مضامين الصحة النفسية في رؤية المملكة العربية السعودية 2030

أحمد عبدالله الشريفين
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي
جامعة اليرموك
Ahmed.sh@yu.edu.jo

نجاتي أحمد يونس
قسم التربية الخاصة - كلية الملكة رانيا للطفولة
الجامعة الهاشمية
najati@hu.edu.jo

الملخص:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مضامين الصحة النفسية في رؤية المملكة العربية السعودية 2030، وقد استخدمت الدراسة المنهج النوعي– تحليل الوثائق؛ إذ جرى تحليل وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية 2030 التي بنيت بالارتكاز إلى مكامن القوة المحورية التي تتمتع بها المملكة. وضعت ثلاثة محاور تتكامل وتتسق مع بعضها لتحقيق أهداف رؤية 2030، هي: المجتمع الحيوي، والاقتصاد المزدهر، والوطن الطموح التي تعمل على رفع كفاءة الإنفاق، وترشيد الاستهلاك. تطلب تحقيق رؤية 2030 وضع ستة أهداف عامة تتضمن عددا من الأهداف الفرعية والأهداف التفصيلية تعمل على تحقيق التكامل المتناغم في المجتمع السعودي من خلال توافق الفرد مع ذاته ومع الآخرين، والاستقلالية، والإبداع، ووجود فلسفة واضحة للحياة، وتحقيق هذه الأهداف يعزز من مكانة الصحة النفسية للفرد والمجتمع؛ كونها تساعد على الانسيابية في الحياة، وجعلها خالية من التوترات والصراعات المستمرة. وبهدف ترجمة الرؤية إلى واقع صُمم عدد من البرامج التي تعمل على مواءمة أنشطتها بعد الأخذ بالاعتبار العديد من العوامل السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والأسرية.

الكلمات المفتاحية: الصحة النفسية، رؤية 2030، المملكة العربية السعودية.

The Mental Health contents in Saudi Arabia Kingdom 2030 Vision

Ahmad Al-Shraifin
Department of Counseling and Educational Psychology - Yarmouk University
Ahmed.sh@yu.edu.jo

Najati ahmad younis
Special education department - Queen Rania Faculty for Childhood - The Hashemite University
Najati@hu.edu.jo

Abstract:

The purpose of this study was to examine the psychological well-being contents in Saudi Arabia Kingdom 2030 vision. The researcher employed the qualitative approach based on discourse analysis. To achieve the purpose of this study, the Saudi Arabia Kingdom 2030 vision document was analyzed. That document included three main domains; Active society, prospered economy and an ambitious homeland. Those domains complement each other to raise the spending efficiency and rationalize consumption. The vision of 2030 required setting some general, detailed and sub-goals, which wok to achieve harmonious integration in the Saudi community, through individual compatibility, independency, and creativity; which enhance mental health level of individuals and society. To make the vision real, many programs have been designed that harmonize their activities after taking into consideration many political, economic, social, and family factors.

Keywords: Mental Health, 2030 Vision, Saudi Arabia Kingdom.

تاريخ قبوله للنشر (2023-02-28) تاريخ تسلم البحث (2022-10-18)

مقدمة

يشهد العصر الحالي نهضة علمية وتكنولوجية غير مسبوقة في جميع المجالات العلمية والحياتية، ويؤثر العلم الحديث وتطبيقاته تأثيرًا بالغًا في الحياة اليومية. وفي سبيل مواكبة التغيرات العالمية، جاءت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 بدعم ورعاية خادم الحرمين الشريفين، وسمو ولي عهده– حفظهما الله– للعمل على استثمار القدرات والموارد المختلفة، وتسخير الإمكانات لتحقيق الطموحات التي تسعى إليها المملكة بكافة أفرادها ومؤسساتها؛ مما يسهم في إيجاد المواطن المنتمي المتكيّف مع نفسه، ومجتمعه، ومتطلبات العصر الحديث، والقادر على تأدية أدواره في الحياة بأحسن صورة الذي من شأنه أن يجعله في حالة من الرضا والسعادة والثقة.

وتُعدّ الجامعات من أبرز مؤسسات المجتمع التي يقع على عاتقها العمل بشكل رائد من أجل تحقيق رؤية المملكة؛ فالجامعات تتولى إعداد الطلبة في إحدى المراحل المُهمّة التي يمرون بها؛ إذ يبدؤون ببناء مستقبلهم العلمي والعملي، ويُحدّدون ما يرغبون أن يكونوا عليه في المستقبل، ويواجهون في البيئة الجامعيّة العديد من المطالب الأكاديميّة والاجتماعية، التي من الممكن أن تتجاوز مقدرتهم على الارتقاء إليها بطريقة متوازنة، مما يتطلب العمل على إعدادهم للتكيّف مع هذه الظروف، والتّفاعل معها بإيجابيّة، والتّعبير بطريقة فاعلة ومتوازنة عن المشاعر السّلبية التي قد يتعرّضون لها.

ورغم أن الجامعة مؤسسة تربوية يستكمل فيها الطلبة نموّهم الذي من الممكن أن يسهم في رفع مستوى الصحة النفسية؛ إلا أن المناخ السائد في هذه البيئة قد لا يخلو من المؤثرات والضغوط النفسية التي من الممكن أن تسهم في انخفاض مستويات الصحة النفسية لدى الطلبة، وبالتالي لدى أفراد المجتمع. ونظراً لأهمية تحقيق الصحة النفسية– ليس فقط لطلبة الجامعات، بل للمجتمع ككل– فقد حظيت بالاهتمام والدراسة؛ وذلك لما لها من أثر في إيجاد جيل منتج قادر على تحقيق أهدافه، وحل مشكلاته، محققين بذلك أهداف الجامعة التي تسعى إلى تحقيقها، والمتمثلة في بناء الشخصية السويّة للطالب القادرة على التفاعل الإيجابي في مواقف الحياة المختلفة (الشريفين والشريفين، 2014).

