وأشكال وفيديو لإيصال المعلومة للطلاب وتحقيق أكبر فائدة حيث يحصل الطلبة على المعلومات بسهولة ويسر ويساعد التعليم الإلكتروني على تنمية مهارات استخدام الحاسوب وشبكات الشبكة العنكبوتية ويساعد في تنمية عمليات التفكير (آل إبراهيم ودبش، 2021). ويعرفه الشهري (2002) بأنه " نظام تقديم المناهج (المقررات الدراسية) عبر شبكة الشبكة العنكبوتية، أو شبكة محلية، أو الأقمار الصناعية، أو عبر الاسطوانات، أو التلفزيون التفاعلي للوصول إلى المتعلمين". ويعرفه سالم (2004) بأنه "منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين أو المتدربين في أي وقت وفي أي مكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية مثل (الشبكة العنكبوتية، القنوات المحلية، البريد الإلكتروني، الأقراص الممغنطة، أجهزة الحاسوب) لتوفير بيئة تعليمية تعلميه تفاعلية متعددة

المصادر بطريقة متزامنة في الفصل الدراسي أو غير متزامنة عن بعد دون الالتزام بمكان محدد اعتماداً على التعليم الذاتي والتفاعل بين المتعلم والمعلم".

فالتعليم الإلكتروني مصطلح عالمي يصف الطريقة الحديثة لإيجاد بيئات التعليم الميسرة المتمركزة حول المتعلم، فهو التعليم عن طريق استخدام تقنية الحاسوب، ويستخدم في الوقت الراهن لوصف استخدام تكنولوجيا الحاسوب لدعم التعليم، وقد تم استخدام العديد من المرادفات المختلفة على مدار السنوات لوصف ما هو في الأساس نفسه، وتصف جميع هذه المرادفات التعليم القائم على الحاسوب أو التعليم بمساعدة الحاسوب (Tait & Edwards, 2008). فضلاً عن أن التعليم الإلكتروني يسهم في إيصال المعرفة أو العلم إلى الطلبة عن طريق الوسائل الإلكترونية بصورة جذابة ومسلية وسهلة، فهو يقدم وسائل جديدة للطلاب، بالإضافة إلى طرق جديدة للمعلم لتقديم المعرفة في العملية التعليمية بأقصى سرعة (Chen et al, 2020).

ويضم التعليم الإلكتروني أنظمة مهمة للتعليم مثل منصات التعلم الإلكترونية، حيث يرى فير وآخرون (Fair et al., 2017) أنها برامج افتراضية تدريبية تعمل على مساعدة المتعلمين بأن يسجلون فيها مجاني ويشتركون في محتوى تعليمي معين، وأنها كذلك برامج وهمية تعمل على إنشاء مساحات وهمية لمشاركة المعلومات، وتستخدم في المدارس والجامعات لتقديم محتوى إلكتروني.

ونظراً لكثرة الظواهر السلبية التي تتعرض لها الممرضات، فإننا نحتاج إلى دراسة هذه الظواهر وتحديد أسبابها، والطريقة الأفضل للتخفيف من أثارها السلبية على الممرضات والمرضى في نفس الوقت، ومن أهم هذه الظواهر، الاحتراق النفسي وعلاقته بمدى القدرة على إدارة الوقت لدى الممرضات.

#### إدارة الوقت (Time Management)

لقد بدأ الحديث عن إدارة الوقت عموماً بداية القرن التاسع عشر، كما أعطي اهتماماً خاصاً كمفهوم مستقل خلال خمسينيات القرن العشرين، على يد الكاتب جيمس مكاي (James Mackay)، عام (1958) من خلال كتابه إدارة الوقت. وقد ازداد الاهتمام بهذا المفهوم عموماً نتيجة تداخلاته المهنية والصناعية والإنتاجية على مستوى الأفراد والمجتمعات، فبدأت الشركات والمؤسسات، بل حتى الأفراد أنفسهم بمحاولة اكتساب المهارات التي تساعدهم على إدارة أوقاتهم لاستثمارها في أعمال تحقق أهدافهم المختلفة.

وهذه المنصات لها مميزات متعددة، حيث أنها تعمل على توفير بيئة تفاعلية تُهيء للمعلمين مشاركة وإدارة وعرض المحتوى التعليمي، وتعمل على تبادل ومشاركة الآراء بين الطلبة ومعلميهم، وتوفير التغذية الراجعة والتقييم، وتعمل على نقل الطلبة من بيئة التعليمية التقليدية إلى بيئة تفاعلية باستخدام وسائل متعددة تمكن من عرض المحتوى التعليمي (العنزي، 2018؛ الثقفي، 2021).

وفي الأردن فقد حرصت وزارة التربية والتعليم على إدخال التكنولوجيا إلى التعليم بهدف تطوير وتحسين العملية التعليمية وخدمة المناهج والمقررات الدراسية؛ فأنشئت العديد من منصات التعليم الإلكتروني ووظفتها في خدمة المعلم والطالب والمناهج الدراسية، ولمواجهة التحديات التي قد تعترض سير العملية التعليمية، ولمواكبة التطور العلمي السريع للتكنولوجيا في مجال المعرفة والتعليم والحق بركب الحضارة، أصبح التوجه الحديث نحو التعليم الإلكتروني ومنصات التعليم الإلكتروني؛ لأهميته في تحسين العملية التعليمية وجودة التعليم، وتوفير الوقت والجهد على المعلم والطالب ومع انتشار فيروس كورونا والأغلاقات التي شهدتها معظم القطاعات في المملكة الأردنية الهاشمية أصبح التحول إلى التعليم الإلكتروني ضرورة لاستمرار التعليم من خلال توفير المنصات

التعليمية، فيستطيع الطالب من خلاله أن يصل للمادة التعليمية متى شاء، كما أنه يراعي المستويات العقلية للطلبة، وأيضاً تتوافر المادة الدراسية بجميع الأوقات، وفي ظل انتشار فيروس كورونا وتوقف عملية التعليم في المدارس أصبح من الضروري الانتقال إلى بديل عن التعليم الوجاهي فكان التعليم الإلكتروني هو الحل الوحيد الذي يمكن من خلاله استمرار عملية التعليم.

وكان الأردن من أوائل الدول التي تنبعت إلى ضرورة البحث عن بديل للتعليم الوجاهي في المدارس لضمان حق الطلبة في إكمال تعليمهم ودون التعرض لأي ضرر قد يلحق بالطلبة أثناء تلقيهم تعليمهم، لذلك قامت وزارة التربية والتعليم بإنشاء منصات للتعليم الإلكتروني يستطيع من خلالها الطلبة متابعة دروسهم من خلال بث حصص تعليمية على شاشة الحاسوب لجميع الصفوف والمباحث التعليمية، فيظهر المعلم أو المعلمة وكأنهم في حصة حقيقية، ويقومون بشرح الدرس باستخدام تقنيات حديثة حتى يستطيع الطالب فهم الدرس وكأنه في المدرسة، ويقوم المعلمون بإرسال الواجبات واستلامها عن طريقة منصة التعليم الإلكتروني. وقد عمدت المملكة الأردنية الهاشمية على توفير منصة "إدراك" وتضم نوعين من التعليم، هما: التعليم المدرسي: هو توفير المناهج التابعة لوزارة التربية والتعليم بشكل إلكتروني والدروس المحوسبة للمواد الأساسية. والتعليم المستمر: توفير مساقات في مجالات مختلفة بعدة مجالات التربية، الطب، الإدارة، القيادة، المناهج، وغيرها (المجذوب، 2021). كما وفرت منصة درسك وهي منصة أردنية مجانية للتعلم عن بعد، توفر لطلبة المدارس من الصف الأول وحتى الصف الثاني الثانوي دروساً تعليمية عن طريق مقاطع فيديو مصورة منظمة ومجدولة وفقاً لمنهاج التعليم الأردني، يقدمها مجموعة من المعلمين والمعلمات لتسهيل على الطلبة تعلمهم، ومتابعة موادهم الدراسية (غرايبة وآخرون، 2022). كما عملت على توفير منصة ايدونو (Edunao) حيث توفر هذه المنصة المحاضرات والدروس، والدورات المجانية لمجالات عديدة، مثل العلوم السياسية والطب والهندسة، وتسعى هذه المنصة لتدريب مختلف فئات المعلمين عن طريق برامج تختص في تطوير مهارات، كما تعمل على تقديم نشرات تعليمية تربوية في التخصصات الأدبية والعلمية (Mei, 2012).

وقد حظي موضوع التعليم الإلكتروني باهتمام واسع من الباحثين والمهتمين في المجال، حيث قام غرايبة وآخرون (2022) بدراسة هدفت إلى تقييم فاعلية منصة درسك من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في مديرية لواء الجامعة في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (423) معلماً، واستخدم الباحثون مقياساً لتقييم فاعلية المنصة تكون بصورتها النهائية من (31) فقرة، وتم التحقق من صدقه وثباته. بينت نتائج الدراسة أن فاعلية منصة درسك من وجهة نظر معلمي لواء الجامعة كانت متوسطة، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية منصة درسك تعزى لمتغير جنس المعلمين لصالح الذكور، وبتغير المؤهل العلمي للمعلم ولصالح المؤهلات العليا، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية باختلاف متغير المرحلة الدراسية ولصالح المرحلة الدراسية الدنيا.

أما دراسة الفلاح (2021) فقد هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في إقليم كردستان - العراق من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج المختلط لملاءمته لطبيعة الدراسة، وقد طورت أداة الدراسة وهي استبانة مكونة من (43) فقرة موزعة على (4) مجالات، وهي: (المحتوى التعليمي، البيئة التعليمية، الوسائل التعليمية، أساليب التقييم)، ومن ثم تم توزيعها على عينة عشوائية تكونت من (412) معلماً ومعلمة بواقع (252) معلمة و (160) معلماً في إقليم كردستان -



العراق، وكذلك استخدمت أداة المقابلة حيث تم عملها من خلال عينة قصدية تكونت من (15) معلماً ومعلمة بواقع (9) معلمات و(6) معلمين ممن أبدوا رغبتهم بعمل مقابلات معهم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لاستخدام المنصات التعليمية الإلكترونية جاءت متوسطة، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية لاستخدام المنصات التعليمية الإلكترونية وجاءت الفروق لصالح الإناث، كما وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة وكانت لصالح (5-10) سنوات في المحتوى التعليمي وفي درجة الاستخدام ككل، وجاءت الفروق لصالح أقل من (5) سنوات في البيئة التعليمية، والوسائل التعليمية، وأساليب التقييم.

وأجرى آل إبراهيم ودبش (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو توظيف منصة مدرستي في التعليم الإلكتروني بعد تجربته أثناء جائحة كورونا بمنطقة جازان، وأثر كل من الجنس، والعمر، والتخصص، وسنوات الخبرة، وبلغت عينة الدراسة (237) معلماً ومعلمة، اختبروا بالطريقة العشوائية، واستخدمت استبانة مكونة من (24) فقرة موزعة على (5) محاور، وأجريت التحليلات الإحصائية المناسبة. وأظهرت النتائج أن جميع فقرات الأداة شكلت اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو توظيف منصة مدرستي في التعليم الإلكتروني، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس، والعمر، والتخصص، وسنوات الخبرة.

وقامت النصر الله (2021) بدراسة هدفت إلى الكشف عن تقييم المعلمين لتجربة التعليم الإلكتروني بمدارس الكويت خلال جائحة كورونا، وتم اختيار عينة طبقية عددها (305) من المعلمين والمعلمات لضمان التمثيل المناسب لأعداد المعلمين بمراحل التعليم الثلاث (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية)، واعتمد البحث على المنهج الوصفي باستخدام المسح عن طريق أداة الاستبانة التي تم تصميمها لجمع البيانات من مجتمع الدراسة، وأظهرت النتائج أنه جاء مستوى تقييم المعلمين لمستوى التأهيل والدعم المتوفر للموارد البشرية لتطبيق التعليم الإلكتروني بمدارس الكويت متوسطاً. كما جاء أيضاً مستوى تقييم المعلمين تصميم وشكل محتوى التعليم الإلكتروني بمدارس الكويت بدلالة لفظية متوسطة. بالإضافة إلى أن مستوى تقييم المعلمين لمستوى التواصل والتفاعل عبر نظام التعليم الإلكتروني بمدارس الكويت، ومستوى تقييم المعلمين لمستوى العدالة وإمكانية الوصول لنظام التعليم الإلكتروني بمدارس الكويت جاء بدلالة متوسطة. وأوضحت النتائج أنه توجد فروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة، كما أوضحت نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية محور التأهيل والدعم، ومحور التصميم والشكل بين التخصصات التعليمية لصالح التخصص الأدبي، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية محور الشكل والتصميم ومحور التواصل والتفاعل لصالح المرحلة الابتدائية.

وأجرى كاظم (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع التعليم عن بعد في الجامعات العراقية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس. حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وجمع البيانات تم تطوير استبانتين، الأولى للطلبة مكونة من أربعة مجالات في صورة مقياس مكونة من (52) فقرة تم تطبيقها على عينة مكونة من (380) طالباً وطالبة، والثانية لأعضاء هيئة التدريس مكونة من أربعة مجالات حول واقع التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا، تم تطبيقها على عينة مكونة من (321) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقدير الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات العراقية لواقع التعليم

عن بعد في ظل جائحة كورونا متوسطة كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة تقدير أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيري التخصص والرتبة الأكاديمية.

وأجرى مافا وإرسق (Mavi & Ercag, 2020) دراسة هدفت إلى تحديد اتجاهات المعلمين المهنيين تجاه التعليم الإلكتروني، بالإضافة إلى تحديد مستويات استعدادهم للتنفيذ، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم توظيف المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (104) من المعلمين المهنيين من مختلف الأعمار، وتم توظيف استبيان مقياس حول المواقف العامة تجاه التعليم الإلكتروني، وكشفت نتائج التحليلات أنه بشكل عام، يتمتع المعلمون بموقف إيجابي تجاه التعليم الإلكتروني، وأن لديهم مستوى عالٍ من الاستعداد للتعليم الإلكتروني.

وهدف دراسة حناوي ونجم (2019) إلى التعرف على درجة جاهزية معلمي المرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس، لتوظيف التعليم الإلكتروني من خلال البحث في درجة اتجاهاتهم نحو التعليم الإلكتروني، ومستوى كفاءاتهم في استخدامه، وكذلك درجة معيقات تطبيقه من وجهة نظرهم، إلى جانب التعرف إلى دور عدد من المتغيرات في درجة جاهزيتهم. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والارتباطي، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي المرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس في فلسطين، والبالغ عددهم (617) معلماً ومعلمة، وتألفت عينة الدراسة بالطريقة العنقودية العشوائية من (120) معلماً ومعلمة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات بعد التحقق من صدقها وثباتها، وقد تكونت من (40) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات هي: مجال الكفايات، ومجال الاتجاهات، ومجال المعوقات، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية الدرجة الكلية للمجالات الثلاثة (الكفايات، والاتجاهات، والمعوقات) كانت مرتفعة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي (الاتجاهات والمعوقات) تعزى لمتغيرات: العمر، ومعدل الاستخدام اليومي للإنترنت، وعدد الدورات في مجال تكنولوجيا المعلومات، في حين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال (الكفايات) تعزى لهذه المتغيرات، وجود علاقة موجبة (طردية) ذات دلالة إحصائية بين مستوى كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلمي المرحلة الأساسية الأولى ودرجة اتجاهاتهم نحو توظيفه في هذه المرحلة، ووجود علاقة سالبة (عكسية) ذات دلالة إحصائية بين درجة معيقات توظيف التعليم الإلكتروني في المرحلة الأساسية الأولى من وجهة نظر معلمها ودرجة اتجاهاتهم نحو هذا التوظيف.

وأجرت الضالعي (2017) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس نحو التعليم الإلكتروني. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، حيث تكونت من (37) فقرة، وتم عينة مكونة من (673) طالباً وطالبة، و(337) عضواً من هيئة التدريس في جامعة نجران بالسعودية، وقد كشفت نتائج الدراسة عن اتجاهات ايجابية للطلبة وأعضاء هيئة التدريس نحو زيادة التعليم الإلكتروني في التحصيل العلمي والخبرات العلمية، كما أظهرت النتائج أن هناك اتجاهات محايدة لدى الطلبة، وأعضاء هيئة التدريس نحو الاستمتاع عند إلقاء المحاضرات، أو تلقيها بالطريقة الإلكترونية، وتشجيع الزملاء على استخدام نظام التعليم الإلكتروني، وفرصة حصول الطلبة على وظيفة جيدة، وتفضيلهم التعليم الإلكتروني على التعليم التقليدي، واستخدام التعليم الإلكتروني مضطراً وليس مختياراً. وكشفت الدراسة عن فروق دالة إحصائية في اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الخبرة في استخدام البلاك بورد Blackboard والسنة الدراسية للطلبة، في حين لم يتبين وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس، الكلية، والمؤهل العلمي.

ومما سبق، وعلى الرغم من أن التعليم الإلكتروني أضفى على العملية التعليمية مزيداً من التطور الإيجابي، وحسن من طريقة عرض المادة التعليمية، إلا أن للمعلم واتجاهاته نحو توظيف تلك المنصات دور فاعل في تطبيقها ونجاح العملية التعليمية. ولذلك فمن الأهمية بمكان التعرف على اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو توظيف التعليم الإلكتروني بوصفها أحد مرتكزات نجاح هذا التوظيف، خصوصاً أن التعليم الإلكتروني هو أحد الموضوعات التي قد تختلف وجهات نظر معلمي المرحلة في إمكانية تطبيقه بنجاح؛ لما يمتاز به من مزايا يمكن أن يحققها فيرتقي بالعملية التعليمية، ولما يمكن أن يواجه أيضاً من معوقات قد تحد من إمكانية نجاح تطبيقه.

### مشكلة الدراسة وأسئلتها

برزت مشكلة الدراسة من خلال التطورات التي شهدتها العالم خلال ظهور جائحة كورونا وانتقال التعليم من المدارس (الطريقة الاعتيادية) إلى التعليم الإلكتروني، من خلال منصات تعليمية الكترونية. وأصبحت وسيلة التعليم الوحيدة والممكنة التي تضمن حق الطلبة في التعليم ودون الحضور الفعلي إلى المدرسة للحفاظ على سلامة الطلبة وذوهم للتخفيف من أثار الجائحة التي تسببت بالكثير من الإصابات والوفيات وإغلاق لمعظم القطاعات في الدول، فكانت منصات التعليم الإلكتروني هي الحل الذي لجأت وزارة التربية والتعليم إليه حيث يستطيع المعلم من خلالها الوقوف أمام الطلبة عبر شاشة الحاسوب وإعطاء الحصص وكأنهم في غرفة صفية فيستطيع المعلم إيصال المعلومة للطلاب. عندها واجهت المعلمين العديد من التحديات خلال استخدام المنصات التعليمية، إلا أنها كانت الوسيلة الوحيدة التي فرضتها جائحة كورونا، ولم يكن بالإمكان الاستغناء عنها لاستمرار عجلة العملية التعليمية، إضافة لاطلاع الباحثين على الدراسات السابقة مثل دراسة آل إبراهيم وديش (2021) ودراسة الحربي (2010) لإجراء المزيد من الدراسات حول المنصات التعليمية، لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام منصات التعليم الإلكتروني، لأهمية المرحلة الأساسية العليا في تحديد مسار الطالب والكشف عن ميوله وتوجهه الأكاديمي. وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين:

**السؤال الأول:** ما اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام منصات التعليم الإلكتروني؟

**السؤال الثاني:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول اتجاههم نحو استخدام منصات التعليم الإلكتروني تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الدراسية).

### أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

- توجيه الأنظار حول واقع التعليم باستخدام المنصات الإلكترونية.
- قد تسهم الدراسة في لفت نظر وزارة التربية والتعليم؛ لتقديم دورات تدريبية لمعالجة معوقات استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية.
- توفر قائمة بأهم التحديات التي تواجه المعلمين والطلبة في التعليم.
- قد تقيد هذه الدراسة وزارة التربية والتعليم في تحسين أداء المنصات الإلكترونية.
- قد تسهم الدراسة بالتأكيد على أهمية استخدام منصات التعليم الإلكتروني خاصة في الظروف الطارئة.
- قد تسهم هذه الدراسة في إتاحة المجال أمام الباحثين، لإمكانية استخدام هذه الدراسة لتحقيق أهداف تربوية تقع خارج أهداف الدراسة الحالية.

## محددات الدراسة

تحددت نتائج الدراسة بالحدود والمحددات الآتية:

- الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على معلمي المرحلة الأساسية العليا في لواء قصبه إربد.
- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في المدارس الأساسية في لواء قصبه إربد.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2021/2023).
- محددات الدراسة: "تحدد نتائج الدراسة ومدى تعميمها على أدوات الدراسة المستخدمة وخصائصها السيكومترية".

## التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

**منصات التعليم الإلكتروني:** عبارة عن شاشة عرض تعمل باللمس يتم استخدامها من خلال تخزين، وبرمجة المادة التعليمية، والتعامل معها وفق نظام ويب، بحيث يتم ربطها بشبكة الشبكة العنكبوتية، وأجهزة حاسوب أخرى، ومنصات أخرى، ويتم إدارتها من خلال اللمس، واستخدام التعليم الإلكتروني (فلاج، 2015). وإجرائياً هي الدرجة التي حصل عليها المعلمون على مقياس منصات التعليم الإلكتروني المستخدم في الدراسة.

**التعليم الإلكتروني:** يعرفه التودري (2020) "طريقة للتعلم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسوب، والشبكة العنكبوتية، ووسائط متعددة، من صوت، وصورة، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات الكترونية، عبر بوابات الشبكة العنكبوتية، وبشكل تفاعلي بين المعلم والمتعلم؛ لتوصيل المعلومة واكتسابها بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة". وإجرائياً بالدرجة التي حصل عليها المعلمون على مقياس التعليم الإلكتروني المستخدم في الدراسة.

**الاتجاهات:** يعرفه ناموس (2020) هو شعور الشخص النسبي الذي يحدد استجاباته نحو قضية معينة تأييداً أو معارضة مثلما هو استعداداً لدى الأشخاص للاستجابة نحو موضوع معين هو مرحلة قبل السلوك. وإجرائياً تعرف بأنها الدرجة التي حصل عليها المعلمون على مقياس الاتجاهات المستخدم في الدراسة.

## الطريقة والإجراءات

### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي المرحلة الأساسية العليا في لواء قصبه إربد، للعام الدراسي (2021/2022) من الفصل الدراسي الأول، والبالغ عددهم (1468) معلماً ومعلمة.

## جدول 1

### التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	معلم	136	44.4
	معلمة	170	55.6
المؤهل	بكالوريوس	175	57.2
	دراسات عليا	131	42.8
الخبرة	1-أقل من 5 سنوات	116	37.9
	5-أقل من 10 سنوات	105	34.3
	10 سنوات فأكثر	85	27.8
	المجموع	306	100.0

### عينة الدراسة

تم اختيار عينة ممثلة لمجتمع الدراسة من معلمي المرحلة الأساسية العليا في لواء قصبه إربد، تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، وتكونت عينة الدراسة من (306) معلمي، منهم (136) معلماً و (170) معلمة من معلمي المرحلة الأساسية العليا.

### أداة الدراسة

للإجابة عن سؤالي الدراسة تم تطوير أداة الدراسة "استبانة" للكشف عن اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام منصات التعليم الإلكتروني، وتم تطويرها بالرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة مثل حناوي ونجم (2019)، والضالعي (2017)، وتم صياغة فقرات الأداة بما يحقق أهداف الدراسة، وتكونت الأداة في صورتها النهائية من (25) فقرة بعد أن تم التحقق من دلالات صدقها وثباتها، وتم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أداة الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (أوافق بشدة، أوافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المعيار التالي لأغراض تحليل النتائج: من (1.00 - 2.33) قليلة، من (2.34 - 3.67) متوسطة، من (3.68 - 5.00) كبيرة.

### دلالات صدق وثبات الأداة

للتحقق من صدق محتوى الأداة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في تقنيات التعليم، والمناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم في جامعات أردنية، لإبداء رأيهم حول سلامة صياغة الفقرات من الناحية اللغوية، ومدى مناسبة الفقرات للكشف عن اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام منصات التعليم الإلكتروني، ووضوح الفقرات من حيث المعنى، والملاحظات والتعديلات المناسبة. وقد أشار المحكمون إلى مناسبة الأداة لتحقيق هدف الدراسة وغرضها، مع أهمية إجراء بعض التعديلات في صياغة الفقرات لتكون أكثر وضوحاً للمستجيبين. كما جرى التحقق من صدق الأداة باستخدام صدق البناء، حيث تم استخراج دلالات صدق البناء للأداة، بحساب معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للأداة بعد تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) معلماً ومعلمة، والجدول (2) يبين ذلك.

## الجدول 2

### معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	*.44	10	** .67	19	** .80
2	** .67	11	** .68	20	** .67
3	** .69	12	** .55	21	** .87
4	** .68	13	** .72	22	** .50
5	** .59	14	** .52	23	** .82
6	** .75	15	*.40	24	** .93
7	** .63	16	*.43	25	** .89
8	** .60	17	** .55		
9	** .75	18	*.43		

\* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

\*\* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يلاحظ من الجدول (2) أن معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للأداة تراوحت ما بين (0.40-0.93)، وأن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات. ثبات أداة الدراسة

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الأداة وإعادة تطبيقها بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) معلماً ومعلمة، ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين إذ بلغ (0.88). وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذا بلغ (0.82)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

### إجراءات تنفيذ الدراسة

تم تنفيذ الدراسة وفقاً للإجراءات التالية: تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها وتطبيقاتها، والاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة. وتطوير أداة الدراسة من وعرضها على محكمين واستخراج دلالات الصدق والثبات والخروج بالصورة النهائية للتطبيق. ثم الحصول على كتب تسهيل المهمة والموافقات من الجهات المعنية ذات العلاقة سواء من الجامعة أو خارجها. ثم جرى تطبيق أداة الدراسة على العينة التي تم اختيارها بطريقة علمية. واستخدام المعالجات لإحصائية المناسبة وتحليل البيانات للوصول لنتائج، ثم مناقشتها وتفسيرها، ثم كتبت التوصيات والمقترحات.

### نتائج الدراسة

أولاً: نتائج السؤال الأول: ما اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام منصات التعليم الإلكتروني في لواء قصبه إربد؟ للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام منصات التعليم الإلكتروني في لواء قصبه إربد، والجدول (3) يوضح ذلك.

### جدول 3

## المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام منصات التعليم الإلكتروني في لواء قصبة إربد مرتبة تنازلياً.

المرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	15	أرى أن منصات التعليم الإلكتروني ساعدت في استمرار العملية التعليمية خلال جائحة كورونا.	3.68	1.00	مرتفع
2	17	أعتقد أن ضعف البنية التحتية (الكهرباء، الشبكة العنكبوتية، أجهزة الحاسب) يؤثر على سير العملية التعليمية باستخدام منصات التعليم الإلكتروني.	3.67	1.07	متوسط
3	4	أرى أن منصات التعليم الإلكتروني تساعد في الوصول إلى المادة التعليمية بأي وقت.	3.66	0.97	متوسط
4	18	أشعر أن منصات التعليم الإلكتروني تتسم بالسهولة والمرونة أثناء التعامل معها.	3.64	1.07	متوسط
5	16	أرى أن منصات التعليم الإلكتروني حسنت من التعامل مع الثقافة الرقمية.	3.47	1.17	متوسط
6	8	أرى أن منصات التعليم الإلكتروني تساعد في التنوع بطرائق واستراتيجياته.	3.45	1.07	متوسط
7	22	أعتقد بإمكانية إرسال الواجبات واستلامها عبر منصة التعليم الإلكتروني بسهولة ويسر.	3.42	1.14	متوسط
8	1	أرى أن منصات التعليم الإلكتروني تسهم في تحقيق أهداف عملية التعليم.	3.33	0.98	متوسط
9	21	أرى أن منصات التعليم الإلكتروني تنتج متابعة حضور الطلبة بشكل فعال.	3.01	1.25	متوسط
10	23	أشعر أن التعليم باستخدام منصات التعليم الإلكتروني يشكل عبئاً على المعلم.	2.84	1.26	متوسط
11	24	أرى أن منصات التعليم الإلكتروني تراعي أنماط التعليم المختلف.	2.80	1.35	متوسط
12	25	أشعر بالرضا عند استخدام منصات التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية.	2.78	1.45	متوسط
13	14	أرى أن منصات التعليم الإلكتروني تتناسب مع المهارات التكنولوجية الحديثة التي يحتاجها المعلم.	2.75	1.13	متوسط
14	13	أرى أن منصات التعليم الإلكتروني تساعد في تنمية مهارات الاتصال والتواصل لدى الطلبة.	2.73	1.23	متوسط
15	5	أرى أن منصات التعليم الإلكتروني تساعد في زيادة الانتباه والتركيز لدى الطلبة.	2.70	1.42	متوسط
16	6	أشعر أن منصات التعليم الإلكتروني تسهم في تحسين مستوى الطلبة العلمي.	2.69	1.27	متوسط
17	19	أعتقد أن منصات التعليم الإلكتروني ساعدت في تنمية مهارات الإبداع لدى الطلبة.	2.67	1.22	متوسط
18	3	أرى أن منصات التعليم الإلكتروني تسهم في توفير الوقت والجهد.	2.65	1.22	متوسط
19	9	أشعر أن منصات التعليم الإلكتروني تزيد من تفاعل الطلبة أثناء عرض المادة العلمية.	2.63	1.42	متوسط
20	12	أشعر أن منصات التعليم الإلكتروني تسهم في زيادة دافعية الطلبة نحو التعليم.	2.61	1.28	متوسط
20	20	أعتقد أن استخدام منصات التعليم الإلكتروني أسهم في اعتماد بعض الطلبة على غيرهم أثناء تأدية الامتحانات.	2.61	1.14	متوسط
22	7	أرى أن منصات التعليم الإلكتروني تسهم في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	2.57	1.06	متوسط
23	10	أرى أن التعليم باستخدام منصات التعليم الإلكتروني أفضل من التعليم بالطريقة الاعتيادية.	2.56	1.09	متوسط
24	2	أشعر أن منصات التعليم الإلكتروني تسهم في تحسين عملية التعليم.	2.55	1.40	متوسط
25	11	أشعر أن منصات التعليم الإلكتروني تساعد في ضبط عمليات الغش أثناء تأدية الاختبارات.	2.20	1.09	منخفضة
		الدرجة الكلية	2.95	0.77	متوسط

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام منصات التعليم الإلكتروني في لواء قصبة إربد قد تراوحت ما بين (2.20-3.68)، وبلغ المتوسط الحسابي لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام منصات التعليم الإلكتروني في لواء قصبة إربد ككل (2.95) وبمستوى متوسط، إذ جاءت الفقرة (15) والتي تنص على "أرى أن منصات التعليم الإلكتروني ساعدت في استمرار العملية التعليمية خلال جائحة كورونا" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.68) وبمستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة (11) ونصها "أشعر أن منصات التعليم الإلكتروني تساعد في ضبط عمليات الغش أثناء تأدية الاختبارات" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.20) وبمستوى منخفض.

**نتائج السؤال الثاني:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام منصات التعليم الإلكتروني في لواء قصبة إربد تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام منصات التعليم الإلكتروني في لواء قصبة إربد حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والجدول (4) يبين ذلك.

#### جدول 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام منصات التعليم الإلكتروني في لواء قصبه إربد حسب متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة).

المتغيرات	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	معلم	2.88	0.75	136
	معلمة	3.00	0.78	170
المؤهل	بكالوريوس	2.91	0.79	175
	دراسات عليا	2.99	0.74	131
الخبرة	1-أقل من 5 سنوات	2.97	0.77	116
	5-أقل من 10 سنوات	2.99	0.79	105
	10 سنوات فأكثر	2.86	0.75	85

يبين الجدول (4) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام منصات التعليم الإلكتروني في لواء قصبه إربد بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي، والجدول (5) يوضح ذلك.

#### جدول 5

تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة على اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام منصات التعليم الإلكتروني في لواء قصبه إربد

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	1.098	1	1.098	1.839	.176
المؤهل العلمي	.413	1	.413	.691	.406
الخبرة	1.079	2	.540	.904	.406
الخطأ	179.783	301	.597		
الكلية	182.330	305			

يتبين من الجدول (5)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) في تقديرات أفراد عينة الدراسة حول اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام منصات التعليم الإلكتروني في لواء قصبه إربد تعزى لأثر متغير الجنس، إذ بلغت قيمة ف (1.839) وبدلالة إحصائية بلغت (0.176)، ومتغير المؤهل العلمي، إذ بلغت قيمة ف (0.691) وبدلالة إحصائية بلغت (0.406)، ومتغير الخبرة، إذ بلغت قيمة ف (0.904) وبدلالة إحصائية بلغت (0.406).

#### مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الأول: أظهرت نتائج هذا السؤال أن المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام منصات التعليم الإلكتروني في لواء قصبه إربد وتراوح ما بين (2.20-3.68)، وبلغ المتوسط الحسابي لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية العليا نحو استخدام منصات التعليم الإلكتروني في لواء قصبه إربد ككل (2.95) وبمستوى متوسط، إذ جاءت الفقرة (15) والتي تنص على "أرى أن منصات التعليم الإلكتروني ساعدت في استمرار العملية التعليمية خلال جائحة كورونا" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ



(3.68) وبمستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة (11) ونصها "أشعر أن منصات التعليم الإلكتروني تساعد في ضبط عمليات الغش أثناء تأدية الاختبارات" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.20) وبمستوى منخفض.

ويمكن تفسير ذلك إلى أن معلمي المرحلة الأساسية العليا لديهم معرفة جيدة بمزايا التعليم الإلكتروني، وقناعتهم بفاعليته لتحسين العملية التعليمية للمرحلة الأساسية العليا، وأنه من الممكن أن يحقق الفوائد للطلبة والمعلمين والإدارة المدرسية، وبالرغم من وجود بعض المؤشرات بدرجة مرتفعة، إلا أن مؤشر رقم (22) أرى أن منصات التعليم الإلكتروني تسهم في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة جاء بدرجة متوسطة وهو أقرب إلى الدرجة المنخفضة، علماً أن هذا المؤشر من أبرز مزايا التعليم الإلكتروني، حيث يمكن رفع درجاتها من خلال مشاركة المعلمين في ورش عمل خاصة بالتعليم الإلكتروني وزيادة وعيهم به وبإيجابياته وفوائده. في وقتنا الحاضر فالتعليم الإلكتروني يحقق فاعلية كبيرة في إيصال المعلومة إلى المتعلم وإثراء المنهج، حيث يعد التفاعل من خلال منصات الفيديو أحد العناصر الأساسية في تفاعل التعليم الإلكتروني، والتي يتميز بتوفير التفاعل بين المعلم والمادة العلمية، وترى الباحثة أن استخدام التعليم الإلكتروني يزيد من دافعية الطلبة نحو التعليم وزيادة التحصيل العلمي، ورفع شعور وإحساس الطلبة بالمساواة في توزيع الفرص في العملية التعليمية وكسر حاجز الخوف، والقلق لديهم، وتمكين الدارسين من التعبير عن أفكارهم والبحث عن الحقائق والمعلومات بوسائل أكثر وأجدي مما هو متبع في قاعات الدروس التقليدية، وتساهم في تخفيض الأعباء الإدارية للمقررات الدراسية من خلال استغلال الوسائل والأدوات الإلكترونية في إيصال المعلومات والواجبات للطلبة وتقييم أدائهم، وتتغرز إمكانية تطبيق نظام التعليم الإلكتروني نتيجة الظروف التي شهدتها المجتمعات في الفترات الأخيرة، إذ يساعد على التخفيف من مشكلات نقص المدرسين في بعض التخصصات الهامة وعرض البرامج التعليمية بوسائط وأساليب مناسبة تعوض الطلبة عن القصور الموجود في المدارس، كما تساعد المعلمين على التعليم والاستفادة من الخبرات المقدمة من خلال برامج التعليم الإلكتروني التي يعدها عادة بعض الأساتذة المختصين التقنيين مما يجعلهم يتفوقون عن غيرها من البرامج.

ويرى الباحثان أن أهمية التعليم الإلكتروني تتمثل في تمكين الطلبة والمعلمين من الحصول على الخبرات والمعارف والمعلومات غير التقليدية، مما يشكل دعماً للتعليم الصفي، وتمكين الطلبة والمعلمين من الاطلاع على المعلومات والمعارف من مصادر تعليمية غنية سواء أكانت محلية أو خارجية، وتساهم في تسهيل التواصل بين إدارات المؤسسات التعليمية ومدرسيها وطلابها للاطلاع على كافة المستجدات أولاً بأول، وجعل الطلاب والمعلمين أكثر قدرة على التعليم الذاتي مدى الحياة من خلال مساعدة مصادر التعليم والمعلومات المختلفة التي يقدمها التعليم الإلكتروني. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة آل إبراهيم وديش (2021) في توظيف منصات التعليم الإلكتروني جاءت بدرجات متوسطة. ويعمل التعليم الإلكتروني على إثارة اهتمام المتعلمين من خلال المؤثرات الصوتية والضوئية والحركية، ويسهل الإعادة والتركيز والحفظ والاستيعاب.

وجاءت الفقرة (11) ونصها "أشعر أن منصات التعليم الإلكتروني تساعد في ضبط عمليات الغش أثناء تأدية الاختبارات" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.20) وبمستوى منخفض، ويفسر ذلك إلى أن نظام الاختبار يقوم بخلط نماذج الأسئلة والإجابات عشوائياً، مما يعطي الاختبار الإلكتروني المصدقية في تقييم الطلبة بشكل دقيق، وأنه يتم تخزين النتائج للحصول عليها وقت الحاجة. وأن إعداد الاختبارات الإلكترونية يكون أكثر سهولة من الاختبارات الورقية التقليدية، لما يتضمنه من المهارات والإجراءات التي تتطلب التقليل من عمليات الغش لدى الطلبة، والتي تشمل أكثر من نموذج للاختبار الواحد، والتحكم في إعطاء الطالب الوقت المحدد لكل سؤال،

والقدرة على المراجعة وتغيير الإجابات بسهولة، وأن الاختبارات من خلال التعليم الإلكتروني يمتاز بالسهولة والمرونة سواء أكان بالزمان أو المكان. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة فلاج (2015) أظهرت فاعلية المنصات التعليمية الإلكترونية في رفع مستوى التحصيل الصفحي لدى الطلبة من خلال البرامج الصوتية والحركية. وحصول بعض الفترات في التعليم الإلكتروني على درجات متوسطة يعود ذلك إلى كثرة الدورات التدريبية التي يتلقاها المعلمين في مجال التكنولوجيا واستخدام الحواسيب.

ويعزى ذلك أيضاً إلى الاهتمام الكبير بتخطيط المنهج عن استخدام التعليم الإلكتروني حتى يكون المستخدم قائم على الأسس العلمية ومبني على احتياجات الطلاب وأن تكون الموضوعات متفقه مع الأهداف المحددة مما يسهم في تحقق الهدف من العملية التعليمية للمدرسة، ومن خلال ما سبق يتضح أن المعلمين متمكنين من مطالب التعليم الإلكتروني، واستخدامهم لتقنيات التعليم الإلكتروني الحديثة في مواقف التدريس، وقيامهم بتقديم أنشطة تعليمية وعلاجية لمعالجة أوجه القصور في التعليم لدى الطلبة، وتحديث المواقع والبرامج التعليمية بهدف تعديل وتحديث المعلومات المقدمة للطلبة، والتواصل المستمر مع أولياء الأمور من أجل اطلاعهم على مستوى أبنائهم التعليمي من خلال استخدامهم للتعليم الإلكتروني، وأن إمام المعلمين وتمكنهم من التعليم الإلكتروني يسهل له توصيل المعلومة للطلاب ويعمل على نجاح هدف الدرس، وأن استخدامهم للتقنيات الحديثة يجعلهم دائماً قادرين على التفاعل مع المواقف التدريسية المختلفة نتيجة إمامهم بكل ما هو حديث في مجال التعليم الإلكتروني، وحرصهم على تقديم أنشطة علاجية تعالج الفروق الفردية لدى الطلبة، وضرورة أن يكون هنالك تواصل عبر التعليم الإلكتروني بين المعلمين وأولياء الأمور لإحداث التكامل للعملية التعليمية بين المدرسة والمنزل، كما يجب أن يكونوا الطلبة على دراية بكافة التطورات للكمبيوتر والشبكة العنكبوتية ليستطيعوا الطلبة من خلاله التعليم الإلكتروني، وتواصلهم مع المعلمين إلكترونياً والحصول على التغذية الراجعة الكترونياً، وأن يكون حريص على اكتسابه المهارات ذاتياً من خلال التعليم الإلكتروني. واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة كاظم (2021) بأن التعليم الإلكتروني يساعد على تقويم قدرة الطلبة في استخدام التعليم الإلكتروني.

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:** أظهرت نتائج هذا السؤال أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول اتجاهاتهم نحو استخدام منصات التعليم الإلكتروني للمرحلة الأساسية العليا في لواء قسبة إربد تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، ويعزى ذلك إلى أن المعلمين باختلاف جنسهم لديهم معلومات ومعرفة وافية عن أهمية التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير الجنس، حيث أن المعلمين الذكور يتفاعلون مع منصات التعليم الإلكتروني وأدواته أكثر بحكم مواكبتهم لتطورات تلك التكنولوجيا أثناء مراحل دراستهم الجامعية، وفي حياتهم اليومية، خصوصاً أن التكنولوجيا حديثة نسبياً. ولاختلاف معدل استخدامهم اليومي للتكنولوجيا فليدهم معلومات ومعرفة وافية عن أهمية التعليم الإلكتروني والتجارب الناجمة التي خاضتها المؤسسات التعليمية السابقة في هذا المجال فكلما زاد معرفة المعلم بخدمات شبكة الشبكة العنكبوتية زاد تمكنهم من مهارات استخدامها وزادت كفاءتهم في التعليم الإلكتروني. وربما يعزى ذلك إلى أن جميع المعلمين والمعلمات على اختلاف مؤهلاتهم العلمية وسنوات خبراتهم قد خضعوا للدورات التدريبية التي عقدتها وزارة التربية والتعليم مما أسهم في تلقي المعلمين التدريب الكافي حول تكنولوجيا المعلومات والتعليم الإلكتروني مما وفر لهم معلومات ومهارات وافية عن أهمية التعليم الإلكتروني ودوره في تحسين العملية التعليمية، ولذلك فكلما زادت المعرفة في التعليم الإلكتروني ارتفع مستوى اتجاهاتهم وقدراتهم فيها. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة غرايبة وآخرون (2022) التي

بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر المعلمين حول فاعلية منصة درسك تعزى لمتغير جنس المعلمين لصالح الذكور، ومتغير المؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا.