وتُعد الصحة النّفسية جزءًا مهماً من الصحّة العامة، ومكمّلة لها، وتقترح منظمة الصحة العالمية أنّه لا يمكن أن تكون هناك صحة بدون صحة نفسية (Prince et al., 2007). ويشير مفهوم الصحة النّفسية إلى التكامل المتناغم للذات مع النّفس والآخرين، والاستقلالية، والإبداع، ووجود فلسفة واضحة للحياة (Vegors, 1999). أمّا وزارة الصحة والخدمات الإنسانية الأمريكية (U.S. Department of Health and Human Services, 2001) فتعرّف الصحة النّفسية بأنّها: الأداء النّاجح للوظيفة النّفسية والعقلية، بما يؤدّي إلى أنشطة إنتاجية، والقدرة على بناء علاقات جيّدة بالآخرين، والتكيّف مع التغيّرات الحياتية، والتّعامل البنّاء مع الشدائد، وتعرّفه الجمعية الماليزية لعلم النّفس (Malaysian Mental Health Association [MMHA], 2008) بأنّه: القدرة على شعور الفرد بذاته، وكيف يشعر تجاه الآخرين، والقدرة على التّعامل مع متطلبات الحياة. وتقودنا هذه التّعريفات التي تركّز على أنّ الصحة النّفسية تتعلق بمهارات الفرد وقدراته إلى ما أشارت إليه منظّمة الصحة العالمية (World Health Organization [WHO], 2012) في تعريفها للصّحة النّفسيّة على أنّها: حالة من الرفاهية الجسدية والعقلية والاجتماعية الكاملة، وليس مجرد غياب المرض. ويؤكد على ذلك تعريف كل من عزيزيان وآخرين (Azizan et al., 2013) الذي يشير إلى أنّ الصحة النّفسية تعني الشعور بالرفاهية والسّعادة، والقدرة على التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة، ومواجهة التحديّات بفاعلية، وتقبّل الآخرين، ووجود موقف إيجابي تجاه الذّات. في حين يرى الشريفين والشريفين (2014) أن الصحة

النفسية هي توافق الطلبة مع أنفسهم ومع العالم الخارجي، بدرجة كبيرة من النجاح والرضا والسلوك الاجتماعي السليم، والقدرة على مواجهة حقائق الحياة، وقبولها.

وتعد الصحة النفسية حالة ديناميكية (Dynamic case) تبدو في قدرة الطالب على عقد صلات اجتماعية تتميز بالأخذ والعطاء والتعاون والتسامح، وهي حالة إيجابية تتضمن التمتع بصحة عقلية وجسدية، وليس مجرد الغياب أو الخلو من أعراض المرض النفسي.

وتُعد الصحة النفسية حاليًا إحدى مجالات الرعاية الصحية الرئيسية التي يتم التركيز عليها من الحكومة السعودية في خطوات لجعل خدماتها متاحة بشكل أكبر، وفي متناول السكان السعوديين (Ministry of Health, 2016). ويعتمد بناء الشخصية السويّة المتمتعة بالصحة النفسية للمواطن السعودي بشكل عام ولطلبة الجامعات بشكل خاص على مكامن القوة المحورية التي بنيت على أساسها رؤية المملكة 2030، المتمثلة بأن المملكة العربية السعودية هي أرض الحرمين الشريفين، وأطهر بقاع الأرض، وقبلة أكثر من مليار مسلم؛ مما يجعلها قلب العالمين العربي والإسلامي، وتُطَوع المملكة قوتها الاستثمارية لخلق اقتصاد أكثر تنوعًا واستدامة، وتسخر موقعها الاستراتيجي لتعزيز مكانتها بوصفها محركا رئيسا للتجارة الدولية، ولربط القارات الثلاث: أفريقيا، وآسيا، وأوروبا (Al-Subaie et al., 2020).

وبالنظر إلى أن الصحة النفسية حالة يمكن فيها للفرد تكريس قدراته الخاصة، والتكيف مع أنواع الإجهاد العادية بتفانٍ وإسهام فعَّالةٍ في مجتمعه (كور المشار إليه في رضوان، 2002)، فإن مكامن القوة سالفة الذكر تتسق مع هذا، ويستدل من خلالها على مدى السعي لتحقيق الصحة النفسية لأفراد المجتمع السعودي، متمثلاً ذلك بسعي المملكة لتكريس قدراتها الخاصة، وما تتمتع به من ميزات لا تتوافر في أي مكان بالعالم بوصفها أطهر بقاع الأرض، وقبلة المسلمين، والقوة الاستثمارية التي تتمتع بها المملكة، وطبيعة موقعها الجغرافي الذي يربط بين ثلاث قارات، وهذا يدعم قوتها المؤثرة في حركة التجارة الدولية.

وتعد الصحة النفسية أحد المعايير الرئيسة المستخدمة لتقييم الصحة العامة، وتُعرَّف على أنها الرفاهية الذاتية، والكفاءة الذاتية المتصورة، والاستقلالية، والكفاءة، والاعتماد بين الأجيال، وتحقيق الذات للإمكانات الفكرية والعاطفية للفرد (Hashemiv et al., 2008)، وتؤدي دورًا مهمًا في ديناميكية كل مجتمع، وكفاءته (Haddadi & Besharat, 2010)، وتتحقق عندما يكون لدى الفرد حالة كاملة من الرفاهية البدنية والعقلية والاجتماعية (World Health Organization, 2007).