### التوصيات

- في ضوء نتائج الدراسة يمكن التوصية بالآتي:
- على وزارة التربية والتعليم عقد دورات تدريبية للمعلمين حول استخدام منصات التعليم الإلكتروني وكيفية الاستفادة بهدف تنمية الاتجاهات الايجابية لدى المعلمين نحو استخدام منصات التعليم الإلكتروني في التدريس.
  - تفعيل المنصات التعليمية الإلكترونية في المدارس لما لها من أثر ايجابي على العملية التعليمية.
  - تشجيع معلمي المرحلة الأساسية العليا على استخدام منصات التعليم الإلكتروني في الظروف الطبيعية لما لها من أثر ايجابي على العملية التعليمية.
  - إجراء دراسات مماثلة على محافظات أخرى من المملكة لقياس اتجاهات المعلمين والمعلمات والطلبة نحو استخدام منصات التعليم الإلكتروني.
  - إجراء دراسات بمنهج شبة تجريبي حول استخدام منصات التعليم الإلكتروني.

### المراجع

#### أولاً: المراجع العربية:

- أحمد، أحمد. (2015). المكتبة الرقمية ودورها في تطوير التعليم الإلكتروني في دولة الامارات العربية المتحدة. آل ابراهيم، محمد، دبش، الاء. (2021). اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو توظيف منصة مدرستي في التعليم الإلكتروني بعد تجربته أثناء جائحة كورونا بمنطقة جازان. مجلة كلية التربية، 91: 1502-1551.
- التودري، عوض. (2020). تكنولوجيا التعليم: مستحدثاتها وتطبيقاتها. القاهرة. دار الكتاب.
- الثقفي، مهدي. (2021). اتجاهات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية نحو التعليم عن بعد باستخدام منصة مدرستي الإلكترونية في ظل جائحة كورونا بمنطقة الباحة. مجلة كلية التربية، 45(2)، 147-188.
- الحربي، عبيد. (2010). فاعلية الألعاب التعليمية الإلكترونية على التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعليم في الرياضيات. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- حناوي، مجدي ونجم، روان. (2019). جاهزية معلمي المرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس لتوظيف التعليم الإلكتروني "الكفايات والاتجاهات والمعيقات". مجلة الجامعة العربية الأمريكية للبحوث، 5(5).
- سالم، أحمد. (2004). تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني. الرياض: مكتبة الرشيد.
- الشهري، فايز. (2002). "التعليم الإلكتروني في المدارس السعودية: قبل أن نشترى القطار هل وضعنا القضبان. مجلة المعرفة. 91.
- الضالعي، زبيدة. (2017). اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس نحو التعليم الإلكتروني في جامعة نجران. المجلة الدولية للتربية المتخصصة، 6(12).

- عبد المجيد، حذيفة. (2008). تطوير وتقييم نظام التعليم الإلكتروني التفاعلي للمواد الدراسية الهندسية والحاسوبية. (رسالة ماجستير غير منشورة). الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك، الدنمارك.
- العنزي، شيمة. (2018). المنصات الإلكترونية التعليمية ودورها في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدارس المملكة العربية السعودية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- غرايبة، عمر، صليبي، محمد، لبيب، عبير، بني ملحم، أثير، والنصراوين، معين. (2022). تقييم فاعلية منصة درسك من وجهة نظر معلمي نظر معلمي المدارس الحكومية في مديرية لواء الجامعة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة عمان العربية للبحوث، 9، (1)، 2-28.
- فلاج، مهوس. (2015). تصورات أعضاء هيئة التدريس حول فاعلية المنصات التعليمية الإلكترونية في رفع مستوى التفاعل الصفّي لدى طلبة كلية علوم وهندسة الحاسب الآلي في جامعة حائل. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- الفلاحي، ميس. (2021). درجة استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في إقليم كردستان - العراق من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- كاظم، سمير. (2021). واقع التعليم عن بعد في الجامعات العراقية في ظل جائحة كورونا من وجه نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- المجذوب، نانسي. (2021). بناء منصة إلكترونية تعليمية واستقصاء أثرها في معالجة مشكلات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الفئة العمرية (7-8) سنوات في العاصمة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- منصة إدراك. (2020). مسترجع من موقع [HTTP://WWW.EDRAAK.ORG](http://www.edraak.org).
- ناموس، جمال. (2020). اتجاهات طلبة الجامعات نحو تطبيق تلغرام وعلاقته بمستواهم العلمي، دراسة ميدانية. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، (52)، 364-385.
- النصر الله، شريفة. (2021). تقييم المعلمين لتجربة التعليم الإلكتروني بمدارس الكويت. مجلة الدراسات والبحوث التربوية، الكويت، 1 (2) 342-372.

#### ثانياً: المراجع الأجنبية

- Chen, L., Cheng, C., Dobinson, T., & Kent, S. (2020). Students' Perspectives on the Impact of Blackboard Collaborate on Open University Australia (OUA) Online Learning. *Journal of Educators Online*, 1(17), 259- 270.
- Fair, N., Harris, L., & León-Urrutia, M. (2017). Enhancing the student experience: integrating MOOCs into campus-based modules. ICEM 2017: *International Council for Education and Media, Naples, Italy*, 20 -22 September. <https://eprints.soton.ac.uk/414288/>
- Mavi, M & Ercag, E. (2020). *Impact of web-based Teaching on the learning performance of education and training in the service industry during covid-19*.
- Mei, H. (2012). The Construction of a Web-Based Learning Platform from the Perspective of Computer Support for Collaborative Design. (*IJACSA*) *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 3(4), 105-112.
- Tait, M., Tait, D., Thornton, F. and Edwards, M. (2008). Development and evaluation of critical care E-learning scenario. *Nurse education*, (28), 970 – 980.

## اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في بيئة الوسائط المتعدّدة نحو الكتابة

محمد فؤاد الحوامدة

كلية التربية- جامعة اليرموك - الأردن

[Mohammad.f@yu.edu.jo](mailto:Mohammad.f@yu.edu.jo)

### الملخص:

هدفت الدراسة الكشف عن اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في بيئة الوسائط المتعدّدة نحو الكتابة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث مقياس الاتجاه نحو الكتابة، الذي طوّره عكاشة وحمدى (Okasha & Hamdi, 2014). تكوّنت عينة الدراسة من (139) متعلماً من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعة اليرموك، اختيروا بالطريقة العشوائية. أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في بيئة الوسائط المتعدّدة نحو الكتابة تراوحت بين المتوسطة والعالية. وفي ضوء نتائج الدراسة، قدّم الباحث مجموعة من التوصيات.

كلمات مفتاحية: متعلمو اللغة العربية الناطقون بغيرها، الاتجاهات نحو الكتابة.

## Attitudes AFL Learners in Multimedia Environment towards Writing

Mohammad Fu'ad Al Hawamdeh

Faculty of Education - Jordan -Yarmouk University

[Mohammad.f@yu.edu.jo](mailto:Mohammad.f@yu.edu.jo)

### Abstract:

This study aimed at investigating the attitudes Non-natives Arabic language learners in multimedia environment towards writing. To achieve the aims of the study, the (Okasha & Hamdi, 2014) writing attitudes scale was used. The sample of the study consisted of (139) non- natives Arabic language learners randomly selected from Yarmouk University. The results of the study revealed that the learners' writing attitudes ranged between moderate to high degree. In the light of these results, some recommendations were presented.

**Keywords:** Non –natives Arabic Language Learners, Writing Attitudes.

## المقدمة

أولت معظم نظم التعليم في الدول المتقدمة عناية خاصة بتعليم المهارات اللغوية بشكل عام؛ لما له من أهمية بالغة في الحياة، فقد أظهر تقرير اللجنة الوطنية الأمريكية للكتابة (2005) أن الاقتصاد الأمريكي ينفق ما يقرب من (3.1) مليار دولار سنويًا على توفير حلول لمشكلات الكتابة (National Commission on Writing, 2005). فالكثافة مهارة تتكون من عمليات تتعلق بالحصول على المعرفة والتعبير عنها (Carter et al., 2002). وتوصف الأعمال الكتابية بأنها ذات طبيعة خلاقية تستدعي إعمال الذهن، وعمق المعالجة، وحسن التناول للموضوع أو المشكلة مدار الكتابة (Zamel, 1992).

فالكثافة عملية ذهنية مركبة تتطلب معرفة متنوعة، فهي مهارة عقلية وجدانية أو شعورية تتصل بتكوين الأفكار عن موضوع أو قضية ما، ومهارة عقلية يدوية تتصل بوضع الأفكار على الورق وفق قواعد معينة للسلامة والتنظيم والوضوح والجمال (مذكور، 2007؛ الحوامدة، 2019). لذا؛ فالكثافة هي أداة تفكير رفيعة المستوى، وهي أيضا تفكير في التفكير (Gunes, 2007). تمرّ بمراحل عدّة، هي: التخطيط، والتأليف، والمراجعة، والتحرير، والنشر، سواء أكانت كتابة علمية خالصة أم كتابة إبداعية نابغة من وجدان الإنسان وعاطفته. لذا؛ فقد تطّاب ذلك تدريب المتعلمين على ممارسة عمليات الكتابة ومراحلها، وأشكالها، وتطوير اتجاهاتهم نحوها (Hedage, 1993).

وحظيت مهارة الكتابة باهتمام متزايد على مستوى العالم في البحوث والدراسات الحديثة التي تعنى بتعليم اللغات، فالمجلس الوطني لمعلمي اللغة الإنجليزية (National Council of Teachers of English) قد نشر كتيبات توضح دور المعلمين في مساعدة الطلبة على تعلم التعبير الكتابي الصحيح، وعملية الكتابة، ومراحلها، وكيفية تقييم كتابات الطلبة (Norton, 2003).

وفي المقابل، غدت تقنية المعلومات والثورة الرقمية وما يلحق بهما من وسائط متعددة، من أنجح الوسائل لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية؛ لجذب اهتمام المتعلمين، وحثهم على تبادل الآراء والخبرات (حمدان، 2007). والتربويون اليوم أحوج إلى التعلّم الرقمي في مجال التعليم والتعلّم لمواكبة مجريات هذا العصر المتنامي بشكل سريع، فالتعلّم الرقمي له من الميزات التي تمكّنه من التغلب على كثير من العقبات التي تُعرقّل تعميم التعلّم حول العالم. وتتطلب مثل هذه المواقف أن يكون المتعلمون في هذا العصر على استعداد تام لمواجهة هذه التحديات، ويعتقد كين ويانغ (Qin, 2009; Yang, 2016) أن توظيف المصادر الرقمية المتنوعة يؤدي إلى تنمية كفاءة إتقان الكتابة للغة ثانية أو أجنبية.

إضافة إلى أنّ تحسين أيّ مهارة يتطلّب أيضًا العمل على تنمية اتجاهات الطلبة نحوها؛ وذلك لأنّ تنمية الاتجاه الإيجابي من الأهداف الأساسية للعملية التربوية في مختلف المراحل التعليمية، ولا تقل أهمية عن اكتساب المعرفة العلمية، بل إنّ كثيرا من التربويين ذهبوا إلى أنّ تنمية الاتجاه الإيجابي الهدف الرئيس في التربية (الجعافرة، 2018). فالإتجاه نحو الكتابة فهو التصرف العاطفي المتضمن شعور الكاتب أثناء أدائه الكتابي المتراوح بين سعادته واستيائه، وقد ذهب بعض الباحثين إلى أنّ النجاح في الأداء الكتابي يقود المتعلم إلى تكوين اتجاه إيجابي نحو الكتابة، بينما الضغوط التي يواجهها الكاتب أثناء الكتابة تسهم في تكوين اتجاه سلبي لديه نحوها (Graham et al., 2007; Cunningham, 2008). إضافة إلى ما أكدته الدراسات كدراسة فيني (Phinney, 1991) أن كتاب اللغة الثانية يفترضون في كثير من الأحيان أن لديهم اتجاهات سلبية تجاه الكتابة من كتابتهم في اللغة الأم.

من هنا، فإن تعلم الكتابة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في بيئة الوسائط المتعددة يتطلب أن تكون اتجاهاتهم إيجابية نحو المصادر الرقمية المتنوعة. يعتقد فاينزي (Fakeye, 2010) أن الاتجاه هو أحد أهم العوامل التي تؤثر على تعلم الكتابة بلغة أجنبية. وهذا يتفق مع ما أكده الباحثون أن هناك علاقة بين موقف الكتابة وأداء الكتابة، حيث يرى هاشميان وهيدري (Hashemian & Heidari, 2013) أنه كلما كان لدى الطلبة موقف إيجابي تجاه الكتابة، زاد نجاحهم في الكتابة الأكاديمية. وفي السياق ذاته أكدت نتائج دراسة نعمة وآخرون (Ni'mah et al., 2017) أن هناك علاقة إيجابية بين اتجاه الكتابة وأداء الكتابة.

وهذا يتفق مع ما أظهرته نتائج دراسة تشانغ وكين (Zhang & Qin, 2018) ودراسة يوليانتني (Yulianti, 2018) إلى أن سبب ضعف مهارات الكتابة يشمل المواقف التي يظهرها الطلبة تجاه الكتابة؛ نتيجة الضعف في التدريب على إستراتيجيات تعلم الكتابة، وهذا أدى إلى أن ينظر الطلبة إلى أنفسهم على أنهم كتّاب غير أكفاء، وبالتالي يحدث مستوى منخفض من المشاركة في كتاباتهم. لذا؛ نجد أن بعض الباحثين اقترحوا أن يتم تدريب الطلبة على إستراتيجيات تعلم الكتابة بشكل أساسي في برامج تعليم اللغة كحلٍ للتغلب على صعوبات تعلم الكتابة، وتغيير اتجاهات الطلبة تجاه الكتابة.

وبناء على ما سبق، تؤكد الدراسات (Fakeye, 2010; Krawczyk, 2005; Abdel-Hack, 2002) أن تحقيق تعلم ناجح لمهارات الكتابة يتطلب الجمع بين امتلاك المفردات السليمة والغنية، والقراءة بعمق وبعناية، ومعرفة خصائص اللغة، والتفكير بشمولية وعمق في الموضوع المطروح، والقدرة على دمج العواطف والأفكار في نظام منطقي ومتناغم، إضافة إلى أن يكون قادراً على الكتابة بسرور ومتعة، كل ذلك وفق إستراتيجيات تعلم يوظفها المتعلم بفاعلية. وتمشيا مع التغيير الذي أحدثته الثورة الرقمية، زادت الحاجة إلى دراسة اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها نحو الكتابة، ولعل معرفة الاتجاهات قد يساهم في تنظيم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد يزيد من إمكانية استخدامها من المدرسين وقبولها في التدريس خاصة في ظل ما يعانيه العالم اليوم نتيجة جائحة كورونا.

وعلى الصعيد البحثي فقد أجرى دارديلو (Dardello, 2007) دراسة هدفت تحديد العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومهارة الطلبة في الكتابة، وكيفية استخدام الطلبة ذكاءهم الانفعالي في تفسير كتاباتهم وتوجيهها حتى يتموا عملية الكتابة، وقد استخدم الباحثان اختبار الذكاء الانفعالي (MSCEIT) لماير وسالوفي وكاروسو لقياس قدرة طلبة مدرسة هاجرستاون في الولايات المتحدة الأمريكية، وهو اختبار يقيس قدرة الطلبة على تحديد عواطفهم وفهم تطويرها مع مرور الوقت، واستخدام هذه العواطف لتعزيز المواقف، وإدارة الانفعالات في الذات ولدى الآخرين، وأنّ الانفعالات مكون من مكونات كلّ عملية من عمليات الكتابة، وتظهر أهمية الذكاء الانفعالي في المهام الكتابية التي تتطلب حلّ مشكلة، أو تكوين اتجاهات نحو حدث ما، أو إصدار حكم، أو استخدام اللغة الأدبية في التعبير عن فكرة ما، أو إنهاء النصوص بطريقة مختلفة، وأفضت الدراسة إلى أنّ تعليم مهارات الذكاء الانفعالي يمتد مهارات الطلبة الكتابية، وأنّ هناك أثراً ودوراً كبيراً يلعبه الذكاء الانفعالي في عمليات الكتابة ولا سيما إذا استخدمت هذه الانفعالات في توجيه الكتابة.

أجرى عكاشة وحمدى (Okasha & Hamdi, 2014) دراسة هدفت الكشف عن فاعلية إستراتيجيات الكتابة في تعزيز مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية لغة أجنبية وتغيير المواقف السلبية تجاه الكتابة إلى المواقف الإيجابية. تصميم هذه الدراسة هو مجموعة ضابطة تجريبية قبلية. عينة الدراسة الحالية تشمل طلاب برنامج السنة التحضيرية جامعة

جازان عددهم (70) طالبًا. تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. تم تدريس طلاب المجموعة التجريبية باستخدام تقنيات الكتابة الإستراتيجية، بينما لم تتلق المجموعة الضابطة أي تدريب باستثناء الطريقة الاعتيادية. فقد كشفت نتائج الدراسة أن مهارات واتجاهات كتابة اللغة الإنجليزية لغة أجنبية تحسنت بين طلاب المجموعة التجريبية نتيجة لاستخدام تقنيات الكتابة الإستراتيجية.

وهدف دراسة كلوسه (2017) التعرف إلى أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الكتابة والاتجاهات نحو اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف الحادي عشر في مدينة غزة، وبعد تطبيق الدراسة وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في متوسط الدرجات الكلية في اختبار التحصيل في مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية بين الطلبة الذين يتعلمون باستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة (المجموعة التجريبية) والذين تعلموا بالطريقة التقليدية (المجموعة الضابطة). وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات الكلية في الاتجاهات نحو اللغة الإنجليزية بين الطلبة الذين يتعلمون باستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة (المجموعة التجريبية) والذين يتعلمون بالطريقة التقليدية (المجموعة الضابطة)، لصالح المجموعة التجريبية.

وأشارت الدراسة التي أجرتها محمدي وإزادبانا (Mohammadi & Izadpana, 2018) إلى أثر كل من الذكاء الانفعالي والقدرة العقلية في تنمية مهارات الكتابة لدى متعلمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية، وطبقت الدراسة على مجموعتين من الذكور والإناث في المستوى المتوسط والمتقدم لتعليم اللغة الإنجليزية في مركز دولي في إيران. وقد خضع أفراد الدراسة إلى ملاء استبانة وإلى اختبار مقالي، وبعد تحليل البيانات أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والكفاءة في الكتابة بين مجموعتي الذكور والإناث، وأن للذكاء الانفعالي أثرًا واضحًا في تنظيم الانفعالات، ومهارة الطلبة في الكتابة، وأن توليد أي انفعال إيجابي يحسن من مهارات الطلبة الكتابية.

وهدف دراسة جبالي (Jabali, 2018) إلى الكشف عن اتجاهات طلاب اللغة الإنجليزية لغة أجنبية نحو الكتابة في جامعة النجاح الوطنية في فلسطين، بلغ عدد المشتركين في هذه الدراسة (102) طالب وطالبة. جرى تطبيق استبانة مكون من (28) فقرة مطوّرة عن مقياس دالي ميلر لقلق الكتابة (Daly-Miller Writing Apprehension). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة لديهم اتجاهات إيجابية نحو الكتابة باللغة الإنجليزية لغة أجنبية، وأظهرت النتائج أيضًا أن ذلك أثر إيجابيا في مهاراتهم وإستراتيجياتهم في الكتابة.

يُلاحظ من مراجعة الدراسات السابقة أنها اهتمت بالكشف عن الاتجاهات نحو الكتابة باللغة الهدف وتأثير بعض المتغيرات فيها، وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إطارها النظري، وصوغ مشكلتها، والأدوات المستخدمة في جمع بياناتها، حيث اعتمدت على مقياس الاتجاه نحو الكتابة الذي طوره عكاشة وحمدي (Okasha & Hamdi, 2014)، وما تحقق له من مؤشرات صدق وثبات. إضافة إلى مناقشة نتائجها ومقارنتها بها.

#### مشكلة الدراسة وسؤالها

لحظ الباحث أن بعض متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها يواجهون مشكلات في الكتابة، ويتعاملون مع الكتابة كما لو أنها تنطوي على عملية واحدة هي إنتاج النص؛ لذا يلحظ في كتاباتهم أنها تقتصر إلى المضمون العميق والمفردات وفيها خلل في التنظيم وتحديد الغرض. وقد ذهب بعض الباحثين إلى أن النجاح في الأداء الكتابي يقود الفرد إلى تكوين اتجاه إيجابي نحو الكتابة، بينما الصّغوظ التي يواجهها الكاتب أثناء الكتابة تسهم في تكوين اتجاه سلبي لديه نحوها (Graham et al., 2007; Cunningham, 2008). وأن اتجاه الكاتب نحو الكتابة يؤثر في مضمون



إنتاجه الكتابي وعملياتها، فالأفراد ذوو الاتجاه الإيجابي أكثر ميلاً للتخطيط في كتاباتهم، ولبذل الجهد والمثابرة ووضع الأهداف التي تشكل تحدياً لهم، وأنهم أكثر ثقة بنجاحهم (Graham et al., 2007).

ونظراً للدور المهم للوسائط الرقمية في تعلم الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، يرى الباحث أن هناك حاجة ملحة للكشف عن اتجاهات المتعلمين نحو تعلمها، ففي حدود اطلاع الباحث هناك دراسات قليلة بحثت في اتجاهات تعلم الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في بيئة الوسائط المتعددة. من هنا، تتحدد مشكلة هذه الدراسة بالكشف عن اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في بيئة الوسائط المتعددة نحو الكتابة.

**سؤال الدراسة:** ما اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في بيئة الوسائط المتعددة نحو الكتابة؟  
**أهمية الدراسة**

يمكن توضيح أهمية الدراسة الحالية من الناحيتين النظرية والتطبيقية، بالآتي:

- تستمد الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله، حيث أضافت الدراسة الحالية بعداً تأصيلياً يتمثل في تسليط الضوء على اتجاهات تعلم الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في بيئة الوسائط المتعددة.
- إثراء الأدب اللغوي والتربوي بمزيد من المعلومات حول اتجاهات تعلم الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في بيئة الوسائط المتعددة، وتسليط الضوء تجاه الاهتمام بتحسينها على أسس تربوية مناسبة.
- إن معرفة اتجاهات متعلمي اللغة العربية نحو الكتابة قد يساعد على التنبؤ بسلوكهم المستقبلي نحو تعلمها، إلى جانب إمكانية تنمية هذه الاتجاهات وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها، إضافة إلى أنه يساعد ذلك القائمين على برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على فهم الواقع وبناء السياسة اللازمة في إعداد برامج تعلم اللغة العربية، ولبناء اتجاه إيجابي نحو الكتابة، خاصة في ظل ما يتعانيه العالم اليوم من آثار جائحة كورونا وما فرضته من توظيف للتعلم الرقمي في كل المراحل التعليمية.

#### محددات الدراسة

- اقتصار عينة الدراسة على متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعة اليرموك في الفصل الدراسي الأول (2021/2020).
- اعتماد هذه الدراسة على مقياس الاتجاه نحو الكتابة الذي طوره عكاشة وحمدى (Okasha & Hamdi, 2014)، وما تحقق له من مؤشرات صدق وثبات. ويتحدد تعميم نتائج الدراسة خارج مجتمعها الإحصائي بدرجة مماثلة للمجتمع الخارجي لمجتمع الدراسة.

#### التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

**الاتجاه نحو الكتابة:** يتفق كثير من الباحثين على تعريف الاتجاه (Attitude) بأنه ميل نفسي يعبر عنه بتقييمه لموضوع معين، بدرجة أو بأخرى من التفضيل أو عدم التفضيل، ويشير التقييم إلى الاستجابات التفضيلية المعرفية والوجدانية والسلوكية، سواء أكانت صريحة أم ضمنية (Eagly & Chaiken, 1993). ويقصد به في هذه الدراسة بأنه نسق من المعتقدات (الإيجابية أو السلبية) والمشاعر (التفضيلية أو غير التفضيلية) التي يحملها المتعلم عن مهارة الكتابة، وقد قيست بالدرجة التي حصل عليها متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها على المقياس الذي طوره عكاشة وحمدى (Okasha & Hamdi, 2014)، المعد خصيصاً لهذا الغرض، ويمتاز بالخصائص السيكومترية اللازمة.

متعلمو اللغة العربية الناطقون بغيرها: هم متعلمو اللغة العربية الناطقون بغيرها في جامعة اليرموك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021/2020، اختيروا بالطريقة العشوائية.

### الطريقة والإجراءات

### منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وهو ما يتلاءم وأغراض هذه الدراسة.

### عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة من (139) متعلماً من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (50) متعلماً في المستوى المتوسط، و(89) متعلماً في المستوى المتقدم في مركز اللغات في جامعة اليرموك، في الفصل الدراسي الأول 2021/2020 اختيروا بالطريقة العشوائية.

### أدوات الدراسة:

### مقياس الاتجاهات نحو الكتابة

للكشف عن الاتجاهات نحو الكتابة اعتمد الباحث المقياس الذي طوّره عكاشة وحمدى ( Okasha & Hamdi, 2014)، وقد تكون المقياس من (13) فقرة.

### صدق مقياس الاتجاهات نحو الكتابة

**صدق المحتوى:** للتحقق من صدق محتوى المقياس، عرض- بعد ترجمته من مختصين- على (6) من أعضاء الهيئة التدريسية في تخصصات المناهج والتدريس، وتعليم اللغة العربية والإنجليزية للناطقين بغيرها، حيث طلب إليهم قراءة فقرات المقياس، وتحديد مدى قياسها للأهداف التي وضعت لقياسها، وصياغتها اللغوية، وتقديم أي اقتراحات يرونها مناسبة؛ حذفاً، وإضافة، وتعديلاً. وأجرى الباحث التعديلات التي اقترحها المحكمون التي اقتضت على إعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات.

**مؤشرات صدق البناء:** للتحقق من صدق بناء المقياس، جرى تطبيقه على عينة استطلاعية مؤلفة من (21) متعلماً ومتعلمة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وتم التحقق من صدق البناء لمقياس الاتجاهات نحو الكتابة من خلال استخراج معامل ارتباط بيرسون درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (ر1)، ومعامل الارتباط المصحح (Corrected item-total correlation) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس (ر2). والجدول (1) يبيّن ذلك.

### جدول 1

معاملات الارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس (ر1)، ومعامل الارتباط المصححين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس (ر2)، لمقياس الاتجاهات نحو الكتابة.

رقم الفقرة	(ر1)	(ر2)	معامل ثبات كرونباخ ألفا
1	.599**	.500	0.779
2	.634**	.301	
3	.655**	.560	
4	.633**	.507	
5	.541**	.447	
6	.469**	.366	
7	.396**	.357	
8	.509**	.392	
9	.616**	.520	
10	.495**	.360	
11	.516**	.391	
12	.559**	.451	
13	.540**	.407	

يُلاحظ من جدول (1) أن معاملات الارتباط بيرسون (ر1) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات بين 0.364 و 0.655، كما تراوحت معاملات الارتباط المصحح (ر2) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس بين 0.301 و 0.560، وجميعها أعلى من علامة القطع (0.30)، وهذا يشير إلى أن هنالك تجانساً وظيفياً في أداء الطلبة على فقرات المقياس، وبعبارة أخرى، يتمتع المقياس بدرجة مقبولة من صدق البناء (Brown, 1983).

**ثبات المقياس:** لاستخراج دلالات الثبات لمقياس الاتجاهات نحو الكتابة، تم استخراج معاملات ثبات كرونباخ والاستقرار (إعادة الاختبار) لفقرات لمقياس مجتمعة. فقد بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي) لمقياس الاتجاهات نحو الكتابة 0.799، وبلغ معامل ثبات الاستقرار 0.815، وجميعها أعلى من علامة القطع 0.70؛ وهذا يشير إلى أن مقياس الاتجاهات نحو الكتابة يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

**تصحيح المقياس والمعياري الإحصائي:** يستجيب المتعلم لكل فقرة من فقرات المقياس، وتُعطى كل استجابة درجة وفق وزن مدرج وفق نظام ليكرت (Likert) الخماسي، (1= غير موافق بشدة، 2= غير موافق، 3= محايد، 4= موافق، 5= موافق بشدة) مع عكس تدرج المقياس في حالة الفقرات السالبة. ولتحديد مستويات اتجاهاتهم نحو الكتابة بناءً على المتوسطات الحسابية، وفقاً لمعادلة طول الفئة، عدت المتوسطات بين (3.67-5) لتمثل الاتجاه بدرجة عالية، والمتوسطات بين (2.34-3.66) لتمثل الاتجاه بدرجة متوسطة، أما المتوسطات بين (1-2.33) فتمثل الاتجاه بدرجة منخفضة.

**المعالجات الإحصائية:** للإجابة عن أسئلة الدراسة، حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعاملات ارتباط بيرسون.

## نتائج الدراسة

للإجابة عن سؤال الدراسة: ما اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في بيئة الوسائط المتعددة نحو الكتابة؟ حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لفقرات مقياس اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها نحو الكتابة. والجدول (2) يبين ذلك.

## جدول 2

**المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة، ودرجة الموافقة على محتوى فقرات مقياس اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها نحو الكتابة.**

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
*7	أستمتع بالكتابة باللغة العربية	73.95	11.02	1	عالية
*6	أشعر أنني أحتاج الكثير من الوقت للتفكير في أي جملة قبل كتابتها.	33.76	2.82	2	عالية
*5	أجد نفسي أكتب الجملة، ثم أمحوها لمحاولة كتابة جملة أخرى، ثم أذفها. قد أفعل ذلك لبعض الوقت.	83.69	.822	3	عالية
*1	أجد صعوبة في ترتيب أفكار في الكتابة	3.640	7.91	4	متوسطة
*13	أجد أن كتابتي ليست جيدة مقارنة مع الكتابات الأخرى	23.61	71.10	5	متوسطة
11	أحب أن أعبر عن أفكار في كتابة وليس شفويا.	23.61	1.025	5	متوسطة
8	أعتقد أن معلمي يتفاعل بشكل إيجابي مع كتاباتي.	903.5	.954	7	متوسطة
*10	تزعجني الموضوعات الكتابية التي تتطلب المقارنة أو التحليل.	3.568	41.08	8	متوسطة
*3	أشعر أن بدء الكتابة أمر صعب جدا بالنسبة لي.	53.42	.970	9	متوسطة
2	أعتقد أن كتابتي جيدة.	3.381	1.038	10	متوسطة
*12	أرى أن كتابة التعليقات على المقالات في كتاب الطالب صعبة.	33.35	7.94	11	متوسطة
*9	أشعر أنه من الصعب علي كتابة المواضيع التي يمكن أن يكون لها أكثر من فكرة.	13.28	.917	12	متوسطة
*4	أحاول أن أتجنب الكتابة باللغة العربية بأي عذر	2.417	1.197	13	متوسطة
	الاتجاهات نحو الكتابة	3.484	9.51		متوسطة

\*تم عكس التدرج للفقرات

يُلاحظ من جدول (2) أن المتوسطات الحسابية لاتجاهات الطلبة نحو الكتابة تراوحت من (2.417) إلى (3.957)، وبدرجة موافقة من متوسطة إلى عالية، حيث جاءت الفقرة رقم (7) ونصّها "أستمتع بالكتابة باللغة العربية" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي قدرة 3.975، وانحراف معياري قدره (1.021)، وبدرجة موافقة عالية، بينما جاءت الفقرة رقم (4) ونصّها "أحاول أن أتجنب الكتابة باللغة العربية بأي عذر" بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي قدره (2.417)، وانحراف معياري قدره (1.197)، وبدرجة موافقة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي الإجمالي لاتجاهات الطلبة نحو الكتابة (3.484)، والانحراف المعياري (0.519)، وبدرجة ممارسة متوسطة.

#### مناقشة نتائج الدراسة

أشارت النتائج إلى أن اتجاهات الطلبة نحو الكتابة كانت متوسطة ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن مستوى المتعلمين في تعلم اللغة العربية أسهم في خفض مستوى القلق وتخوفهم من ممارسة الكتابة، وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها. إضافة إلى أن النتائج أظهرت استخداما فاعلا لإستراتيجيات تعلم الكتابة ما وراء المعرفية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في بيئة الوسائط المتعددة أسهمت أيضا في تكوين اتجاهات إيجابية نحوها، ويؤكد ويليامز (Williams, 2012) أن درجة نجاح المتعلم في موضوع ما وتفاعله معه تؤثر في اتجاهاته نحوه.

وقد يعزى ذلك أيضا إلى بيئة الوسائط المتعددة، فقد أظهرت نتائج بحث مسحيّ لليونسكو (Charp, 2000) الذي راجع تسعين بحثاً من بلدان مختلفة، تبين أن التكنولوجيا تؤثر بشكل إيجابي في دافعية الطلبة نحو التعلم، وتزيد من تعلمهم الذاتي، وتحسن من مهارات الاتصال ومهارات الكتابة. وأظهرت دراسة الهواري (2002) فاعلية استخدام برنامج حاسوبي متعدد الوسائط في تعديل اتجاهات طلبة الصف الخامس الابتدائي نحو تعلم اللغة العربية. وأكدت نتائج دراسة حبيب (2003) فاعلية الوسائط المتعددة في بيئة التعلم في تنمية مهارات اللغة والتحدث. وفي دراسة المصري (2006) كشفت نتائج البحث عن فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي. من هنا، تشير نتائج الدراسات السابقة إلى أن هناك أثراً إيجابياً واضحاً لاستخدام الوسائط المتعددة، في اتجاهات المتعلمين نحو الكتابة.

ويرى الباحث أن هذه نتيجة متوقعة خاصة مع انتشار التعلم الرقمي والتعلم عن بعد في ظل ما فرضته جائحة كورونا على العالم، وهذا يدل أيضاً على أن متعلمي اللغة العربية مدركين لمكانة وأهمية الوسائط المتعددة في تعلم اللغة مهارات العربية بشكل عام ومهارات الكتابة خاصة. فنتائج الأبحاث تشير إلى وجود علاقة بين ثقافة المتعلم عن التعلم الرقمي والتعلم عن بعد وإفادته منه في التعلم، إضافة إلى أن غالبية المتعلمين من فئة عمرية واحدة تقريباً (من طلبة المرحلة الجامعية الأولى)، ولديهم دافعية كبيرة للتعلم، ويمكن أن يكون ذلك منطقياً؛ لأن الدافعية تتعلق أساساً بالعرض من تعلم اللغة العربية، فغالبية الطلبة عينة الدراسة من الذين يدرسون اللغة العربية لأغراض دينية وتعلم القرآن الكريم والشريعة الإسلامية.

فكلما كان موقف الطلبة أكثر إيجابية، كان أداء كتابتهم أفضل، كل هذا بسبب أن الطلبة ذوي السلوك الإيجابي سيكتبون في كثير من الأحيان ويواجهون تحدي المهمة الصعبة مثل الكتابة بأفضل ما لديهم من جهد (Graham, et al, 2007). وتشير الدراسات إلى أن الطلبة الذين لديهم موقف متوسط وإيجابي تجاه الكتابة ينظرون إلى الكتابة على أنها تجربة ممتعة. هم أيضاً على استعداد للمشاركة والمناقشة مع الآخرين حول كتاباتهم. شعروا بالثقة في كتاباتهم. كما أنهم لم يشعروا بالخوف إذا تم تقييم إنتاجهم من معلمهم (AISawalha et al., 2012).

فقد أظهرت نتائج دراسة ماستان وآخرين (Mastan et al., 2017) أن توظيف إستراتيجيات الكتابة له أثر إيجابي على أداء المتعلمين في الكتابة لمتعلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية. وتشير جوه (Goh, 2008) إلى أن الإستراتيجيات ما وراء المعرفة تساعد في تحسين الجوانب النفسية للمتعلمين، وفي زيادة ثقتهم بأنفسهم، وتقلل من قلقهم، وتزيد من حماسهم.

#### التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

- دعوة معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى الاهتمام باتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها نحو الكتابة في بيئة الوسائط المتعددة، لأهميتها في نجاح تعلمها.
- الدعوة إلى إجراء مزيد من الدراسات تبحث في إستراتيجيات المعلمين في تعليم مهارات الكتابة، وهذا سيعطي صورة أكثر شمولاً عن كيفية تحسين تعليم مهارات الكتابة وتعلمها من جانب المعلمين ومن جانب المتعلمين.

#### المراجع

##### أولاً: المراجع العربية:

- الجعافرة، عبد السلام. (2018). *الكتابة الوظيفية*. عمان: دار الخليج.
- حبيب، مجدي. (2003). *اتجاهات حديثة في تعليم التفكير*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- حمدان، محمد. (2007). *التجارب الدولية والعربية في مجال التعليم الإلكتروني، المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، جامعة القدس المفتوحة، 1(1)، 287 - 321*.
- الحوامدة، محمد. (2019). *معتقدات معلمي اللغة العربية حول الكتابة وعلاقتها بتصورتهم لفاعلية أدائهم التعليمي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 20(2)، 479-514*.
- كلوسة، سهام. (2017). *أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الكتابة والاتجاهات نحو اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف الحادي عشر*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- مذكور، علي. (2007). *طرق تدريس اللغة العربية*. عمان: دار المسيرة.
- المصري، يوسف. (2006). *فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الهوري، خالد. (2002). *أثر تنوع إستراتيجيات تقديم برامج الكمبيوتر متعدد الوسائل في تنمية بعض مهارات الاستماع والقراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.

##### ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Abdel-Hack, I. (2002). The effectiveness of a task-based learning approach on EFL students' writing production. *Occasional papers in the Language Education Center for Developing of English Language Teaching*. CDELT, 34(1), 193-231.
- Al-Sawalha, A. M. S., & Chow, T. V. V. (2012). The effects of writing apprehension in English on the writing process of Jordanian EFL students at Yarmouk University. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1(1), 6-14.

- Brown, F. (1983). *Principles of educational and psychological testing 3rd ed.* New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Carter, C. Bishop, J., & Kravits, S. (2002). *Key to effective learning (3rd ed.)*. New Jersey: Printice Hall.
- Charp, S. (2000). Internet Usage in Education. *Journal Technological Horizons in Education (T H E)*, 27(10), 12-14
- Cunningham, D. (2008). Literacy Environment Quality in Pre-school and Children Attitudes Toward Reading and Writing. *Literacy Teaching and Learning*, 12(2), 19-36.
- Dardello, A. D. (2007). *Using a theory of emotional intelligence to teach basic writers at a two-year college*. University of Maryland, College Park.
- Eagly, A. & Chaiken. S. (1993). *The Psychology of Attitudes*, New York, Harcourt Brace Javanovich College Publishers.
- Fakeye, D. (2010). Students' Personal Variables as Correlates of Academic Achievement in English as A Second Language in Nigeria. *Journal of Social Sciences*, 22(3), 205-211.
- Goh, C. (2008). Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice, and research implications. *RELC Journal*, 39 (2), 188-213.
- Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The Structural Relationship between Writing Attitude and Writing Achievement in First and Third Grade Students. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 516-536.
- Gunes, F. (2007). *Turkish teaching and mental configuration*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hashemian, M., & Heidari, A. (2013). The relationship between L2 learners' motivation/attitude and success in L2 writing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 476-489.
- Hedage, T. (1993). *Writing*. Oxford University Press: New York.
- Jabali, O. (2018). Students' attitudes towards EFL university writing: A case study at An-Najah National University, Palestine. *Heliyon*, 4(11), 1-25.
- Krawczyk, J. (2005). *Writing Attitudes: Determing the Effect of a Community of Learners Project on The Attitudes of Composition Students*. Oklahoma: Oklahom State University.
- Mastan, M. E. B., Maarof, N., & Embi, M. A. (2017). The effect of writing strategy instruction on ESL intermediate proficiency learners' writing performance. *Journal of Educational Research and Review*, 5(5), 71-78. Mohammadi, Z., & Izadpanah, S. (2018). The Effect of Emotional Intelligence and Gender on Writing Proficiency of Iranian EFL Learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(1), 164-174.
- National Commission on Writing. (2005). *Writing: A powerful message from state government*. Washington DC: College Board.
- Ni'mah, U., Kadarisman, A., & Suryati, N. (2017). The Roles of Writing Attitudes and Writing Apprehension in Efl Learners' Writing Performance. *LET: Linguistics, Literature and English Teaching Journal*. 6 (2).
- Norton, D. (2003). *The effective teaching of language arts* (6th Ed.). Ohio: Prentice Hall.
- Okasha, M. & Hamdi, S. (2014). Using Strategic Writing Techniques for Promoting EFL Writing Skills and Attitudes. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(3), 674-681.
- Phinney, M. (1991). Word Processing and Writing Apprehension in First and Second Language Writers. *Journal of Computer and Composition*, (9)1: 65-82.
- Qin, Z. (2009). Current College EFL Writing Research in China and Its Trend. *Modern Foreign Languages*, 32 (1): 195-204.
- Williams, H. (2012). *Third Grade Students Writing Attitudes, Self-Efficacy Beliefs, and Achievement*. University of Maryland.
- Yang, L. (2016). Languaging in Story Rewriting Tasks by Chinese EFL Students. *Language Awareness*, 25(3): 241-55.
- Yulianti, D. (2018). Learning strategies applied by the students in writing English text. *Journal on English as a Foreign Language*, 8 (1), 19-38.
- Zamel, V. (1992). Writing One's Way into Reading, Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (*TESOL*), 26(3),463-485.
- Zhang, L. J., & Qin, T. L. (2018). Validating a questionnaire on EFL writers' metacognitive awareness of writing strategies in multimedia environments. In *Metacognition in language learning and teaching* (157-178). Routledge.