وإن التكامل السابق بين ما تمتلكه المملكة من طاقات وقدرات ومزايا يؤكد على السعي لتحقيق الصحة النفسية لأفراد المجتمع بشكل عام. وما يؤكد ذلك ما أشارت إليه القريطي (1998) من أن الصحة النفسية تكمن في تكامل الطاقات والوظائف المختلفة، وتوازن القوى الداخلية والخارجية الموجهة للسلوكات في مجتمع ما. وهي حالة دينامية (Dynamic State) تبدو في القدرة على عقد الصلات التي تتميز بالأخذ والعطاء والتعاون والتسامح، ويتمثل ذلك في السعي وفق رؤية المملكة لخلق اقتصاد أكثر تنوعًا واستدامة، وتعزيز مكانة المملكة كمحرك رئيس للتجارة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن نتائج دراسة المسح للدراسات التي تناولت رؤية المملكة العربية السعودية 2030، تشير إلى عدم وجود دراسات سعت لتحليل الرؤية باستخدام منهجية البحث النوعي، ولم يكن هناك أي دراسة سعت للكشف عن المضامين النفسية لرؤية المملكة العربية السعودية، وهذا يؤكد الحاجة لإجراء مثل هذه الدراسة؛ ذلك لأن الرؤية

تتضمن مجالات الحياة كافة داخل المملكة، وتتناول جميع الافراد في المراحل العمرية المختلفة، كما أن دراسة وفق منهجية علمية لم يحظ بالاهتمام الكافي؛ إذ إن الدراسات التي أجريت ورغم قلتها اعتمدت على مناهج البحث والتحليل الإحصائي أكثر من مناهج البحث النوعي؛ وربما يعود السبب بذلك إلى القصور في فهم تطبيق المناهج الخاصة بالبحث النوعي ميدانيا؛ لذلك، مع إطلاق رؤية المملكة العربية السعودية، برزت الحاجة الماسة للكشف عن المضامين النفسية في رؤية المملكة العربية السعودية كعنصر مهم في التحقق من مدى فعالية وكفاءة البرنامج التي تضمنتها الرؤية في رفع مستوى الصحة النفسية للأفراد في المملكة العربية السعودية. وبالتحديد، فإن هذه الدراسة سعت للإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما مؤشرات الصحة النفسية في كل محور من محاور رؤية المملكة العربية السعودية 2030؟

السؤال الثاني: ما مؤشرات الصحة النفسية في كل هدف من الأهداف الرئيسية لرؤية المملكة العربية السعودية 2030؟

السؤال الثالث: ما مظاهر الصحة النفسية في كل برنامج من برامج رؤية المملكة العربية السعودية 2030؟

أهمية الدراسة

تمثلت أهمية الدراسة في تسليط الضوء على رؤية المملكة العربية السعودية 2030، كمنهج شامل ومنظم يعبر عن الطموح وتعكس القدرات التي يمتلكها أبناء المملكة العربية السعودية، وتحليل رؤية المملكة العربية السعودية 2030، والكشف عن فعاليتها وكفاءتها، وتحديد جوانب قوتها فيما يدعم تمتع الافراد بالصحة النفسية، وتوجيه أنظار الباحثين وطلبة الدراسات العليا لإجراء المزيد من الدراسات التقويمية لبرامج رؤية المملكة العربية السعودية المختلفة؛ مما يشكل إضافة للأدب التربوي والنفسي.

محددات الدراسة

- اقتصرت الدراسة على وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية 2030، ولم يتم تناول أي وثائق أخرى حول الرؤية.
- اعتمدت الدراسة على أسلوب تحليل الوثائق، وتحليلها، وتفسيرها من الباحثين، وقد تختلف النتائج لو استخدمت أساليب أخرى، أو قام باحث آخر بتحليل وثيقة الرؤية، وتفسيرها.
- اقتصرت الدراسة على تحليل محاور رؤية المملكة 2030، وأهدافها، وبرامجها.
- لم تتم مقارنة وربط نتائج الدراسة مع أي من الدراسات؛ لعدم وجود أي دراسة استخدمت المنهجية البحثية ذاتها.

الطريقة والإجراءات

استخدم الباحثان منهجية البحث النوعي، وقد اعتمد في جمع البيانات النوعية التي تميل الى أن تكون مفتوحة بلا استجابات محددة على أسلوب تحليل الوثائق الرسمية والصادرة عن جهات حكومية؛ وذلك لسهولة الحصول عليها، وعلى المعلومات الواردة فيها.

دور الباحثان والمشاركون في الدراسة

بدأت هذه الدراسة في شهر كانون الثاني من عام (2022)، حيث بدأ الباحثان بالاطلاع على رؤية المملكة 2030، وما ارتبط بها من تفسيرات في مجالات مختلفة، بالإضافة للأبحاث التي تناولت بعض برامج الرؤية. وقد

تمثل دور الباحثين في إجراء عملية تحليل الوثائق وفق معايير محددة تبعًا لهدف الدراسة، وقد تمت عملية جمع البيانات من الوثائق الرسمية من مصادرها الأصلية.

أداة الدراسة

استخدم الباحثان لجمع البيانات النوعية أسلوب تحليل الوثائق برؤية المملكة العربية السعودية 2030، التي تم الحصول عليها من مصادر مختلفة، وبأشكال رقمية متعددة، مثل الملفات من نوع PDF، وملفات العروض التقديمية، والفيديو؛ إذ تم تحليلها، والحصول على التصنيفات ذات العلاقة للوصول الى إجابات لأسئلة الدراسة. وقد تم الحصول على الوثائق الخاصة بالرؤية، من قبل المواقع الرسمية للجهات التي أطلقت رؤية المملكة 2030.

صدق الوثائق

تم التحقق من صدق المحتوى للوثائق التي تم تحليلها في هذه الدراسة بعرضها على عدد من الخبراء للتحقق من مدى مناسبة مضمونها ومحتواها، في الإجابة عن أسئلة الدراسة الخاصة بمؤشرات الصحة النفسية في محاور وأهداف رؤية المملكة، ومظاهر الصحة النفسية في برامج رؤية المملكة، في ضوء ستة معايير، حول توفر البيانات التالية: الرضا الشخصي، والموقف الإيجابي، وضبط النفس، والاستقلالية، وحل المشكلات، وإضفاء الطابع الذاتي، ومهارات العلاقات الشخصية (Lluch Canut, 2003).

وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات على وثائق التحليل في أنها لا تكشف عن مؤشرات الصحة النفسية، ومظاهره جميعها، وبالتالي تم توسيع نطاق عملية التحليل بحيث أضيفت (5) مؤشرات أخرى، بالإضافة للأخذ بمقترح المحكمين في عدم تحديد المؤشرات، ومحاولة استنتاج بعضها نتيجة لدراسة وتحليل وثيقة رؤية المملكة 2030.

ثبات الوثائق

للتحقق من ثبات تحليل الوثائق، فقد تم تحليل عينة من الوثائق المستهدفة في هذه الدراسة، من الباحثين، وباحث آخر لحساب درجة الاتفاق في التحليل، باستخدام معادلة كوبر (Cooper)، ليكون الحكم على ارتفاع ثبات تحليل المحتوى إذا كان المعامل مساويا أو يفوق (0.85)، وذلك في ضوء المعايير التي حددت في الدراسة لتحليل الوثائق، وبعد تطبيق المعادلة على مرات الاتفاق بين المحللين ضمن المعايير السابقة المتفق عليها على عينة الوثائق، بلغت نسبة الاتفاق بين المحللين (88.8%)، وعليه تم اعتماد الوثائق التي تم استهدافها كأداة في تحقيق غرض الدراسة.

نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما مؤشرات الصحة النفسية في كل محور من محاور رؤية المملكة العربية السعودية 2030؟ للإجابة عن هذا السؤال تم مراجعة الوثائق الخاصة بمحاور رؤية المملكة 2030؛ إذ تم تحليل الملفات من نوع العروض التقديمية، ومن نوع ال PDF، والفيديوهات المنشورة على اليوتيوب يدويًا. والجدول (1) يبين مؤشرات الصحة النفسية وفقًا لكل محور من محاور رؤية المملكة 2030.

جدول 1.

مؤشرات الصحة النفسية وفقًا لكل محور من محاور رؤية المملكة 2030

المحور	مؤشرات الصحة النفسية
المجتمع الحيوي	- الوسطية والاعتدال.
	- الهوية الوطنية، والاعتزاز بها.
	- الثقة بالنفس.
	- البيئة الإيجابية.
	- جودة الحياة.
	- الشعور بالأمن.
	- التماسك الاسري.
	- توافر البنية التحتية والخدمات الأساسية.
	- الرعاية الصحية.
	- مراكز الترفيه.
	- استثمار الطاقات والمواهب.
	- ممارسة الرياضة والسلوكات الصحية.
	- الدور الفاعل للأسر في رعاية الأبناء.
	- تطور المنظومة التعليمية.
الاقتصاد المزدهر	- تقدير ما لدى الفرد من قدرات ومهارات.
	- التعزيز التميز والمتميزين.
	- وجود أهداف مستقبلية.
	- العدالة الاجتماعية.
	- إتاحة الفرص أمام جميع أفراد المجتمع.
	- تقدير المرأة والاعتراف بمكانتها الرفيعة.
	- إتاحة الفرص أمام ذوي الإعاقة للتعليم والتوظيف.
وطن طموح	- الإحساس بالمسؤولية.
	- التطور المستمر.
	- الشفافية والمساءلة.
	- الفاعلية في إدارة الموارد.
	- ترشيد الاستهلاك.
	- محاربة الفساد.
	- توفير مخزون من الاحتياجات الأساسية.
	- رفع كفاءة الإنفاق.
	- توزيع المهام ومحاربة الترهل الإداري.
	- الإحساس بالأمن النفسي والمادي والاجتماعي.
	- خفض مستوى قلق المستقبل.
	- التفاعل الإيجابي مع الاخرين.

السؤال الثاني: ما مؤشرات الصحة النفسية في كل هدف من الأهداف الرئيسية لرؤية المملكة العربية السعودية 2030؟ للإجابة عن هذا السؤال تم مراجعة الوثائق الخاصة بمحاور رؤية المملكة 2030؛ إذ تم تحليل الملفات من نوع العروض التقديمية، ومن نوع ال PDF، والفيديوهات المنشورة على اليوتيوب يدويًا. والجدول (2) يبين مؤشرات الصحة النفسية وفقًا لكل هدف من الأهداف الرئيسة لرؤية المملكة 2030.

جدول 2.

مؤشرات الصحة النفسية وفقًا لكل هدف من الأهداف الرئيسية لرؤية المملكة 2030

الهدف	مؤشرات الصحة النفسية
- تعزيز القيم الإسلامية والهوية الوطنية.	- الإسلام منهج حياة. - وجود مرجعية لجميع الأنظمة والأعمال والقرارات. - تنمية مفاهيم التربية الوطنية. - تنمية المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات. - تنمية روح المواطنة وخدمة الوطن.
- تحقيق حياة عامرة وصحية.	- تعزيز النمو والازدهار. - تنمية الجوانب الفضلى في الأفراد. - الاهتمام بالصفات الشخصية الإيجابية. - الرضا عن الحياة. - تحقيق الرفاه النفسي. - الاعتراف بقدرات الأفراد على التكيف والتنظيم والتطوير.
- تنمية وتنوع الاقتصاد. - زيادة معدلات التوظيف.	- إيجاد معنى للحياة. - احترام الذات وتقديرها. - فاعلية العلاقات الاجتماعية. - انخفاض الضغوط النفسية. - القدرة على مواجهة مطالب الحياة. - القيام بالأنشطة الإنتاجية. - التكيف مع التغيرات.
- تعزيز فاعلية الحكومة انعكاساً للحس بالمسؤولية تجاه أفراد المجتمع السعودي، والعمل على خدمتهم من خلال أفضل الممارسات المسؤولة.	- جودة الخدمات العامة. - صياغة السياسات وتنفيذها. - البعد عن البيروقراطية. - انخفاض الجريمة. - محاربة الواسطة والمحسوبية. - تحمل المسؤولية الأخلاقية. - التوافق مع الذات ومع الآخرين.
- تمكين المسؤولية الاجتماعية.	- ارتفاع مستوى التمكين النفسي. - استثمار الطاقات والإمكانات. - جودة الحياة الاجتماعية والاسرية. - القدرة على حل المشكلات. - معرفة القوانين. - ارتفاع مستوى الإنتاجية في المجتمع. - الثقة بالنفس. - الاعتماد على الذات. - بناء علاقات جيدة مع الآخرين.