## اتجاهات معلمي مدارس محافظة إربد نحو تدريس التربية الجنسية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظرهم

طارق رضا سليمان طبنجات  
وزارة التربية والتعليم  
[tareq.tabanjat@yahoo.com](mailto:tareq.tabanjat@yahoo.com)

### الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على اتجاهات معلمي مدارس محافظة إربد نحو تدريس التربية الجنسية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظرهم، تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس محافظة إربد. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الدراسة الاستبانة لجمع البيانات ووُزعت على عينة تكونت من (178) معلماً ومعلمة من معلمي مدارس محافظة إربد. وأظهرت النتائج أنّ اتجاهات معلمي مدارس محافظة إربد نحو تدريس التربية الجنسية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية جاءت بدرجة متوسطة. كما وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha=0.05$ ) في اتجاهات معلمي مدارس محافظة إربد نحو تدريس التربية الجنسية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية تُعزى لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة). وفي ضوء هذه النتائج فقد أوصت الدراسة بتزويد المعلمين وتوعيتهم بأهمية التربية الجنسية ذوي الإعاقة العقلية، وتزويدهم بالمعلومات اللازمة من خلال الندوات وورشات العمل، بما يضمن تشكيل اتجاهات إيجابية نحو التربية الجنسية، وتعليمهم أساليب التعامل مع الأفراد ذوي الإعاقة العقلية.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات معلمي المدارس، التربية الجنسية، ذوي الإعاقة العقلية.

### Attitudes of Irbid Governorate school teachers towards teaching sexual education for students with mental disabilities from their point of view

Tariq Reda Suleiman Tabangat  
The Ministry of Education  
[tareq.tabanjat@yahoo.com](mailto:tareq.tabanjat@yahoo.com)

### Abstract:

The current study aimed to identify the attitudes of teachers of Irbid Governorate schools towards teaching sexual education to students with mental disabilities from their point of view. The study population consisted of all Irbid Governorate schools teachers. To achieve the objectives of the study, the descriptive analytical method was used, and the study used a questionnaire to collect data and distributed to a sample consisting of (178) male and female teachers from the schools of Irbid Governorate. The results showed that the attitudes of school teachers in Irbid governorate towards teaching sexual education to students with mental disabilities came to a medium degree. The results of the study also showed that there were no statistically significant differences at the level of significance ( $\alpha = 0.05$ ) in the attitudes of Irbid school teachers towards teaching sexual education for students with mental disabilities due to the variables: (gender, educational qualification, years of experience). In light of these results, the study recommended providing teachers with awareness of the importance of sexual education with mental disabilities, and providing them with the necessary information through seminars and workshops, in order to ensure the formation of positive attitudes towards sexual education, and teaching them methods of dealing with individuals with mental disabilities.

Keywords: school teachers' attitudes, sex education, people with mental disabilities.

## المقدمة

الإنسان كائن حي له دوافعه الغرائزية، وهذه الغرائز قابلة للاستئصال، وأكثرها شدة وإلحاحاً هي الغريزة الجنسية كونها طاقة موجودة في كل إنسان لتؤدي وظيفة هامة وهي التكاثر وعمران الأرض. وفي هذا السياق أشار قولدريك وكارتر (Goldrick & Carter, 1999) إلى أن تتشكل الشخصية الإنسانية كلاً متكاملًا في جميع جوانبها العقلية، والجسدية، والنفسية، والبدنية، والاجتماعية. ويبدأ هذا التكامل من إشباع الحاجات الفسيولوجية الدنيا انتهاءً بتحقيق الذات، وأن الحاجات العليا لا يمكن إشباعها إلا إذا أُشبعَت الحاجات الدنيا، ويُنظر إلى دافع الجنس على أنه من الحاجات الفسيولوجية الأساسية للحفاظ على الجنس البشري. في حين أضاف مارسمان وهيرولد (Marsman & Herold, 1986) أن رائد المدرسة التحليلية (فرويد) يرى أنّ أساس الظواهر النفسية وتكوين شخصية الطفل ونموه في المستقبل هو الدوافع الجنسية، حيث يرى أن الفرد يمر بمراحل جنسية ونفسية، وأن الشعور بالجنس والاتجاهات الجنسية ترجع في جذورها إلى السنوات الأولى من حياة الطفل. وتجدر الإشارة إلى أن هذه الحاجات تتطلب التهذيب والتوجيه في المراحل العمرية المختلفة للفرد.

وفي ضوء ذلك فقد سعت التربية بكل وسائلها إلى تهذيب هذه الغرائز والميول لدى الطلبة، ففي مجال التربية الجنسية، فقد قامت بعض المجتمعات بإدخال برامج التربية الجنسية ضمن البرامج المدرسية، مما يساعد في عملية تخفيف هذه الدوافع وتهذيبها. أما في بعض المجتمعات، فقد ظل هذا الموضوع مهملاً لفترة من الزمن، وفي بعضها لا يزال مُحَرَمًا، لاعتقادهم أن الخوض في هذا الموضوع يجلب اهتمام الطلبة مما يضر بهم، ويرى آخرون أنه مُحَرَم من الناحية الدينية، كما ويعتقد البعض أنه موضوع الساعة ويرى ضرورة إدخاله ضمن البرامج المدرسية (المخزومي، 2007).

ويُستخلص من ذلك أن التربية الجنسية تُعد من المواضيع التربوية التي لاقت اهتمامًا كبيرًا منذ القدم، وعبّر الحضارات المختلفة من أجل تهذيبها بطريقة سليمة. لذا من الضروري العناية بالتربية الجنسية وفق المراحل العمرية منذ الطفولة، ويتوجب على الأبوين أن يطلعوا بتقديم تربية جنسية مناسبة لأبنائهما، إلا أن الواقع أثبت أن الوالدين قلما يعتنيان بمثل هذا النوع من التربية ولعل السبب يرجع إلى الخجل والحياء غير المبرر، مما يُلقي العبء الكبير على المؤسسات التربوية والتعليمية المتمثلة بالمدرسة والمراكز التعليمية، من خلال تدريس التربية الجنسية ضمن المقررات الدراسية والبرامج التعليمية، بما يتناسب مع المرحلة العمرية للأطفال والقدرات العقلية وتجيب عن استفساراتهم وتساؤلاتهم المختلفة.

وتُعرّف التربية الجنسية على أنها عملية تربوية تستهدف الصحة الجنسية، وتوافق السلوك الجنسي للفرد بما تتضمنه هذه العملية من جوانب معرفية ووجدانية واجتماعية (جميل، 2011، 15)، كما يعرفها عبد الجواد (2009، 9) بأنها عملية سيكولوجية تهدف إلى تعديل المفاهيم الخاطئة والأفكار الموروثة التي تقف حائلًا في طريق إيجاد مجتمع سليم فاضل، والعمل على تهذيب النفوس وتكييفها مع مجتمعها من خلال إكسابهم السلوكيات الجنسية السليمة، أما كشيك (2012، 12) فيعرفها بأنها نوع من أنواع الثقافات التربوية التي تهدف إلى تعريف الأفراد بالنمط الجنسي، أما الباحثة فتعرفها على أنها عملية تربوية (وقائية، علاجية) يتم من خلالها تهذيب سلوك الطلبة وتعديل الأفكار الخاطئة لديهم من خلال تزويدهم بالمعارف المشتملة على الحقائق والمفاهيم والتعميمات والقيم والاتجاهات المتعلقة بالتربية الجنسية السليمة، وفق أحكام الشريعة الإسلامية وقيم المجتمع الأردني وعاداته وبأسلوب تدريسي، يناسب المستويين العمري والعقلي للطلبة؛ لمساعدتهم على مواجهة أخطار العولمة.



إذاً؛ فالتربية الجنسية هي ذلك النوع من التربية التي تمد الفرد بالمعلومات العلمية والخبرات الصالحة، والاتجاهات السليمة إزاء المسائل الجنسية بقدر ما يسمح به نموه الجسمي والفسولوجي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، مما يؤهله لحسن التوافق في المواقف الجنسية ومواجهة مشكلاته الجنسية في الحاضر والمستقبل مواجهة واقعية تؤدي إلى الصحة النفسية، كما يُقصد بالتربية الجنسية إعطاء الطفل الخبرة الصالحة التي تؤهله إلى حُسن التكيف في المواقف الجنسية في مستقبل حياته، ويترتب على إعطاء هذه الخبرة أن يكتسب الطفل اتجاهات عقلية إزاء المسائل الجنسية والتناسلية.

أشار بخيت (2014) إلى أن التربية الجنسية تهدف إلى توعية الأفراد بالمشكلات الجنسية، وتعميم مفهوم الصحة الجنسية، وتقديم المعلومات اللازمة حول جنسية الفرد وخصائصه الجنسية. فيما يرى حسين خان زاده وآخرين (Hossein khazadeh, et al., 2012) أن التربية الجنسية تهدف إلى حماية الأفراد من الوقوع بالأخطاء والتجارب الجنسية غير المسؤولة من خلال تزويدهم بالمعلومات الصحيحة حول العلاقات الجنسية، ليصبحوا أفراداً مسؤولين عن تصرفاتهم وقادرين على التمييز بين السلوكين الصحيح والخاطئ.

ويؤكد حلاوة (2004) أن التربية الجنسية يجب أن يتم تعليمها من خلال المعلمين وبطريقة منهجية هادفة وبشكل دقيق، كما يجب تقديم المعلومات بصورة بسيطة وهادئة لمجمل الحياة الجنسية والتعرض للمواضيع التي تهم الحياة اليومية للطلبة ولكل مرحلة من المراحل، بحيث تكون تربية جنسية شاملة كالأزمات والاعتداءات والمشكلات الجنسية... وغيرها.

وتعد المشكلات الجنسية لذوي الإعاقة ظاهرة واسعة الانتشار، ويتعرض لها الأشخاص المعاقون بمعدلات مخيفة- في واقع الأمر- إذ يمكن التأكيد علي أن هذا المعدل يتجاوز (50%)، أي أن (50%) من الأطفال ذوي الإعاقة يتعرضون لصيغة أو أكثر من صيغ الإساءة الجنسية ، وهذه ظاهرة تحتاج إلى دراسات وبحوث كثيرة لتفهم محدداتها ودلالاتها. وتعد الدراسة الحالية محاولة في هذا الصدد ، إذ تركز بصورة خاصة على دور ووعي مديري المدارس بالمشكلات الجنسية لذوي الإعاقة، فعلى مديري المدارس إدراك الصعوبة التي يواجهها ذوو الإعاقة في اكتساب السلوك الجنسي السوي وتكوين اتجاهات سليمة نحوهم، ومساعدتهم على تخطي هذه الصعوبات، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية من خلال الكشف عن درجة وعي مديري المدارس بالمشكلات الجنسية لذوي الإعاقة في محافظة إربد.

يشير بوهنينج (Bohning, 2006) إلى أنه و برغم دور الوالدين الرئيسي في توعية أبنائهم وحجم المعلومات التي يجب أن يدركها الأبناء لكل مرحلة من مراحل نموهم، إلا أن هذا الدور يجب تدعيمه بدور المؤسسة التعليمية، كونها مؤسسة من مسؤوليتها تعليم أبنائهم الجوانب الحياتية و العلمية ، ومن ضمنها التركيب التشريحي للجهاز التناسلي، مما يساعد الطلبة على فهم الوظائف الحيوية والفسولوجية له، وتنمية إدراكهم لخصوصية أجسادهم، كما تعمل المؤسسة التعليمية على تفسير ما يحدث للفرد من تغيرات جسدية في مختلف مراحل العمرية، وما يصاحبها من تغيرات نفسية وانتقالية واجتماعية قبل تحدث له هذه التغيرات. فضلاً عن دورها في تدعيم القيم الأخلاقية والمعايير الاجتماعية للطلبة، وتوضيح مختلف الأمراض الجنسية التي قد يتعرضون لها، وأثارها المتوقعة.

ويرى صالح وشريم (2009) أن البيت والمؤسسة التعليمية قد يخفقان في واجبهما المطلوب تجاه التربية الجنسية للأبناء، وهذا قد يعود لعدة أسباب أهمها: الحياء والخجل، أو الخوف على الأبناء من تفتيح أذهانهم لعالم

كان لهم مجهولاً، وأحياناً قد يكون السبب هو الجهل وعدم القدرة على إيصال مثل هذه الموضوعات وشرحها ومناقشتها وإيجاد الحلول للمشكلات التي قد تطرأ، و في أحيانٍ أخرى تكون بسبب انعدام الثقة بين الآباء والأبناء.

يشير أبو حلاوة (2014) إلى التربية الجنسية بأنها ضرورية للأشخاص ذوي الإعاقة. وهذا ما أكده الخطيب (2010) حين أشار لأهمية التربية الجنسية للمعاقين دون غيرهم من العاديين، بأنها من أهم الخصائص بالنسبة لهم؛ هذا لعدم قدرتهم في الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منهم، والتي يطلق عليها مفهوم السلوك التكيفي، والذي يقابله مصطلح السلوك اللاتكيفي، و تشمل السلوكيات الجنسية الشاذة. وفي السياق نفسه يرى إيسجتاج وآخرون (Eastgate, et, al, 2012) أن تدريس التربية الجنسية لذوي الإعاقة العقلية تساعدهم على حماية أنفسهم من التحرشات والاعتداءات الجنسية التي قد يتعرضون لها. في حين أشار أونوس وفيلدمان (Aunos & Feldman, 2002) إلى أهمية تدريس التربية الجنسية لذوي الإعاقة العقلية وبخاصة الفتيات وأنها ضرورية لمنع حالات الاعتداء الجنسي الذي قد ينتج عنه الحمل غير الشرعي، وأيضاً لمنع حدوث بعض الأمراض الجنسية المنقولة، فضلاً عن تعزيزها لمعايير الالتزام الاجتماعية للسلوك الجنسي.

وهناك العديد من الدراسات التي أكدت على أهمية المعلمين في تدريس التربية الجنسية لذوي الإعاقة العقلية، كدراسة كاتس ولازكانو (Kats & Lazcano, 2012) التي أظهرت أن تدريس التربية الجنسية يعمل على تعزيز الصحة الجنسية لذوي الإعاقة العقلية، لذا يجب على مقدم هذه الخدمة أن يكون لديه القدرة على تنفيذ برامج التنقيف الجنسي لذوي الإعاقة العقلية، بما يتناسب مع مراحلهم العمرية المختلفة، بدءاً من مرحلة الطفولة بتعليمهم المفاهيم الجنسية الأساسية، ومن ثم تدريبهم على التعبير عن حياتهم الجنسية بما يتناسب وعمرهم العقلي في مرحلة المراهقة. في حين أكدت دراسة بوهنينج (Bohning, 2006) على أن تدريس التربية الجنسية لذوي الإعاقة العقلية تمكنهم من الالتزام بالمعايير الأخلاقية والاجتماعية في سلوكهم الجنسي في مرحلة البلوغ، الأمر الذي يساعدهم على الاندماج بالمجتمع. وفي المقابل أشارت دراسة سترومنسي (Stromseness, 1993) إلى أن تنقيف الفتيات ذوات الإعاقة العقلية بالتربية الجنسية لا تمنع الاعتداء عليهن، لكنها حتماً تفيد في توعيتهن في الإبلاغ عن أي اعتداء عليهن.

أشار ولمان (Wolman, 1990)، إلى أن ذوي الإعاقة العقلية يعانون من مشكلات سلوكية وجنسية أكثر من العاديين، إذ أكد على أن السلوك الجنسي غير الملائم ليس من الضروري أن يصدر عن ذوي الإعاقة العقلية نتيجة القصور في القدرات العقلية، أو أنه لا يمكن تعديله أو حتى منع ظهوره؛ فغالبية السلوكيات الجنسية الشاذة عند ذوي الإعاقة العقلية تكون مكتسبة أو مُتعلمة في ظل معاشيتهم لظروف وخبرات بيئية معينة، لذا فهذه الظروف يمكن تعديلها ويمكن أيضاً توفير خبرات بديلة تساعد على التخلص من صور السلوك الجنسي الشاذ، وتعليم السلوك الجنسي السوي. وينظم هذا التعديل أسس وفتيات ومتطلبات وإجراءات علمية محددة، تنتظم في إطار ما يمكن تسميته بالتربية الجنسية للأفراد ذوي الإعاقة العقلية.

ويرى إينبيرج وآخرون (Ellenberg, et, al, 1987) أن هناك بعض الموضوعات المتعلقة بالتربية الجنسية للأفراد ذوي الإعاقة العقلية تتضمن معرفة الفرد لجنسه، وتحديد جنس الأشخاص الآخرين، وفهم واستخدام المصطلحات التي تخص الذكور أو الإناث، واستخدام الضمائر المناسبة حسب الجنس، وكيفية استخدام المراض بالشكل الصحيح، ومعرفة تركيبية الجسم التشريحية لكلا الجنسين -الذكر والأنثى-، تسمية ثلاثة مصطلحات تخص الجهاز التناسلي الذكري، ومعرفة سن البلوغ للذكور معرفة صحيحة، وتسمية ثلاثة مصطلحات تخص الجهاز التناسلي الأنثوي، معرفة سن البلوغ للإناث معرفة صحيحة، ومعلومات عامة عن العادة السرية، والتعرف على طبيعة العلاقة

الجنسية بين الجنسين -الذكر والأنثى-، وفهمها فهماً صحيحاً، وأن هذه العلاقة قد تُحدث حملاً، والتعرف على كيفية تحديد النسل بشكل صحيح، ومعرفة ما هي الأمراض التناسلية، وبعض المعلومات العامة عن العلاقات الجنسية المثلية، والمعلومات الصحيحة عن الحب والزواج، ومسؤوليات الزوجين، ومعرفة المعلومات الصحيحة حول القوانين المتعلقة بالجنس، وتحمل مسؤولية النشاط الجنسي.

ويرى كاتس ولازكانو- بونس (Kats & Lazcano- ponce, 2012) أن برامج التثقيف الجنسي لذوي الإعاقة العقلية تشتمل على عدة مواضيع كالتركيب التشريحي للأجهزة التناسلية، والصحة الجنسية، والوقاية من مختلف الأمراض الجنسية، والنظافة الشخصية، والقدرة على التعبير عن المشاعر، والرغبة الجنسية، والعلاقات الجنسية، والإنجاب، الالتزام بالمعايير الأخلاقية والدينية.

من مجمل ما سبق، وبعد مراجعة الأدب السابق المتعلق بالتربية الجنسية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية، فإن العديد من الدراسات أشارت إلى الحاجة إلى تضمين موضوعات التربية الجنسية في البرامج التربوية الفردية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية، وذلك لأن التربية الجنسية تزيد من وعيهم بالسلوكيات الجنسية غير المناسبة، وكذلك تساعدهم على التبليغ عن حالات الاعتداء عليهم جنسياً أو التحرش بهم، بالإضافة إلى حمايتهم من الاعتداء الجنسي عليهم، علماً بأنهم الأكثر عرضة لذلك من غيرهم- كما أشارت بعض الدراسات-. وتساعد التربية الجنسية الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية على الوقاية من الأمراض الجنسية. ونظراً لتجاهل المربين والعاملين مع ذوي الإعاقة العقلية لضرورة تضمين موضوعات التربية الجنسية في البرامج التربوية لهم، ونتيجة للاتجاهات السلبية لهم نحو التربية الجنسية، ونتيجة لمخاوفهم من أن التربية الجنسية قد تنبه الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية إلى السلوكيات الجنسية غير المناسبة، ونظراً لأهمية دور اتجاهات المربين والعاملين مع ذوي الإعاقة العقلية في تثقيف أولياء أمور الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية بكيفية إيصال موضوعات التربية الجنسية لأبنائهم تتضح مشكلة هذه الدراسة.

على الرغم من وجود الإسناد النظري للمتغيرات المستقلة في هذه الدراسة، ووجود بعض الدراسات الأجنبية التي بحثت بموضوع الدراسة الحالية، إلا أن الباحث من خلال بحثه المكثف في المكتبات والمواقع الإلكترونية، لم يتمكن من إيجاد دراسات عربية مباشرة حول اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو تدريس موضوعات التربية الجنسية للطلبة ذوي الإعاقة في محافظة إربد، الأمر الذي يعزز من أصالة وحدانية الدراسة والتي تم تصنيفها حسب تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث على النحو التالي :

ففي دراسة أونوس وفيلدمان (Aunos & Feldman, 2002) التي اعتمدت على مراجعة عدد من الدراسات بغرض البحث في موضوع الاتجاهات نحو النشاط الجنسي عند الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المهج التحليلي. حيث أظهرت النتائج أن اتجاهات معلمي التربية الخاصة كانت إيجابية نحو التربية الجنسية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية.

وأجرى حسين خان زاده وآخرين (Hosseinkhanzadeh, et al., 2012) دراستهم بهدف الكشف عن تصورات واتجاهات أولياء الأمور والمعلمين نحو التربية الجنسية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال استخدام الاستبانة لجمع البيانات، و طبقت على عينة عشوائية مكونة من (50) معلماً و(48) ولي أمر. وأظهرت النتائج أن هناك أهمية كبيرة للتثقيف الجنسي للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية، لذا يجب التركيز على موضوع التربية الجنسية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية بشكل أكبر.

وأجرى سيمبسون وآخرون (Simpson et al., 2012) دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات العاملين والأسرة نحو التربية الجنسية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج النوعي من خلال المقابلات الفردية للتعرف على الاتجاهات نحو التربية الجنسية، تكونت عينة الدراسة من (100) فرداً من أولياء الأمور والمربين والعاملين مع ذوي الإعاقة العقلية، أظهرت نتائج الدراسة أن الاتجاهات نحو التربية الجنسية كانت سلبية؛ بسبب ثقافة العيب في المجتمع، ولوجود نقص في التدريب على كيفية تناول موضوعات التربية الجنسية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية من قبل المعلمين والأسر والمربين بشكل عام، وأخيراً لمحدودية المناهج التي تقوم على تحقيق التربية الجنسية للأفراد ذوي الإعاقة العقلية.

وأجرى بارشيد (2014) دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات المشرفين التربويين في إدارة التربية والتعليم بمدينة تبوك نحو تدريس التربية الجنسية. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات ووُزعت على عينة مكونة من (150) مشرفاً ومشرفة تم اختيارهم عشوائياً. وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي العام لاتجاه المشرفين التربويين والمشرفات نحو تدريس التربية الجنسية جاء باتجاه إيجابي. كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب اتجاهات المشرفين والمشرفات نحو تدريس التربية الجنسية تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة).

فيما هدفت دراسة العطيوي (2015) للتعرف على اتجاهات المعلمات نحو تدريس موضوعات التربية الجنسية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام الاستبانة لجمع البيانات، ووُزعت على عينة مكونة من (178) معلمة. أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات المعلمات نحو تدريس موضوعات التربية الجنسية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، وعمر المعلمة. ووجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات المعلمات تعزى لمتغير التخصص لصالح المعلمات اللواتي تخصصهن تربية خاصة. ووجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات المعلمات تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح المعلمات الأكثر خبرة.

وأخيراً هدفت دراسة الطراونة (2018) إلى التعرف على اتجاهات معلمات التربية الخاصة (قبل وأثناء الخدمة) تجاه تدريس موضوعات التربية الجنسية للأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (269) معلمة، (91) قبل الخدمة و(178) أثناء الخدمة. أظهرت النتائج أن اتجاهات المعلمات تجاه تدريس التربية الجنسية كانت إيجابية. كما وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات في الاتجاهات تعزى إلى مرحلة التدريب (قبل وأثناء الخدمة) لصالح المعلمات أثناء الخدمة.

من خلال مراجعة الدراسات السابقة يُلاحظ أن الدراسة الحالية اتفقت مع البعض من الدراسات السابقة من حيث الهدف كدراسة سيمبسون وآخرين (Simpson et al., 2012) التي هدفت إلى معرفة اتجاهات العاملين والأسرة نحو التربية الجنسية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية، واختلفت مع البعض الآخر كدراسة بارشيد (2014) التي هدفت إلى معرفة اتجاهات المشرفين التربويين في إدارة التربية والتعليم بمدينة تبوك نحو تدريس التربية الجنسية. ومن حيث المنهج فقد استخدمت دراسة سيمبسون وآخرين (Simpson et al., 2012) المنهج النوعي في حين استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي. ومن حيث العينة فقد اتفقت مع دراسة العطيوي (2015) التي أجريت على معلمات

التربية الخاصة، واختلف مع دراسة سيمبسون وآخرين (Simpson et al., 2012) التي طبقت على أولياء الأمور ومقدمي الخدمة لذوي الإعاقة العقلية.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها بحثت في اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو تدريس موضوعات التربية الجنسية للطلبة ذوي الإعاقة في محافظة إربد. كما أظهرت هذه الدراسة الأهمية الكبيرة لتدريس موضوعات التربية الجنسية للطلبة ذوي الإعاقة في محافظة إربد.

#### مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعد سوء التربية الجنسية المقدمة لذوي الإعاقة العقلية بأبعادها المتعددة من المشكلات الخطيرة التي تواجه المجتمع، والتي تحتاج إلى تضافر الجهود من كافة الجهات المعنية حتى يتم مساعدة الأشخاص ذوي الإعاقة على الانخراط بشكل شبه عادي في المجتمع، وهو الأمر الذي يساعدهم على اكتساب السلوك الملائم وتحقيق قدر معقول من التوافق، وتجنب المجتمع العديد من المشكلات الاجتماعية التي قد تحدث جراء إهمالهم. وقد جاءت الدراسة الحالية تحقيقاً لبعض توصيات الدراسات السابقة كدراسة الطراونة (2018) ودراسة العطيوي (2015) التي أكدت على أهمية دراسة التربية الجنسية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية. كما وجاءت هذه الدراسة نظراً لندرة الدراسات العربية المتعلقة باتجاهات معلمي مدارس محافظة إربد نحو تدريس التربية الجنسية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية - في حدود علم الباحث-، جاءت أهمية هذه الدراسة والتي يمكن اختصارها بالسؤالين الآتيين :

**السؤال الأول:** ما اتجاهات معلمي مدارس محافظة إربد نحو تدريس التربية الجنسية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية؟  
**السؤال الثاني:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha=0.05$ ) في اتجاهات معلمي مدارس محافظة إربد نحو تدريس التربية الجنسية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية تعزى لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

#### أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

**الأهمية النظرية:** تكمن أهمية الدراسة الحالية النظرية في ندرة الدراسات العربية التي بحثت في اتجاهات معلمي مدارس محافظة إربد نحو تدريس التربية الجنسية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظرهم - بحدود علم الباحث-، فقد لوحظ ندرة الدراسات العربية التي تناولت موضوع الدراسة ومتغيراتها في البيئة العربية. حيث تعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة إذا لم تكن الأولى على المستوى المحلي العربي والتي تستهدف اتجاهات معلمي مدارس محافظة إربد نحو تدريس التربية الجنسية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية. ومن المتوقع أن تسهم الدراسة الحالية في معرفة اتجاهات معلمي المدارس في محافظة إربد نحو تدريس موضوعات التربية الجنسية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية، كما أن هذه الدراسة قد تثري الأدب النظري من خلال المعلومات الجديدة التي ستقدمها.

**الأهمية التطبيقية:** تعد هذه الدراسة من الدراسات المبكرة التي تناولت هذا الموضوع، فمن خلالها نلفت نظر الباحثين إلى إجراء بحوث مستقبلية تهتم بدرجة وعي مديري المدارس بالمشكلات الجنسية لذوي الإعاقة. وتقديم بعض البيانات والمعلومات المفيدة والجديدة حول التربية الجنسية لمعلمي المدارس، من خلال ما سنتوصل إليه هذه الدراسة من نتائج وتوصيات في كيفية تضمين موضوعات التربية الجنسية بما يتناسب والمعايير الاجتماعية والثقافية والأخلاقية للمجتمع، حيث يتوقع أن تزود المكتبة العربية بمعلومات هامة عن درجة وعي معلمي المدارس بالتربية الجنسية لذوي الإعاقة العقلية، مما يجعلهم أكثر فاعلية في المجتمع.

## حدود ومحددات الدراسة

### حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: الكشف عن اتجاهات معلمي مدارس محافظة إربد نحو تدريس التربية الجنسية للطلبة من ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظرهم.
- الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على معلمي مدارس محافظة إربد.
- الحدود المكانية: أجريت الدراسة الحالية بمحافظة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية .
- الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة خلال العام (2022).

### محددات الدراسة

- طريقة اختيار العينة ومدى تمثيلها لمجتمع الدراسة.
- مدى تعاون أفراد العينة (معلمي المدارس) في إعطاء المعلومات.
- إمكانية التعميم.

### التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

**الاتجاه:** يعرفه الروسان (2009، 12) بأنه ميل نفسي يعبر عنه بتقييم لموضوع معين بدرجة أو بأخرى من التفضيل أو عدم التفضيل أو التأييد أو الرفض. ويتضمن هذا التقييم مكونات معرفية ووجدانية وسلوكية. ويعرف إجرائياً في الدراسة بأنه الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الدراسة الحالية.

**المعلمين:** هم المعلمون أو المعلمات الذين / اللواتي يقمن أو يقومون بتدريب وتعليم الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية المهارات التي يحتاجونها.

**الإعاقة العقلية:** (قدمت الجمعية الأمريكية (American Association on Mental Deficiency) تعريف معدل سنة 2002 ينص على أنها: حالة من القصور تتميز بانخفاض واضح في كل من الأداء الوظيفي للذكاء والسلوك التكيفي معبراً عنه بمهارات التجريد والمهارات الاجتماعية والمهارات التكيفية العلمية وتظهر هذه الحالة في مرحلة الطفولة قبل سن الثامنة عشر وتتأثر إيجابياً إذا قدمت للفرد الخدمات الملائمة (العطوي، 2015، 3).

**التربية الجنسية:** يعرفها الطراونة (2018، 9) بأنها ذلك النوع من التربية التي تمد الفرد بالمعلومات العلمية والخبرات الصالحة والاتجاهات السليمة إزاء المسائل الجنسية بقدر ما يسمح به نموه الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي في إطار التعاليم الدينية والمعايير الاجتماعية والقيم الأخلاقية السائدة في المجتمع. وتعرف إجرائياً: بأنها عملية تربية تتضمن تقديم معارف صحيحة عن الوظيفة البيولوجية للجنس والتناسل، واتجاهات صحية نحو نظافة الجسم، وسلوك متعقل في ممارسة السلوك الجنسي، بقدر ما يسمح به نمو الفرد الجسمي، والعقلي، والانفعالي، والاجتماعي في إطار التعاليم الدينية والمعايير الاجتماعية والقيم الأخلاقية السائدة في المجتمع.

**ذوي الإعاقة العقلية:** يعرفون في هذه الدراسة بأنهم كل شخص أفاد تقريره التشخيصي المعتمد من قبل المركز أو مؤسسة التربية الخاصة الملحقين فيها بأن لديه إعاقة عقلية.

## الطريقة والإجراءات

### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الخاصة في محافظة إربد

### عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (178) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصة في المدارس التابعة لمحافظة إربد. وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. والجدول (1) يبين توزيع أفراد الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

### جدول 1

#### توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية والوظيفية

المتغيرات	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	79	65.4
	أنثى	99	34.6
	المجموع	178	100.0
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	69	33.3
	5 سنوات فأكثر	109	66.7
	المجموع	178	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	107	74.3
	دراسات عليا	71	49.7
	المجموع	178	100.0

### أداة الدراسة

#### مقياس اتجاهات معلمي مدارس محافظة إربد نحو تدريس التربية الجنسية

يهدف الكشف عن اتجاهات معلمي مدارس محافظة إربد نحو تدريس التربية الجنسية لذوي الإعاقة في محافظة إربد من وجهة نظر أولياء الأمور، تم الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، وقد تم استخدام مقياس العطيوي (2015)، وأخذ بعض الفقرات وصياغتها بما يتناسب مع هذه الدراسة. وتكون المقياس في صورته النهائية من (14) فقرة، أجيب عليها وفق مقياس (ليكرت الخماسي)، وقد تم احتساب الدرجات على فقرات المقياس على هذا النحو: تكون المقياس في صورته النهائية من عدد من الفقرات الموجبة وهي، الفقرات: (1, 5, 7, 9, 10, 13) وتعطى الفقرات إذا كانت الإجابة عليها بأوافق بشدة (5) درجات، و(4) درجات إذا كانت الإجابة عليها أوافق، و(3) درجات إذا كانت الإجابة عليها محايد، و(2) درجة إذا كانت الإجابة عليها غير موافق، وتعطى الدرجة (1) عندما تكون الإجابة عليها لا أوافق بشدة. وعدد من الفقرات السالبة وهي، (2, 3, 4, 6, 8, 11, 12, 14)، وتعطى الفقرات أوافق بشدة الدرجة (1)، وتعطى (2) درجة إذا كانت الإجابة عليها أوافق، و(3) درجات إذا كانت الإجابة محايد، و(4) درجات لعبارة غير موافق، و(5) درجات لعبارة غير موافق بشدة. وقد تم التوصل إلى دلالات صدق البناء الداخلي، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.075-0.718) وهي قيم مقبولة لغايات الدراسة.

## دلالات صدق وثبات المقياس

**الصدق الظاهري:** تم التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، بعرضها على مجموعة مؤلفة من (10) أعضاء من أعضاء هيئة تدريس من ذوي الخبرة والاختصاص، في مختلف الجامعات الأردنية، وذلك بهدف إبداء آرائهم حول دقة وصحة محتوى الأداة من حيث: وضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، وانتمائها للمجال الذي تتبع له، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يروونه مناسباً على الفقرات. وتم الأخذ بالتعديلات المقترحة التي تم الاتفاق عليها بنسبة (85%) من المحكمين، حيث تكوّن المقياس بصورته النهائية من (14) فقرة.

**مؤشرات صدق البناء:** تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مؤلفة من (30) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها. وللتحقق من مؤشرات صدق البناء تم حساب معاملات الارتباط البينية (INTER-CORRELATION) لأبعاد المقياس، وذلك باستخدام معامل ارتباط (بيرسون)، وذلك كما في الجدول (2).

### جدول 2

#### قيم معاملات الارتباط البينية لفقرات المقياس

الرقم	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس
1	أرى ضرورة تزويد الطلبة ذوي الإعاقة العقلية بالعادات الصحية السليمة.	**0.627
2	أنا مع توعية الطلبة بأهم الأمراض التناسلية التي تصيب الطلبة لقلة النظافة ونوع الملابس.	**0.237
3	أنا مع تدريس التربية الجنسية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية التي تعطي بصورة تكاملية (دينياً، ونفسياً، واجتماعياً).	**0.719
4	أشجع فكرة تدريس التربية الجنسية لحماية الطلبة ذوي الإعاقة العقلية من الوقوع للاعتداءات الجنسية المختلفة.	**0.610
5	أنا مع تدريس التربية الجنسية لتصويب السلوكيات الخاطئة التي يكتسبها الطلبة ذوي الإعاقة العقلية من الآخرين.	**0.376
6	أرى من الضروري تعريف الطلبة ذوي الإعاقة العقلية بالأمراض الجنسية وكيفية انتقالها.	**0.201
7	أنا مع تدريس التربية الجنسية لمساعدة الطلبة ذوي الإعاقة العقلية على حل مشكلاتهم اليومية.	**0.505
8	أرى أن يقتصر تدريس التربية الجنسية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية بشرح للأعضاء التناسلية فقط.	**0.417
9	أنا مع تدريس التربية الجنسية لحماية الطلبة ذوي الإعاقة العقلية من الممارسات الخاطئة.	**0.453
10	أنا مع تدريس التربية الجنسية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية التي تتوافق مع عادات المجتمع وتقاليده.	**0.329
11	أرى ضرورة توعية الطلبة ذوي الإعاقة العقلية بالمشكلات الجنسية المختلفة وأثارها على الفرد والمجتمع.	**0.357
12	أرى من الضروري تعريف الطلبة ذوي الإعاقة العقلية بمظاهر النمو الفسيولوجي الطبيعي للجسم.	**0.678
13	أنا مع تعريف الطلبة ذوي الإعاقة العقلية بأهم التحولات الجنسية في مرحلة المراهقة.	**0.592
14	أؤيد فكرة تدريس التربية الجنسية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية كمفاهيم متداخلة ضمن المواد الدراسية وليس كمادة مستقلة.	**0.571

\*\* دال عند مستوى الدلالة (0.01)



ينضح من الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية متفاوتة، ومعظمها كانت مرتفعة ودالة إحصائياً. ومعاملات الارتباط الدالة إحصائياً هي مؤشر على صدق البناء الداخلي للمقياس، وما يعنيه ذلك توافر دلالات صدق بناء مقبولة لأداة الدراسة الحالية. كما وقام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس بطريقتين؛ الأولى: حساب الثبات بدلالة الأداء على الفقرة، وذلك بوساطة معادلة (كرونباخ ألفا) والثانية: عن طريق حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية. والجدول (3) يوضح ذلك.

### جدول 3

#### معاملات ثبات أداة الدراسة محسوبة بطريقتي دلالة الأداء على الفقرة، وطريقة التجزئة النصفية

معامل الثبات محسوباً بوساطة معادلة كرونباخ ألفا	معامل الثبات محسوباً بطريقة التجزئة النصفية
0.689	0.769

ينضح من الجدول (3) أن معاملات الثبات كانت مرتفعة وهي مقبولة لغايات هذه الدراسة.

**تصحيح المقياس:** وتكون المقياس في صورته النهائية من (14) فقرة، أُجيب عليها وفق تدرج خماسي، وقد تم احتساب الدرجات على فقرات المقياس على هذا النحو: تكون المقياس في صورته النهائية من عدد من الفقرات الموجبة وهي، الفقرات: (1، 5، 7، 9، 10، 13) وتعطى الفقرات إذا كانت الإجابة عليها أوافق بشدة (5) درجات، و(4) درجات إذا كانت الإجابة عليها أوافق، و(3) درجات إذا كانت الإجابة عليها محايد، و(2) درجة إذا كانت الإجابة عليها غير موافق، وتعطى الدرجة (1) عندما تكون الإجابة عليها لا أوافق بشدة. وتكون المقياس في صورته النهائية من عدد الفقرات السالبة وهي (2، 3، 4، 6، 8، 11، 12، 14)، وتعطى الفقرات أوافق بشدة الدرجة (1) وتعطى (2) درجة إذا كانت الإجابة عليها أوافق، و(3) درجات إذا كانت الإجابة محايد، و(4) درجات لعبارة غير موافق، و(5) درجات لعبارة غير موافق بشدة. ومن ثم تجمع الدرجات على جميع الفقرات لاحتساب الدرجة الكلية على المقياس، وتكون أعلى درجة على هذا المقياس هي (70) درجة وأدنى درجة (14) درجة. وتفسر الدرجة الكلية على النحو التالي: إذا كانت الدرجة الكلية تتراوح بين (57-70) فمعناه أن الاتجاهات مؤيدة بشكل كبير لتدريس موضوعات التربية الجنسية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية. وإذا كانت الدرجة الكلية تتراوح بين (43-56) فمعناه أن الاتجاهات مؤيدة لتدريس موضوعات التربية الجنسية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية. وإذا كانت الدرجة تتراوح بين (29-42) فمعناه أن الاتجاهات غير واضحة نحو تدريس موضوعات التربية الجنسية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية. وإذا كانت الدرجة تتراوح بين (15-28) فإن ذلك يعني أن الاتجاهات رافضة لتدريس موضوعات التربية الجنسية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية. وإذا كانت الدرجة (14) فإن ذلك يعني أن الاتجاهات رافضة بشكل كبير لتدريس موضوعات التربية الجنسية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية.

وقد تم اعتماد مقياس (ليكرت الخماسي) لتصحيح أداة الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة) وهي تمثل رقمياً (1، 2، 3، 4، 5) على الترتيب، وتم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج: من (1-1.8) قليلة جداً، من (1.81-2.6) قليلة، من (2.61-3.4) متوسطة، من (3.41-4.2) كبيرة، من (4.21-5) كبيرة جداً.

#### متغيرات الدراسة:

#### المتغيرات المستقلة:

- الجنس: وله فئتان: (ذكر، أنثى).
- سنوات الخبرة: وله فئتان: (أقل من 5 سنوات، 5 سنوات فأكثر).

- المؤهل العلمي: وله فئتان: (بكالوريوس، دراسات عليا)

#### المتغيرات التابعة

- اتجاهات معلمي مدارس محافظة إربد نحو تدريس التربية الجنسية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية.

#### نتائج الدراسة:

أولاً: للإجابة عن السؤال الأول للدراسة الذي نص على: "ما اتجاهات معلمي مدارس محافظة إربد نحو تدريس التربية الجنسية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية؟" تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي مدارس محافظة إربد نحو تدريس التربية الجنسية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية، وذلك كما هو في الجدول (4).

#### جدول 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي مدارس محافظة إربد نحو تدريس التربية الجنسية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	رقم الفقرة	الترتيب تنازلياً
كبيرة	0.82	4.18	أرى ضرورة تزويد الطلبة ذوي الإعاقة العقلية بالعادات الصحية السليمة.	10	1
كبيرة	0.81	4.17	أنا مع توعية الطلبة بأهم الأمراض التناسلية التي تصيب الطلبة لقلة النظافة ونوع الملابس.	3	2
كبيرة	0.70	4.16	أنا مع تدريس التربية الجنسية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية التي تعطى بصورة تكاملية (دينياً، ونفسياً، واجتماعياً).	2	3
كبيرة	0.69	4.12	أشجع فكرة تدريس التربية الجنسية لحماية الطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وقوع الاعتداءات الجنسية المختلفة عليهم.	5	4
كبيرة	0.67	4.10	أنا مع تدريس التربية الجنسية لتصويب السلوكات الخاطئة التي يكتسبها الطلبة ذوي الإعاقة العقلية من الآخرين.	8	5
كبيرة	0.65	4.11	أرى من الضروري تعريف الطلبة ذوي الإعاقة العقلية بالأمراض الجنسية وكيفية انتقالها.	6	6
متوسطة	0.95	3.23	أنا مع تدريس التربية الجنسية لمساعدة الطلبة ذوي الإعاقة العقلية على حل مشكلاتهم اليومية.	14	7
متوسطة	0.90	3.21	أرى أن يقتصر تدريس التربية الجنسية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية بشرح للأعضاء التناسلية فقط.	13	8
متوسطة	0.77	3.15	أنا مع تدريس التربية الجنسية لحماية الطلبة ذوي الإعاقة العقلية من الممارسات الخاطئة.	11	9
متوسطة	0.82	3.13	أنا مع تدريس التربية الجنسية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية التي تتوافق مع عادات المجتمع وتقاليده.	9	10
متوسطة	1.01	3.13	أرى ضرورة توعية الطلبة ذوي الإعاقة العقلية بالمشكلات الجنسية المختلفة وآثارها في الفرد والمجتمع.	12	11
متوسطة	0.87	3.12	أرى من الضروري تعريف الطلبة ذوي الإعاقة العقلية بمظاهر النمو الفسيولوجي الطبيعي للجسم.	1	12
متوسطة	0.97	3.11	أنا مع تعريف الطلبة ذوي الإعاقة العقلية بأهم التحولات الجنسية في مرحلة المراهقة.	7	13
متوسطة	0.95	3.10	أؤيد فكرة تدريس التربية الجنسية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية كمفاهيم متداخلة ضمن المواد الدراسية وليس كمادة مستقلة.	4	14
متوسطة	0.71	3.07	الكلي		

ينبني من الجدول (4) أنَّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (4.18- 3.10)، إذ جاءت الفقرة رقم (10) والتي تنص على "أرى ضرورة تزويد الطلبة ذوي الإعاقة العقلية بالعادات الصحية السليمة" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي مقداره (4.18)، وانحراف معياري (0.82) درجة، وجاءت الفقرة (3) والتي تنص على "أنا مع توعية الطلبة بأهم الأمراض التناسلية التي تصيب الطلبة لقلة النظافة ونوع الملابس" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (4.17)، وانحراف معياري (0.81) درجة. بينما جاءت الفقرة رقم (4) والتي تنص على "أؤيد فكرة تدريس التربية الجنسية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية كمفاهيم متداخلة ضمن المواد الدراسية وليس كمادة مستقلة". بالترتيب الأخير، بمتوسط حسابي مقداره (3.10)، وانحراف معياري (0.83) درجة. أما بقية الفقرات فقد تراوحت أهميتها بين هاتين الدرجتين.