السؤال الثالث: ما مظاهر الصحة النفسية في كل برنامج من برامج رؤية المملكة العربية السعودية 2030؟ للإجابة عن هذا السؤال تم مراجعة الوثائق الخاصة ببرامج رؤية المملكة 2030؛ إذ تم تحليل الملفات من نوع العروض التقديمية، ومن نوع ال PDF، والفيديوهات المنشورة على اليوتيوب يدويًا. والجدول (3) يبين مظاهر الصحة النفسية وفقًا لكل برنامج من برامج رؤية المملكة 2030.

جدول 3.

مظاهر الصحة النفسية وفقًا لكل برنامج من برامج رؤية المملكة 2030

البرنامج	مظاهر الصحة النفسية
- برنامج صندوق الاستثمارات العامة.	- الأمن المالي والاقتصادي. - التأثر والتأثير بالآخر. - تنمية الشعور بالسعادة. - الشعور بالطمأنينة. - خفض مستويات الضغط النفسي وقلق المستقبل. - تحقيق الامن الغذائي. - الواقعية في النظر للذات والآخرين. - التفكير المنطقي. - الاهتمام والشعور المجتمعي.
- برنامج الإسكان.	- وجود المسكن المناسب. - توفير الحلول السكنية والخيارات التمويلية. - توفير برامج سكنية للفئات الأشد حاجة. - وجود تشريعات لتنظيم قطاع السكن. - تحقيق الرفاه الأسري والاجتماعي. - تحقيق الاستقرار والامن النفسي. - ارتفاع مستوى الرضا عن الحياة.
- برنامج خدمة ضيوف الرحمن.	- إشباع الحاجات المختلفة لضيوف الرحمن. - الإحساس بالمسؤولية. - فاعلية العلاقات الاجتماعية. - إشباع الحاجات الروحانية. - انخفاض معدل الاضطرابات النفسية. - الشعور بالأمل. - احترام الذات. - تمثل قيم الاعتدال والوسطية.
- برنامج الاستدامة المالية.	- القدرة على التعامل مع الأحداث الطارئة. - وجود فرص العمل. - الأمن النفسي وانخفاض مستوى الشعور بالفراغ. - وجود مراكز الترفيه. - انخفاض الضغط النفسي. - التعامل وفق نظره واقعية. - القدرة على التوفيق بين حجم الدخل والإنفاق.
- برنامج تنمية القدرات البشرية.	- تمثل القيم الإنسانية. - استثمار الطاقات والإمكانات. - الإعداد والتهيئة للمستقبل. - تقبل العمل بمختلف أشكاله. - التركيز على التعلم مدى الحياة. - دعم الابتكار وريادة الاعمال. - الدور الفاعل للفرد في المجتمع. - التمكين النفسي. - وجود معنى للحياة.

	- وجود أهداف مستقبلية.
- برنامج جودة الحياة.	- إحساس الفرد بالأهمية. - الاهتمام والشعور المجتمعي. - الإحساس بالرضا والرفاه. - تلبية الاحتياجات الشخصية والموضوعية. - أداء الأدوار بفاعلية. - القدرة على حل المشكلات والتعامل مع مطالب الحياة. - معرفة الفرد لقيمه وأهدافه. - الشعور بالقناعة. - السيطرة على أحداث الحياة الشخصية. - العلاقة الإيجابية مع الطبيعة.
- برنامج التحول الوطني.	- القدرة على مواجهة التحديات. - الاستخدام الفاعل للموارد. - رفع مستوى كفاءة وفعالية الرعاية الصحية. - تحسين الحوكمة في مجالات الحياة المختلفة. - تحسين البنية التحتية. - توافر عناصر الامن والسلامة في المرافق المختلفة. - تطور الأنظمة الحكومية والخدمات المقدمة للمواطنين. - المشاركة في صنع القرار. - الاعتماد على الذات.
- برنامج التخصيص.	- الحصول على خدمات ذات جوده عالية. - انخفاض تكلفة الخدمات التي يتم الحصول عليها. - جذب الاستثمارات. - وجود التنافسية في تقديم الخدمات للمواطنين. - توفر فرص العمل. - انخفاض نسبة الجريمة والسرقة. - الشعور بأهمية الفرد وفاعليته في المجتمع.
- برنامج تحول القطاع الصحي.	- إحساس الفرد بأهميته. - تحسين الوصول للخدمات الصحية. - الشعور بالرضا عن الخدمات المقدمة. - التركيز على الجانب الوقائي والإنمائي.
- برنامج تطوير القطاع المالي.	- تنمية الاقتصاد. - تنوع مصادر الدخل. - الشعور بالأمن المالي والاقتصادي. - الشعور بالاستقرار. - الإحساس بمعنى الحياة والشعور بالرضا. - الشعور بالسعادة الحياتية.
- برنامج تطوير الصناعات الوطنية والخدمات اللوجستية.	- تطور البنية التحتية. - تحسين السياسات والتشريعات. - القدرة على التأقلم مع المستجدات. - القدرة على التعامل مع أحداث الحياة الطارئة. - تقبل الآخر والتعامل معه بإيجابية. - انخفاض مستوى قلق المستقبل.