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة الذي نصَّ على: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha=0.05$ ) في اتجاهات معلمي مدارس محافظة إربد نحو تدريس التربية الجنسية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية تعزى لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟" تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي مدارس محافظة إربد نحو تدريس التربية الجنسية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية تعزى لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، وذلك كما يبينه الجدول رقم (5).

#### جدول 5

#### المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات المعلمين وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	الفئة	الاتزان الانفعالي (كل)	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.4342	.33803
	أنثى	3.4325	.38171
المؤهل العلمي	دراسات عليا	3.4602	.39152
	بكالوريوس	3.4212	.35598
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	3.4846	.37570
	5 سنوات فأكثر	3.3832	.35232

يلاحظ من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي مدارس محافظة إربد نحو تدريس التربية الجنسية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية تعزى لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، ويهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (ways- ANOVA3) (دون تفاعل)، وذلك كما في الجدول (6).

## الجدول 6

### نتائج تحليل التباين الثلاثي (دون تفاعل) لاتجاهات المعلمين وفقاً لمتغيرات الدراسة

الدالة الإحصائية	قيمة F المحسوبة	متوسط مجموع المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
.521	.412	.055	1	.055	الجنس
.667	.185	.025	1	.025	المؤهل العلمي
.116	2.486	.330	1	.330	سنوات الخبرة
		.133	313	41.519	الخطأ
			316	42.824	الكلية

\*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

يتضح من الجدول (6) ما يلي: عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي مدارس محافظة إربد نحو تدريس التربية الجنسية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية تعزى لكل من: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

### مناقشة نتائج الدراسة

**أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول:** "ما اتجاهات معلمي مدارس محافظة إربد نحو تدريس التربية الجنسية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية؟" أشارت النتائج إلى أن درجة اتجاهات معلمي مدارس محافظة إربد نحو تدريس التربية الجنسية للطلبة ذوي الإعاقة جاءت بدرجة متوسطة ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن تدريس موضوعات التربية الجنسية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية في مدارس محافظة إربد، هو مجرد فكرة لم تطبق في المدارس مع هذه الفئة حسب علم الباحث، وبالتالي فلا تتوفر معلومات حقيقية عن إيجابياتها وسلبياتها للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن هذه الدراسة استهدفت فئة المعلمين دون الأسر وأولياء الأمور، وقد يكون من الأفضل الإشارة إلى أن الاتجاهات بشكل عام نحو ذوي الإعاقة في محافظة إربد هي إيجابية. وما يعنيه ذلك، الاعتراف بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ومن بينها التعليم والتدريب على المهارات التي يحتاجها الأفراد ذوي الإعاقة ومن بينها موضوعات التربية الجنسية. وقد يكون من المناسب الإشارة إلى أن نتائج الدراسات التي اختلفت مع نتائج الدراسة الحالية، أنها لم تأتي من فراغ، بل جاءت نتيجة تخوف أسر الأفراد ذوي الإعاقة العقلية والعاملين معهم من احتمالية تنبيه التربية الجنسية للأفراد ذوي الإعاقة العقلية على السلوكات الجنسية التي قد لا تكون مقبولة. كما كان هناك مخاوف في احتمالية عدم توافر الكوادر المؤهلة لتعليم وتدريس موضوعات التربية الجنسية للأفراد ذوي الإعاقة العقلية.

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الطراونة (2018) ودراسة لأونوس وفيلدمان (Aunos & Feldman, 2002)، ودراسة حسين خان زاده وآخرين (Hosseinkhanzadeh, et, al, 2012) التي أظهرت أن الاتجاهات نحو التربية الجنسية كانت مرتفعة.

**ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني:** "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha=0.05$ ) في اتجاهات معلمي مدارس محافظة إربد نحو تدريس التربية الجنسية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية تعزى لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟" أشارت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي مدارس محافظة إربد نحو تدريس التربية الجنسية للطلبة ذوي الإعاقة

العقلية تعزى لكل من: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة). وقد يعزى ذلك إلى أن معلمي مدارس محافظة إربد بمختلف جنسهم ومؤهلهم العلمي وخبرتهم العملية هم على معرفة ودراية بالأشخاص ذوي الإعاقة العقلية، فجميعهم لديهم اتجاهات إيجابية نحوهم.

ويمكن عزو هذه النتيجة بأنها قد تعود لعدة عوامل تتعلق بالشروط الميسرة، والتعاطف والأصالة والاحترام المتبادل وبناء عامل الثقة مع أفراد العينة، كما وتثير الانتباه لدور القوى الكامنة الخاصة داخل العينة والتي تنتج تغيرات بناءة أو ما أطلق عليها يالوم (Yalom, 1983, 1995) العمليات العلاجية والشفائية (Curative Factors) كعمليات الكشف عن الذات والتغذية الراجعة والمجازفة والاهتمام والقبول والأمل والشعور بالقوة والتنقيح الانفعالي (Catharsis). والتأكيد على مبدأ عدم الانتقاد والتقييم لإجاباتهم قد أعطى العينة الحرية والحماس والانفتاح للنقاش واستغلال ما لديهم من معارف وخبرات وربطها مع المعرفة الجديدة التي تقدم لهم ضمن المواقف. واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العطوي (2015) التي بينت وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات المعلمين تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح المعلمين الأكثر خبرة.

#### التوصيات

- في ضوء النتائج يوصي الباحث بما يلي
- تزويد المعلمين وتوعيتهم بأهمية التربية الجنسية ذوي الإعاقة العقلية، وتزويدهم بالمعلومات اللازمة من خلال الندوات وورشات العمل، بما يضمن تشكيل اتجاهات إيجابية نحو التربية الجنسية، وتعليمهم أساليب التعامل مع الأفراد ذوي الإعاقة العقلية.
  - اهتمام وزارة التربية والتعليم بموضوعات التربية الجنسية لذوي الإعاقة العقلية وتدريبها.
  - التأكيد على دور المعلم في تعليم موضوعات التربية الجنسية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية، والتي قد لا يعلمها الآباء والأمهات لأبنائهم.
  - إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بالاتجاهات نحو تدريس موضوعات التربية الجنسية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية على مجتمع أوسع وأشمل تتضمن مختلف مناطق المملكة الأردنية الهاشمية.
  - إجراء دراسة أخرى تهتم بالاتجاهات نحو تدريس موضوعات التربية الجنسية تجرى على عينات أخرى كأولياء الأمور والقائمين على الرعاية الصحية لذوي الإعاقة العقلية.

## المراجع

### أولاً: المراجع العربية:

- أبو حلاوة، محمد. (2014). *التربية الجنسية لذوي الإعاقة العقلية*. أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة [www.gulfkids.com](http://www.gulfkids.com).
- بارشيد، عبد الله. (2014). اتجاهات المشرفين التربويين في إدارة التربية والتعليم بمدينة تبوك نحو تدريس التربية الجنسية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 9(3)، 183-200.
- بخيت، ضياء الدين. (2014). *السلوك الجنسي وعلاقته بالمهارات الجنسية الاجتماعية لدى المراهقين التوحديين من وجهة نظر معلمهم وأولياء أمورهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية: عمان، الأردن.
- جميل، سمية. (2011). فاعلية برنامج إرشادي لتعديل اتجاهات الوالدين نحو التربية الجنسية لأبنائهم ذوي الإعاقة عقلياً. *مجلة الطفولة والتربية*، 8(3)، 3-27.
- حلاوة، محمد. (2004). *التربية الجنسية للأطفال والمراهقين ذوي الاحتياجات الخاصة*. ضمن فعاليات الدورة التدريبية لتأهيل المعلمين في مجال التربية الخاصة، جمعية الحياة للجميع لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة: الاسكندرية.
- الخطيب، جمال. (2010). *مقدمة في الإعاقة العقلية*. الطبعة الأولى. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- الروسان، فاروق. (2009). *قضايا ومشكلات في التربية الخاصة*. الطبعة الثانية، عمان: دار الفكر.
- صالح، أسماء، وشريم، رعدة. (2009). اتجاهات الآباء والأمهات نحو التربية الجنسية وممارساتهم التربوية ذات العلاقة في منطقة عمان الكبرى. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، 36(2)، 142-157.
- الطراونة، ردينة. (2018). الفروق في اتجاهات المعلمات نحو تدريس موضوعات التربية الجنسية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 32(6)، 655-676.
- عبد الجواد، محمد. (2009). *التربية الجنسية للأطفال والمراهقين ذوي الاحتياجات الخاصة*. بحث مقدم ضمن فعاليات الدورة التدريبية لتأهيل المعلمين في مجال التربية الخاصة، إشراف: جمعية الحياة للجميع لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، بحث منشور علي موقع: [www.gulfkids.com](http://www.gulfkids.com)
- العطيوي، ولاء. (2015). اتجاهات المعلمات نحو تدريس موضوعات التربية الجنسية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية في الأردن. *مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر*، 164(34)، 155-175.
- كشيك، منى. (2012). اتجاهات الوالدين نحو تدريس مفاهيم التربية الجنسية في مرحلة التعليم الأساسي. *مجلة جامعة دمشق*، 28(3)، 197-242.
- المخزومي، أمل. (2007). *التربية الجنسية والتعامل الاجتماعي للمعوقين عقلياً*. مقالة منشورة على الإنترنت في موقع مجموعة المساندة لمنع الاعتداء على الطفل والمرأة، [www.musanda.com](http://www.musanda.com)، تم الاطلاع عليه بتاريخ: 2022/6/11.

## ثانياً: المراجع الأجنبية

- Aunos, M. & Feldman, M. (2002). Attitudes towards Sexuality, Sterilization and parenting rights of persons with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research Intellectual Disabilities*, 15(4), 285-296.
- Bohning, A. (2006). Sex education for students with disabilities. *Law & Disorder*, 1(January 2006).
- Eastgate, G., Scheermeyer, E., Driel, M. & Lennox, N. (2102). Intellectual disability, sexuality and sexual abuse prevention. Reprinted from *Australian Family Physician*, 41(3), 135 -139.
- Ellenberg, N., Bilovsky, D. & Robertson, D. (1987). Skill activities for independent living (SAIL) (A curriculum for developmentally disabled adolescents and adult. USA: Center for mental retardation.
- Goldrick, M., Carter, B. (1999). *The Expanded Family Life Cycle: Individual, Family, and Social Perspectives*. Allyn & Bacon.
- Hosseinkhanzadeh, A., Taher, M. & Esapoor, M. (2012). Attitudes to sexuality in individuals with mental retardation from perspectives of their parents and teachers. *International Journal of Sociology and Anthropology*, 4(4), 134-146.
- Kats, E & Lazcano-ponce, E. (2012). Sexuality in subjects with intellectual disability: an educational intervention proposal for parents and counselors in developing countries. *Salud pública Méx*, 50(2).
- Marsman, J., & Herold, E., (1986). Attitudes toward sex education & values in sex education. (ERIC, EJ 342227).
- Simpson, A. & McConkey, R, & Lafferty, A. (2012). Reducing the barriers to relationships and sexuality education for persons with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 16 (1).
- Stromsness, M. (1993). Sexually abused women with mental retardation. *Women & Therapy*, 14(3-4), 139-152.
- Wolman, B. (1990). *Handbook of treatment of mental disorders in childhood and adolescence*. New York: Prentice Hall Inc.

## The predictive ability of Emotional Intelligence in Academic Engagement among AI Al-Bayt University Students

Omar Atallah Al-Adamat

The Ministry of Education

[Adamat88@gmail.com](mailto:Adamat88@gmail.com)

### Abstract

The current study sought to investigate the level of emotional intelligence and academic engagement in Al al-Bayt University students in light of gender and university majors' variables, and to reveal the predictive ability of emotional intelligence in academic engagement. The study sample consisted of (235) students from Al al-Bayt University. The study adopted two measures, the emotional intelligence scale (Al-Adamat & Atoum, Accepted-2022) and the academic engagement measure (Atoum & Al-Adamat, accepted-2022). The findings revealed a high level of emotional intelligence among the students and statistically significant gender differences in the level of emotional intelligence, where females outperformed males. Also, there were statistically significant differences in the level of emotional intelligence due to the academic majors favoring humanity majors. Furthermore, academic engagement was also high among university students and the dimensions of emotional knowledge and emotional control explained (18.8%) of the variance in academic engagement.

**Keywords:** Emotional intelligence, University Immersion, Al al-Bayt University Students.

### القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي بالانغماس الجامعي لدى طلبة جامعة آل البيت

عمر عطا الله العظامات

وزارة التربية والتعليم

[Adamat88@gmail.com](mailto:Adamat88@gmail.com)

### المخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي والانغماس الجامعي لدى طلبة جامعة آل البيت في ضوء متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، والكشف عن القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي بالانغماس الجامعي. تكوّنت عينة الدراسة من (235) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة آل البيت. تم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي (Al-Adamat & Atoum, Accepted) ومقياس الانغماس الجامعي (Atoum & Al-Adamat, Accepted) أشارت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة كان مرتفعًا، وأن هناك فروق دالة احصائية في مستوى الذكاء الانفعالي تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ووجود فروق دالة احصائية في مستوى الذكاء الانفعالي تُعزى لمتغير التخصص الأكاديمي ولصالح التخصصات الانسانية، وأظهرت النتائج أن مستوى الانغماس الجامعي لدى طلبة الجامعة كان مرتفعًا. وأخيرًا أشارت نتائج الدراسة إلى أن بُعدي المعرفة الانفعالية وتنظيم الانفعالات قد فسرا ما نسبته (18.8%) من التباين الحاصل في الانغماس الجامعي.

كلمات مفتاحية: الذكاء الانفعالي، الانغماس الجامعي، طلبة جامعة آل البيت.



## Introduction

Emotional intelligence is the ability to perceive, understand, manage, and handle emotions. Although it first appeared in 1964, it gained popularity in the psychological field in the 1900s due to its significant role in an individual's life. Emotional intelligence is closely linked with an individual's thinking and intelligence and contributes to his success and ability to adapt to life situations in which he interacts with his community.

According to studies, intelligence alone does not ensure an individual's success and supremacy. Instead, it also requires emotional intelligence, which is essential for success in the scientific and practical fields (Vincent, 2003). The concept of emotional intelligence was first used by (Mayer & Salovey 1990). They considered it the ability to monitor one's and others' feelings and emotions, to discriminate among them and employ this information to guide one's thinking and actions.

Goleman (1996) defined Emotional intelligence as a set of emotional skills that an individual possesses, which is necessary for success in professional interactions and various life situations. George (2000) defines it as the ability to perceive feelings through thinking, understand emotional knowledge, and regulate feelings so that an individual can influence others' feelings.

Emotional intelligence components differed according to each researcher's view of this concept. Some linked it to cognitive abilities, while others linked it to non-cognitive abilities. For example, Goleman (1996) divided emotional intelligence into four dimensions: self-awareness which means understanding self-mood and emotions when they occur. Self-regulation involves the individual's ability to withstand strong emotions. Motivation implies the ability to employ emotions to increase self-emotion. Social awareness means knowing and perceiving the feelings of others, which leads to the ability to share with others and achieve emotional harmony. Finally, social skills require dealing with others based on understanding and knowing their emotions and effectively managing interaction with them, allowing the best results.

Mayer & Salovey (1997) categorized Emotional intelligence into four branches: a. Perceiving emotion, which means the ability to recognize emotional expressions and behavior's and identify and evaluate feelings. B. Understanding emotions donate being aware of the extent of honesty that stands behind a specific emotion, distinguishing between similar and simultaneous emotions. c. Managing emotions refers to the capacity to control one's own emotions as well as those of others after being exposed to intense feelings. Finally, the fourth branch is using emotions to facilitate thought which donates the capacity of the emotions to enter into and guide the cognitive system and promote thinking.

Emotional intelligence has a notable role in engaging students in educational activities, as it is one of the crucial issues that educators should pay attention to and enhance inside and outside the classroom (Parsons & Taylor, 2011). Student engagement can be achieved through various methods, such as working with civil society organizations by participating in voluntary work and community service. In addition to joining peer groups in different sports, artistic, musical, political, and religious activities (Pender, 2007).

One of the significant issues in the field of education is the academic engagement of university students, which aims to increase a student's interaction and communication within the university setting as well as their social development, adherence to academic standards,

encouragement to pursue ambitious goals, and intensification of the time and effort required to master academic tasks (Diab, 2014).

Academic engagement is a term used to describe various behaviors between peers, including two fundamental components: social engagement and social conversation. Social engagement is related to social behavior, particularly positive behavior. In contrast, a social conversation involves formal language and dialogue regarding the suitable speech style and good listening to others (Bauminger-Zviely et al., 2013).

The academic engagement has been described in many different ways, but Williams and Destin (2009) characterized it as a sense of engagement and belonging in campus life. According to Zolob (2014), a student's daily exposure to various social contacts impacts their engagement inside and outside the classroom.

There are seven types of academic engagement which are (Krause & Coates, 2008): Transitional immersion refers to the extent to which the experiences of new students adapted to university life during the transition process, Academic immersion refers to the study strategies used to achieve success for students, Peer immersion refers to the foundations of developing students' knowledge through cooperation with peers, students' immersion with faculty members refers to the interest and help provided by faculty members, mental immersion refers to thinking and making the necessary effort to understand difficult and complex ideas, immersion Online refers to students' immersion in websites, and matters related to modern technology, immersion beyond the classroom refers to belonging to the university community, forming closed and intimate relationships with students, and participating in cultural and sports activities offered by the university.

Numerous studies have examined emotional intelligence in university students, and they revealed that university students have a high degree of emotional intelligence (Alzubi, 2020; Ben Amr, 2015; Ghaith & Halh, 2014; Al-Rabee, 2019; Yahi, 2015), while other studies showed an average level, and still other studies revealed a low level (Alla & Bentahar, 2019; Al-Khasawneh, 2011).

Furthermore, various studies have indicated gender differences in the level of emotional intelligence. The studies (Al-Alwan, 2011; Yahi, 2015; Alzubi, 2020) demonstrated statistically significant gender differences in the level of emotional intelligence in favour of females, while the study (Yahi, 2015) showed no statistically significant differences in the level of emotional intelligence due to the variables of academic major and academic level. Academic major (Humanity) has statistically significant differences in the level of emotional intelligence in the studies (Al-Alwan, 2011; Alzubi, 2020), While there were no statistically significant differences due to the variables (Gender, major, and academic level) in the study (Al-Rabee, 2019).

Studies regarding the level of academic engagement among university students exhibited high to medium degrees. For example, the studies (Isa, 2021; Mehdinezhad, 2011) showed a high level, whereas the studies (Diab, 2014; Mahasneh et al., 2019) revealed a medium degree of academic engagement.

Studies on the relationship between emotional intelligence and academic engagement were scarce. However, emotional intelligence was positively correlated with employee participation in work in the studies (Karamustafa & Kunday, 2018; Selvi & Aiswarya, 2022; Shukla et al., 2013), and it explained (15.9%) of the variance in employee participation in work.

## Study Problem and Questions

Emotional intelligence can express a set of skills that urge the individual to set his long-term goals in light of his self-esteem and current capabilities in a different way that facilitates his self-assessment and achievement. Additionally, it forces the individual to try to succeed, improves his capacity for internal judgement, and gives him emotional experiences that make him avoid shyness in situations where interaction does not call for any form of shyness.

Emotional intelligence can express a set of skills that urge the individual to set his long-term goals in light of his self-esteem and current capabilities in a different way that facilitates his self-assessment and achievement. Additionally, it forces the individual to try to succeed, improves his capacity for internal judgement, and gives him emotional experiences that make him avoid shyness in situations where interaction does not call for any form of shyness.

Hence, students' poor emotional intelligence abilities adversely impact their academic environment, typically resulting in low academic performance and poor acculturation to the university setting. Therefore, it is crucial to develop emotional intelligence abilities to ensure an appropriate level of engagement in university life and to accomplish the highest degree of adaptation and interaction with university life settings, whether academic or social. The current study aimed to investigate the relationship between emotional intelligence and academic engagement among university students, considering the factors of gender and academic majors.

The research specifically aimed to respond to the following queries:

- What is the level of emotional intelligence among Al al-Bayt University students?
- Are there statistically significant differences at the significance level( $\alpha=0.05$ ) in the emotional intelligence of Al al-Bayt University students due to the variables of gender and?
- What is the level of academic engagement among Al al-Bayt University students?
- What is the predictive ability of emotional intelligence to academic engagement in Al al- Bayt University students?

## Study Significance

The theoretical significance of this study lies in its novelty and the knowledge expected to be added to the literature in this field through its results. Therefore, the theoretical relevance of this study stems from the fact that it attempts to reveal the predictive ability of emotional intelligence to academic engagement. Practically, the results of the current study may help decision-makers in educational institutions and officials in the counselling and mental health fields to pinpoint the elements that contribute to students' emotional intelligence so that they can access a learning environment that fosters the growth of these elements. The study's findings can also help those in charge of advising and supervising students at universities raise the degree of student engagement and contribute to raising awareness of the value of emotional intelligence in people's lives.

## Study Limitation

The study was limited to students at Al al-Bayt University who were registered in the second semester of the academic year 2021/2022. Accordingly, the generalization of the results of the current study is limited to the study population and similar societies, and the generalization of the results of the study is also determined in light of the indications of validity and reliability of the study tools.

## Study Concepts

**Emotional intelligence:** is defined as a person's ability to monitor his own emotions as well as the feelings and emotions of others, to discriminate between them, and to use these emotions to guide thoughts and behavior (Mayer & Salovey, 1997). Operationally, it is the score respondents obtained on the emotional intelligence scale.

**Academic engagement:** It is students' participation in educational activities, self-inclusion, and acceptance of values. Academic engagement primarily includes the student's educational behavior, such as the student's adherence to the regulations of the educational institution, attendance at the lesson on time, and participation in class between the student and his colleagues, as well as the student and the teacher (Diab, 2014). Operationally, it is the score that the student receives on the university engagement scale used in the current study.

## Methods and Procedures

### Study Approach

The descriptive correlative approach was employed in the current study, for it is the most appropriate approach to achieve the study's objectives.

### Population and Sample

The study population consists of all undergraduate students (n=15,669) at Al al-Bayt University who enrolled in the second semester of the academic year 2021/2022, according to the statistics provided by the Admission and Registration Department. Two hundred thirty-five male and female subjects participated in the current study, who were chosen by the convenient sample method.

### Instruments

#### Emotional Intelligence Scale

The Emotional Intelligence Scale of (Mayer & Salovey 1997) was used in this study after it was developed by (Al-Adamat & Atoum, in press) to suit the Jordanian environment. It consisted of (41) items under four fields: Emotional knowledge (1-8), which addresses the ability to concentrate, awareness, discrimination, and appropriate expression of one's feelings and emotions. The Emotion control field (9-17) measures the ability to achieve emotional balance and self-control. Empathy (18-28) addresses the ability to perceive and understand the emotions and feelings of others and respond to them appropriately. Finally, social communication (29-37) is represented by the ability to interact and positively influence others.

#### Validity and reliability in present study:

**Content Validity:** Nine experts in educational psychology were invited to check the the scale for clarity and the construction of the scale items and domains. 80% was the norm for agreement to change the items of the scale and 4 items were deleted and some linguistic corrections were made, so the final scale consisted of (37) items.

**Construct Validity:** The scale was administered to a pilot sample of (40) male and female students. Correlations coefficients between items and the total score were (0.86-0.70), and between items and domains scores were (0.32 to 0.81).

**Reliability:** To verify the reliability of the emotional intelligence scale, internal consistency was used (Cronbach's alpha equation) on the previous pilot sample and alpha

values for the domains ranged from (0.85) to (0.66) while it was (0.88) for the total score of the scale.

### **Academic Engagement Scale**

The academic engagement scale, adapted by (Atoum & Al-adamat, in press) to suit the Jordanian environment, was utilized in this study. The scale consisted of (36) items under five sub-scales: Transition Engagement Scale (TRS) represented in Items (1-6), Academic Engagement Scale (AES) represented in items (7-15), Peer Engagement Scale (16-23), Student—staff Engagement Scale (SFS) (24-32), and Intellectual Engagement Scale (IFS) (36-33)

### **Validity and reliability in present study**

**Content Validity:** To check for content validity, it was presented to a committee of nine faculty members who are specialists in educational psychology and measurement and assessment. (80%) was the norm to accept any changes on the scale. In light of the judges' remarks, 2 items were deleted, and the wording of some of the items has been revised. Thus, the final version of the scale comprised of (36) items.

**Construct Validity:** To verify the construct validity of the Academic Engagement Scale, it was applied to a pilot sample (n=40) of male and female students from outside the target sample. The values of the correlation coefficients between items and their domains ranged between (0.45-0.88), and the values of the correlation coefficients between items with the overall score ranged between.(0.77-0.24)

**Reliability:** The scale was applied to (40) male and female students from outside the study sample to test its reliability by utilizing internal consistency (Cronbach's alpha). Cronbach's alpha for all domains ranged from (0.71) to (0.91), and (0.94) for the whole scale. The previous indicators of validity and reliability represent an adequate indicator for using the scale for the current study.

### **Scale Correction Method**

A five-point Likert scale (strongly agree, agree, neutral, disagree, strongly disagree) was utilised with the corresponding scores (5, 4, 3, 2, 1) for all items. The statistical standard was used to determine students' emotional intelligence and academic engagement levels. The following equation was employed to determine the range based on the arithmetic averages: the highest score - the lowest score/number of levels, that is  $5-3/1= 1.33$ , this value is added to each range (1-2.33= low), (2.34-3.67 =medium), and (3.68-5= high) level.

### **Results**

**Results of the first question:** What is the level of emotional intelligence among Al al-Bayt University students? Means and standard deviations of the subjects' responses on the EIS were obtained, as indicated in Table (1).

**Table 1**  
**Results of the descriptive analysis of Emotional Intelligence Scale**

Rank	N	Domain	Mean	Std.	Level
2	1	Emotional knowledge	3.91	0.75	High
3	2	Emotion control	3.82	0.74	High
1	3	Empathy	3.93	0.77	High
4	4	Social communication	3.65	0.70	High
Total			3.83	0.67	High

Table (1) summarizes the results of the arithmetic means of the subjects' responses on the EIS. The mean scores ranged between (4.00-3.70). The empathy field ranked first with the highest mean, 4.00, followed by the field of emotional knowledge with a mean of 3.91. The social communication field ranked last with a mean of 0.38. All the fields obtained a high level. The overall mean score of the level of emotional intelligence in Al al-Bayt University students was (3.89) which is a high level.

**Results of the second question:** Are there statistically significant differences at the significance level ( $\alpha = 0.05$ ) in the emotional intelligence of Al al-Bayt University students due to the variables of gender and academic majors? A descriptive analysis was calculated to answer this question, as shown in Table (2).

**Table 2**  
**The results of the descriptive analysis by gender and academic major**

Variables	Category	Mean	Std.	N
Gender	Male	3.66	.921	87
	Female	3.93	.440	148
Academic major	Scientific	3.76	.733	164
	Humanities	3.99	.466	71

There are considerable differences in the means scores and standard deviations of the level of emotional intelligence among Al al-Bayt University students due to gender and academic major. Therefore, the two-way ANOVA was conducted to determine the significance of the statistical differences between the mean scores, as shown in Table (3).

**Table 3**  
**The results of the 3-way ANOVA by the study variables**

Source of variance	SS	DF	MS	F value-	P-value
Gender	3.695	1	3.695	8.651	.004
Academic majors	2.252	1	2.252	5.273	.023
Error	99.095	232	.427		
Total	105.432	234			

Data in Table (3) demonstrates that:

- There are statistically significant gender differences ( $\alpha = 0.05$ ). F-value is 8.651 and has a statistical significance of 0.004. Table (2) shows that females outperformed males on the scale.
- There are statistically significant differences ( $\alpha = 0.05$ ) due to the effect of academic majors. The f-value is 5.273, with a statistical significance of 0.023. The differences are in favour of the humanities colleges.

**Results of the third question:** What is the level of academic engagement among Al al-Bayt University students? A descriptive analysis was extracted to answer this question. See Table (4).

**Table 4**

**Results of the descriptive analysis of Academic Engagement Scale**

Rank	N	Domain	Mean	Std.	Level
3	1	Transition Engagement	3.96	0.65	High
3	2	Academic Engagement	3.96	0.60	High
5	3	Peer Engagement	3.86	0.71	High
1	4	Student—staff Engagement	4.00	0.65	High
1	5	Intellectual Engagement	4.00	0.70	High
Total			3.96	0.58	High

Table (4) illustrates the arithmetic means of the fields of the AES, which ranged between (4.00-3.86). Student—staff Engagement and Intellectual Engagement topped the five fields with a mean of 4.00 and a high level. On the other hand, the peer Engagement field got the lowest mean (3.86) and a high level. The overall mean score of the AES was 3.96 and with a high degree.

**Results of the fourth question:** What is the predictive ability of emotional intelligence to academic engagement in Al al-Bayt University students? The values of linear correlation coefficients were calculated for the explanatory predictors (emotional knowledge, emotion control, empathy dimension, social communication) and the dependent variable (academic engagement among Al al-Bayt University students). The results are shown in Table (5).

**Table 5**

**matrix of inter-correlation coefficients between the predictors and the predicted variable**

Variables	Emotional knowledge	Emotional Control	Empathy	Social communication	Academic Engagement
Emotional knowledge					
Emotional Control	.763(**)				
Empathy	.772(**)	.793(**)			
Social communication	.747(**)	.707(**)	.705(**)		
Academic Engagement	.411(**)	.403(**)	.388(**)	.370(**)	

\* Statistically significant at the significance level (0.05)

\*\* Statistically significant at the significance level (0.01)

A positive, statistically significant correlation exists between the predictors and predicted variables. Thus, to determine the percentage of variance explained by the predictive variables, a Multiple linear regression analysis (the stepwise method) was employed, as shown in Table (6).

**Table 6**  
**The results of the regression hypothesis test and its multiple correlation coefficients**

Sub-form	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Adjusted	SE	change statistics				
					R <sup>2</sup> Change	F Change	DF1	DF2	P value
1	.411	.169	.165	.525	.169	47.275	1	233	.000
2	.433	.188	.181	.520	.019	5.488	1	232	.020

1-Predictors: (y-intercept), emotional knowledge field.

2.Predictors: (y-intercept). emotional knowledge field, emotion control field

\* Statistically significant at (0.05).

The second predictive model, where the predictor variables (emotional knowledge and emotion control) used to predict the variable (academic engagement), was statistically significant at the significance level ( $\alpha = 0.05$ ) with a combined effect of the independent variables, explaining (18.8).

However, the independent variable (the emotional knowledge field) contributed in the first place with a relative effect, explaining (16.9%) of the total explanatory variance of the predictive model. Then the independent variable (the emotion control field) contributed to the second place with a relative effect, explaining (1.9%) of the total explanatory variance of the predictive model.

Considering the previous results, the non-standardized and standardized regression weights and the T-test values of the independent (predictor) variables and the (predicted) variable (academic engagement) were calculated as shown in Table (7).

**Table 7**  
**The results of non-standardized and standardized regression weights and the T-test values**

Sub-model	Predictors				T	p
		B	SE B	$\beta$		
2	(Constant)	2.594	.190		13.650	.000
	Emotional knowledge	.189	.070	.247	2.701	.007
	Emotional Control	.166	.071	.214	2.343	.020

\* Statistically significant at level (0.05)

Table (7) sums up the results of the second predictive model. According to the analysis in Table (7), whenever the emotional knowledge increases by one standard unit (SD), the level of academic engagement rises by (0.247) standard unit. Furthermore, whenever emotion control rises by one standard unit (SD), the academic engagement level rises by (0.214) standard unit. Therefore, the regression equation to predict academic engagement is as follows: Academic engagement = 2.594 + 0.247 (emotional knowledge) + 0.214 (emotion control).



## Discussion

The findings demonstrated that students at Al al-Bayt University have a high level of emotional intelligence. The researcher may attribute this finding to the nature of the development stage of the students, in which they have attained a level of mental and emotional maturity and possess a high level of self-awareness and emotional control and responding appropriately. Additionally, they have a strong capacity for empathizing with and perceiving other people's emotions, contributing to their ability to live in proper harmony with themselves and others.

The findings of this study are consistent with those of other studies (Ghaith & Halh, 2014; Ben Amr, 2015; Yahi, 2015; Al-Rabee, 2019; Alzubi, 2020), which found that university students had a high degree of emotional intelligence. However, the findings of this study contrast with those of a previous study (Al-Khasawneh, 2011; Alla & Bentahar, 2019), which found that university students had an average level of emotional intelligence.

The findings demonstrated statistically significant gender differences in emotional intelligence that favour females. The researcher may revisit this finding in light of family upbringing and the differences in how men and women deal with emotions, wherein parents talk about emotions with their daughters more than with their sons and where girls are permitted to cry and express their feelings while males are not. This result is in line with the assertion made by (Goleman, 2000) that thousands of studies have found that women are more empathic than men due to their capacity to discern another person's hidden emotions from their body language, tone of voice, and other nonverbal cues.

This study's findings support previous research (Al-Alwan, 2011; Yahi, 2015; Alzubi, 2020), which found statistically significant differences in emotional intelligence levels related to the gender variable, favouring females. However, the results are inconsistent with those of a previous study (Al-Rabee, 2019), which exhibited no statistically significant changes in emotional intelligence levels due to gender.

Due to the academic speciality factor and in favour of the humanities, there are statistically significant disparities in emotional intelligence levels. As a result of the nature of the courses they study at the university, humanities majors have more opportunities to interact with other students and to develop positive relationships with them based on empathy, respect, and harmony. The researcher may use this finding to support this theory. Because their studies and curricula are exclusively scientific, unlike students of other academic fields, they are less interested in issues about emotions and interpersonal relationships because their subjects are inert.

This result is consistent with (Al-Alwan, 2011; Alzubi, 2020), which revealed statistically significant differences in the level of emotional intelligence due to the variable of academic specialization, and in favour of human majors. However, this result differs from the result (Yahi, 2015; Al-Rabee, 2019), which found no statistically significant differences in the level of emotional intelligence due to the variable of academic specialization.

The findings indicated that Al al-Bayt University students had a high level of engagement in their academic environment. The researcher may attribute this finding to the significance of academic engagement among students, as it is one of the essential objectives they want to accomplish. University students' engagement in educational activities reflects educational institutions' importance and faculty members' role in encouraging students to

immerse themselves. the higher the student's academic achievement, the higher the student's motivation and academic involvement in the educational process.

This finding agrees with the results of (Mehdinezhad, 2011; Isa 2021), which indicated that university students' academic engagement level was high. However, it differs from the study of (Mahasneh et al., 2019; Diab, 2014), which revealed a moderate level of academic engagement among university students.

The findings of the fourth question showed that the dimensions of emotional knowledge and emotion control explained (18.8%) of the variance in academic engagement. The researcher relates this outcome to the traits held by a person who has the capacity to understand and control his emotions and use them in the right situation, allowing him to concentrate these abilities in the area of accomplishing the desired goals. Since he views failure and success as reinforces that help him get more ingrained in the performance of his academic activities, this trait may enable him to renew his mood in keeping with high levels of academic engagement in cognitive subjects. As a result, it helps in some way to accomplish the goals and discover answers to the different challenges that concern him.

Studies on the relationship between emotional intelligence and academic engagement were scarce, according to a 2013 study by (Shukla et al., 2022) which also found a link between emotional intelligence and employee engagement at work. And 15.9% of the variation in employee participation in the workplace was explained by emotional intelligence. Selvi and Aiswarya's (2022) study also showed a link between emotional intelligence and labour engagement. The Karamustafa & Kunday (2018) study also revealed a link between employee engagement at work and emotional intelligence.

### Recommendations

Considering the findings of the current study, the researcher suggests:

- Ensuring university students fully engage in their studies and retain high emotional intelligence.
- Focus on the growth of students at universities in general and male students at scientific colleges in particular regarding emotional intelligence skills.
- Encouraging faculty members to educate individuals about the value of acquiring emotional intelligence skills and their reflection on the depth of their academic engagement and success.

### References

- Al-Adamat, O & Atoum, A. (Accepted). *Cognitive Dissonance and its relationship to Emotional Intelligence*. Cognition, Brain, Behavior.
- Atoum, A & Al-Adamat, O. (Accepted). *Cognitive Dissonance and its Relationship to Academic Engagement*.
- Al-Alwan, A. (2011). Emotional intelligence and its relationship with social skills and attachment styles of university students in light of specialization and gender. *Jordanian Journal of Educational Sciences*, 7(2), 125-144.
- Al-Khasawneh, O. (2011). Emotional intelligence among students of Al-Hosn University Faculty: affiliated to Al-Balqa Applied University in Irbid Governorate. *Qatar National Committee for Education, Culture and Science*, 40(175), 131-155.

- Alla, A., & Bentahar, T. (2019). Emotional intelligence and its relationship to the Psychological Well-Being among university students: A Field Study on a sample of Amar Telidji university at Laghout, Algeria. *Dirasat Nafsiyat Wa Tarbawiyat*, 12(03), 94–116 .
- Al-Rabee, F. (2019). Emotional Intelligence and its Relation to Mindfulness Among Yarmouk University Students. *Jordanian Journal of Educational Sciences*, 15(1), 79-97.
- Alzubi, E. (2020). Emotional Intelligence and its Relationship with Metacognitive Thinking Skills of Balqa Applied University Students in Jordan. *Mutah for Research and Studies - Humanities and Social Sciences Series*, 35(5), 175-212.
- Atoum, A. & Shalaeleh, M. (2018). Can Academic Motivation Predicts School Engagement? *CPQ Neurology and Psychology*, 1(3), 01-13.
- Atoum, A. Y., & Al-Shoboul, R. A. (2018). Emotional support and its relationship to Emotional intelligence. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5(1) 7-16.
- Atoum, Adnan & Abo Hilal, Hind (2017). The Effectiveness of a Training Program Based on Goal Orientations among Jordanian Students. *Sage Open*, October-December 2017, DOI: 10.1177/2158244017735567.
- Bauminger-Zviely, N., Eden, S., Zancanaro, M., Weiss, P. L., & Gal, E. (2013). *Increasing social engagement in children with high-functioning autism spectrum disorder using collaborative technologies in the school environment*. *Autism*, 17(3), 317-339.
- Ben Amr, J. (2015). *Emotional Intelligence and Coping strategies among the students of university*. Unpublished Doctoral Dissertation, the University of Oran Mohamed Ben Ahmed, Algeria.
- Diab, R. (2014). *Engagement among Yarmouk University Students and Its Relation to the Big Five Personality Factors*. Unpublished Master's Dissertation, Yarmouk University, Jordan.
- George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human relations*, 53(8), 1027-1055.
- Ghaith, S. & Halh, L. (2014). The level of emotional intelligence among the students of the Hashemite University in the light of the variables of scientific specialization gender, and academic achievement. *Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies*, 7(2), 273-306 .
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bloomsbury Publishing.
- Goleman, D. (2000). *Emotional intelligence*. In Sadock, B. & Sadock, V. (Eds.), *Comprehensive textbook of psychiatry*, seventh edition. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Isa, H. (2021). Academic immersion and its relationship to cognitive selfregulation among Basra University students. *Journal of Integration in Social and Mathematical Sciences Research*, 5(2), 107-124.
- Karamustafa, E. Y., & Kunday, O. (2018). The relationship between emotional intelligence and employee engagement with the moderating role of gender. *International Journal of Economics, Business and Management Research*, 2(2), 586-60.

- Krause, K. & Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493-505.
- Mahasneh, A., Al-Alwan, A & Al-Adamat, O. (2019). Academic Engagement Related to Goal Orientation among University Students. *The Jordanian Journal of Educational Sciences*, 15(2), 149-166.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185 – 211.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligences*. In P. salovey, and D. J. Sluyter (Eds.). *Emotional Intelligence*, (pp. 3 – 31). New York: Basic Books.
- Mehdinezhad, V. (2011). year student engagement at the university. *International online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 47-66.
- Parsons, J., & Taylor, L. (2011). Improving student engagement. *Current issues in education*, 14(1), 1-33.
- Pender, F. (2007). What is youth engagement? Reviewa organizational literature. The center excellence for youth engagement. *Personality and citizenship behavior*. Retrieved on 12th Aug. 2016 From: <http://webarchive.cms-uk.org/news/2007/acting-justly-on-climate.change-30032007.htm>.
- Selvi, A. J. A., & Aiswarya, B. (2022). Examining the relationship between emotional intelligence and work engagement of automobile sector employees in Chennai. *Rajagiri Management Journal*, (ahead-of-print).
- Shukla, S., Mohsin, F., & Singh, V. (2013). Relationship between emotional intelligence and employee engagement: a study of leading printing press in NCR. *Tecnia Journal of Management Studies*, 8(1), 43-50.
- Vincent, D. (2003). *The Evaluation of a social - emotional intelligence program: effect of fifth graders' prosocial and problem behaviors*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Albany, U.S.A.
- Yahi, H. (2015). The level of emotional intelligence among Yarmouk University students in the light of some variables (gender, major, academic level, participation in extracurricular activities). *Journal of Humanities and Social Sciences*, 20, 283-292.
- Zolob, T. (2014). Student Engagement: Experiencing the Joy of Learning through, Learning in Depth. Unpublished Master's Dissertation, Vancouver Island University. *aching Journal*, 11(1).