مناقشة نتائج الدراسة

مناقشة نتائج السؤال الأول الذي نص على: "ما مؤشرات الصحة النفسية في كل محور من محاور رؤية المملكة العربية السعودية 2030؟." أشارت نتائج السؤال إلى وجود عدد من مؤشرات الصحة النفسية في كل محور من محاور رؤية المملكة 2030، وقد يرد ذلك إلى أن السعي إلى تحقيق رؤية 2030 المجتمع السعودي قد يقود للابتعاد عن المخاطر المختلفة التي من الممكن أن تسبب للمجتمعات والأفراد القلق والتوتر، وبالتالي الوصول إلى مجتمع يتمتع بمستويات مرتفعة من الصحة النفسية، وذلك بالنظر إلى أن رؤية 2030 تسعى للعمل نحو الاستقرار الدولي، والبعد عن الصراع السياسي من خلال القوة الاستثمارية، والاقتصاد القوي والمتنوع، والمكانة الدولية في التجارة، وهذا من الممكن أن يتحقق من خلال البرامج المختلفة التي وضعت لتحقيق الرؤية، والتي تعتمد على ثلاثة محاور تتكامل وتتسق مع بعضها لتحقيق أهداف رؤية 2030، وهي: المجتمع الحيوي، والاقتصاد المزدهر، والوطن الطموح.

وإن القراءة المتعمقة لما جاء في المحاور الثلاثة يُبرز مدى الاهتمام في تحقيق دعائم الصحة النفسية لأفراد المجتمع السعودي؛ فالمحور الأول– المجتمع الحيوي– يتبنى فلسفة ترسيخ المبادئ الإسلامية والوسطية والاعتدال بعيدا عن الأفكار المتطرفة التي تدعو لها العديد من الجماعات الإرهابية التي تمثل في أفكارها معلما بارزا للابتعاد عن التفكير السوي الذي يعد من ركائز الصحة النفسية، كما أن هذا المحور يعزز الهوية الوطنية، والاعتزاز بها وما تحمله من آراء ثقافية يكون لها الأثر في رفع مستوى ثقة المواطن بنفسه ضمن بيئة إيجابية وجاذبة تتوافر فيها مستويات مرتفعة لجودة الحياة في ظل مجتمع آمن وأسر متماسكة تتوافر فيها البنية التحتية ذات الجودة العالية، وسبل الرعاية الصحية والنفسية من خلال تطوير مراكز الترفيه ليتمكن كل من يعيش على أرض المملكة من استثمار ما لديهم من طاقات ومواهب، الأمر الذي من شأنه أن ينعكس بشكل إيجابي على تعزيز ممارسة السلوك الصحي والأنشطة الرياضية، ويُمكّن الأسر من تلبية دورها في رعاية الأبناء، حيث توافر عوامل النجاح التي تساعد في تنمية قدرات الأبناء ومواهبهم في ظل تطوير المنظومة التعليمية والتربوية.

ويعطي المحور الثاني المتمثل بالاقتصاد المزدهر القيمةَ للمهارات والقدرات التي يمتلكها المواطن السعودي، ويعدها من أهم الموارد في المملكة؛ لذلك، هناك تركيز على تحقيق الاستفادة القصوى من طاقاتهم من خلال تبني ثقافة الجزاء مقابل العمل، وإتاحة الفرصة للجميع، وإكسابهم المهارات اللازمة التي تمكنهم من السعي نحو تحقيق أهدافهم، وهذا يعبر عن مبدأ العدالة الاجتماعية التي ينظر اليها على أنها الأساس في تحقيق الرضا للوصول الى الصحة النفسية التي ننشد. كما يسعى هذا المحور إلى تنمية الفرص للجميع لكي يسهموا بأفضل ما لديهم من قدرات، وتنسيق الجهود لتحقيق ذلك، وتركيز الجهود لإعطاء المرأة السعودية الفرصة لتنمية مواهبها، واستثمار طاقاتها، وتمكينها من الحصول على الفرص المناسبة لبناء مستقبلها، والإسهام في تنمية المجتمع والاقتصاد، وتوفير الفرص للأشخاص ذوي الإعاقة للحصول على فرص عمل مناسبة وتعليم يضمن استقلاليتهم واندماجهم بوصفهم عناصر فاعلة في المجتمع، وذلك من خلال توفير التسهيلات والأدوات التي تساعدهم على تحقيق النجاح، وهذا من شأنه أن يعزز من مستوى تمتعهم بالصحة النفسية.

ويمثل المحور الثالث– الوطن الطموح– الإحساس بالمسؤولية تجاه الوطن وأبنائه ومقدراته المختلفة، حيث يتضمن العمل على تطوير مستمر لأداء الحكومة ليواكب تطلعات وآمال المواطنين، ويواجه التحديات المختلفة في ظل العالم المتغير والتطورات العلمية المتسارعة، وذلك بالاستناد إلى معايير الحوكمة، والشفافية، والمساءلة، وإدارة

الموارد المالية بكفاءة واقتدار؛ فالرؤية تعمل على ضبط الإنفاق، ومحاربة الفساد المالي والإداري في جميع القطاعات، وتسعى لتوفير الموارد الغذائية من خلال بناء المخزون الاستراتيجي بمستويات آمنة، وهذا يرتبط بشكل مباشر بشعور الافراد بالأمن النفسي والاقتصادي، فبناء المخزون الاستراتيجي يضمن للأفراد إشباع الحاجات الأساسية المختلفة المتمثلة بالحاجات الفسيولوجية، والحاجة للأمن التي ترتبط بمستويات الصحة النفسية لديهم.

ويعمل المحور الثالث من خلال إشباع الحاجات المختلفة، وتحقيق الشفافية إلى رفع كفاءة الإنفاق، وترشيد الاستهلاك بأجهزة الدولة، حيث العمل على تأسيس مجلس الشورى السياسية والأمنية، ومجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية بدلاً من المجالس العليا؛ مما يعزز من ضبط الإنفاق، من خلال مراجعة الهياكل والإجراءات الحكومية، وتوزيع المهام والمسؤوليات والصلاحيات وتطويرها، وبما يحقق الحوكمة الفاعلة للعمل الحكومي. وينظر للإجراءات السابقة على أنها تعزز من مكانة الصحة النفسية لدى المواطن من خلال الإحساس بالأمن النفسي والمادي والاجتماعي، وتوافر البيئة المحفزة والداعمة، كما أن عدم الرغبة في فرض الضرائب على الدخل أو الثروة أو السلع الأساسية يخفف من قلق المستقبل لدى المواطنين؛ بسبب تحقيق التوازن في الميزانية العامة، واستقرار الأسعار.

وإن رفع كفاءة الإنفاق، وتحقيق الكفاءة في استخدام الموارد، والحد من الهدر هو تجسيد لتعاليم الدين الحنيف الذي يدعو إلى عدم الإسراف، قال تعالى: "**وَالَّذِينَ إِذَا أَنفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يَقْتُرُوا وَكَانَ بَيْنَ ذَٰلِكَ قَوَامًا (67) الفرقان**"، فالدين يرتبط ارتباطاً وثيقاً بحياة الأفراد؛ فهو مصدر يستقي منه الفرد معاييره الاجتماعية والأخلاقية والنفسية التي تنظم حياته بجميع مجالاتها من أجل تحمل مسؤولياته المختلفة والقيام بالأدوار المتوقعة منه بشكل فاعل، ويقول الرسول صلى الله عليه وسلم: "**كُلُّكُمْ رَاعٍ وَكُلُّكُمْ مَسْؤولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، الْإِمَامُ رَاعٍ وَمَسْؤولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، وَالرَّجُلُ رَاعٍ فِي أَهْلِهِ وَهُوَ مَسْؤولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، وَالْمَرْأَةُ رَاعِيَةٌ فِي بَيْتِ زَوْجِهَا ومسؤولة عَنْ رَعِيَّتِهَا، وَالْخَادِمُ رَاعٍ فِي مَالِ سَيِّدِهِ وَمَسْؤُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ**" (صحيح البخاري: 849)؛ فإذا ما تحمل الفرد مسؤولياته– وخاصة الدينية منها– وقام بالأدوار المتوقعة منه فإن ذلك سيشعره بالسعادة والأمن، وقد يتفاعل بعد ذلك مع الآخرين بإيجابية أكثر، ولكن في حال عدم تمكنه من تحقيق التوافق بين مسؤولياته، وما يرتبط بها من أدوار مختلفة، فإنه قد يكون عرضة للعديد من الضغوطات النفسية التي قد تنعكس بشكل مباشر أو غير مباشر على جوانب شخصيته المختلفة، كما أنه في حال لم يقم بالواجبات المنوطة به، ولم يتحمل مسؤولياته قد لا يحصل على حقوقه؛ مما قد ينتج عنه اضطرابات نفسية مختلفة قد تحول دون إمكانية تحقيق السعادة الحياتية.

وهناك العديد من المعوقات التي تؤثر في تحمل الفرد للمسؤولية، منها ما هو مرتبط بذات الفرد كأن يقوم بإشباع حاجاته بشكل غير متزن، أو المبالغة والإسراف في إشباعه لها، كما أن الجهل بالمسؤوليات الدينية، وتفضيل المصالح الشخصية على مصالح المجتمع يؤثر في قيام الفرد بمسؤولياته على أكمل وجه، أما المعيقات الخارجية فتتمثل في العادات والتقاليد الاجتماعية، ورفاق السوء، وضغوط الواقع الذي يعيشه الفرد، والتربية غير السوية.

مناقشة نتائج السؤال الثاني الذي نص على: "ما مؤشرات الصحة النفسية في كل هدف من الأهداف الرئيسية لرؤية المملكة العربية السعودية 2030؟." أشارت نتائج هذا السؤال وجود عدد من مؤشرات الصحة النفسية في كل هدف من الأهداف الرئيسة لرؤية المملكة العربية السعودية 2030، وربما ينظر للنتيجة في ضوء معرفة أن تحقيق رؤية 2030 تطلب وضع ستة أهداف عامة في المستوى الأول، والمتمثلة بتعزيز القيم الإسلامية والهوية

الوطنية، وتمكين حياة عامرة وصحية، وتنمية وتنوع الاقتصاد، وزيادة معدلات التوظيف، وتعزيز فاعلية الحكومة، وتمكين المسؤولية الاجتماعية. ويعزز الالتزام بالسعي لتحقيق هذه الأهداف من مكانة الصحة النفسية للفرد والمجتمع؛ كونها تساعد على الانسيابية في الحياة، وجعلها خالية من التوترات والصراعات المستمرة، مما من شأنه أن يجعل المجتمع يعيش في طمأنينة وسعادة، كما يجعله أكثر قدرة على الثبات والصمود حيال الشدائد والأزمات، ومحاولة التغلب عليها دون الهروب منها، وتساعد على جعل أفراد المجتمع أكثر حيوية وإقبالاً على الحياة والمثابرة والإنتاج، واتخاذ القرارات الصائبة.

ويمثل الهدف الأول المتمثل بتعزيز القيم الإسلامية والهوية الوطنية انعكاساً واضحاً لتبني المبادئ الإسلامية بوصفها منهج حياة ومرجعية لجميع الأنظمة والأعمال والقرارات، فهو يعمل على تنمية إحساس الأفراد بمفاهيم التربية الوطنية، كالولاء، والانتماء، والحقوق، والواجبات، وتنمية المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تحفزهم للمشاركة في خدمة الوطن، وبالتالي، يعمل هذا الهدف على إعداد المواطنين كمواطنين صالحين، وهذا من المظاهر الرئيسة للصحة النفسية.

ويمثل الهدف الثاني المتمثل بتحقيق حياة عامرة وصحية انعكاساً واضحا لعلم النفس الإيجابي الذي أخذ منحىً مختلفاً في دراسته ونظرته للإنسان من خلال التّركيز على تعزيز النّمو والازدهار بالدّراسة العلميّة لجوانب الاقتدار الشّخصي، وتنمية الجوانب الفُضلى في الأَفراد (حجازي، 2012)، والاهتمام بالصّفات الشّخصية الإيجابيّة، كالتّفاؤل، والأمل، والسّعادة، والرّضا عن الذّات بكل مُكوّناتها النّفسية والجسدية، والرّضا عن الحياة بشكل عام، والرّفاه النّفسي، والفضائل الاجتماعية والمؤسسات التي تُعنى بالأفراد وتُنمّيهم، ويقوم على رؤية مفادها أنّ الفرد يمتلك القدرة على التكيُّف وتنظيم حياته، وتطوير مهاراته ونقاط القوة لديه، مما يؤدي إلى رفاهه النّفسي وشعوره بالرّضا عن حياته (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

وبالنظر إلى الهدفين الثالث والرابع والمتمثلين بتنمية وتنوع الاقتصاد، وزيادة معدلات التوظيف، يمكن ملاحظة مدى ما يتحقق من صحة نفسية في حال تحقيقهما؛ فالعمل لا يزود الأفراد بالمال فقط، بل يجعل للحياة معنى، وهو حياة وحيوية، وقد يشكل عدم توفر فرصة للعمل العديد من الأزمات، وخاصة بعد مرور فترة من الزمن يكون فيها الفرد عاطلًا عن العمل، مما سيكون له آثار سلبية ليست فقط من الناحية الاقتصادية أو المالية، بل كذلك على الصحة النفسية بصورة مباشرة؛ لأن احترام الذات، وتقديرها، والعلاقات الاجتماعية قد تأتي من خلال العمل. كما أن مستوى الرفاه النفسي يرتبط بالعديد من العوامل التي قد تؤثر سلبًا أو إيجابا في مستواه ومقداره، ومن أبرزها الوضع الاقتصادي، وقلة الضغوط في العمل التي تؤثر إيجابا في مستوى الصحة النفسية للفرد. وهذا ما تسعى رؤية 2030 لتحقيقه من خلال الأهداف العامة التي تسعى اليها.

ويمثل الهدف الخامس المتمثل بتعزيز فاعلية الحكومة انعكاساً للحس بالمسؤولية تجاه أفراد المجتمع السعودي، والعمل على خدمتهم من خلال أفضل الممارسات المسؤولة، ويتمثل ذلك في جودة الخدمات العامة، وصياغة السياسات، وتنفيذها، ومصداقية التزام الحكومة في البعد عن البيروقراطية، وهذا يؤدي لتجنيب المجتمع العديد من الظواهر السلبية كالعنف، وتخريب الممتلكات العامة، والواسطة والمحسوبية، واللامسؤولية الأخلاقية، والتذمر، والإحباط، وهو انعكاس واضح لمؤشرات الصحة النفسية التي تجعل الفرد بعيدًا عن التناقض في سلوكه، ويساعد على فهم نفسه والآخرين، ويدرك دوافع سلوكه، ويتحكم برغباته، ويتجنب السلوك اللامسؤول.

وأخيرًا، يُنظر للهدف السادس المتمثل بتمكين المسؤولية الاجتماعية من منطلق التمكين الذي كانت بداية نشوئه مرتبطة بمجالات التنمية المهنية وسوق العمل قبل أن يُصبح من المفاهيم التي تقع ضمن توجهات علم النفس الإيجابي، وهو من أهم الأدوات التي تهتم برفع مستوى كفاءة الفرد والمجتمع بحيث تستثمر طاقاتهم وإمكاناتهم لتطوير قدراتهم على الإنجاز، وتحسين جودة حياتهم وقدرتهم على حل المشكلات (شاهين، 2017).

وينظر إلدرد (Eldred, 2013) للتمكين على أنه عملية يتم من خلالها دعم الفرد ليصبح أكثر وعيًا بتماسك العلاقات، وأنظمتها، وتفهم القوانين لإيجاد جو مريح في العلاقات، وأن يكون لديه الجاهزية بشكل جيد للتحكم في حياته واتخاذ القرارات المناسبة. وينظر بيري (Perry, 2013) له على أنه إدراك الفرد لامتلاكه المعرفة والقدرة والكفاءة ليكون عضوًا فعّالًا في حياته والمجتمع. وترى إدرالين وآخرون (Edralin et al, 2015) أن التمكين يعزز وعي الفرد، وإيمانه بكفاءته الذاتية، ووعيه ومعرفته بالمشكلات والحلول، وكيف يمكن معالجة المشاكل التي تؤثر في جودة حياته، ويهدف إلى خلق الثقة بالنفس، وإعطاء الفرد المهارات اللازمة لاكتساب المعرفة، لذا مع زيادة التمكين، يصبح الفرد أكثر كفاءة وقدرة على الاعتماد على نفسه أكثر من اعتماده على الآخرين، وبهذا يكون التمكين آلية تمكّن من إحداث تغيير إيجابي في المجتمع.

يلاحظ مما تقدم أن الأهداف الستة لرؤية 2030، وما تتضمنه من أهداف فرعية وأهداف تفصيلية تعمل على تحقيق التكامل المتناغم في المجتمع السعودي من خلال توافق الفرد مع ذاته ومع الآخرين، والاستقلالية والإبداع، ووجود فلسفة واضحة للحياة. ويؤكد فيجرز (Vegors, 1999) على هذا في تناوله للصحة النفسية ومؤشرات تمتع الفرد بها. إضافة إلى ذلك، تؤدي الأهداف إلى شعور المواطن السعودي بذاته وتفرده، وكيف يشعر تجاه الآخرين، والقدرة على التّعامل مع متطلبات الحياة. وتؤكد الجمعية الماليزية لعلم النّفس (Malaysian Mental Health Association [MMHA], 2008) على هذا في تعريفها للصحة النفسية.

كما يلاحظ أن العمل على تحقيق الأهداف السابقة يقود للأداء النّاجح للوظائف المختلفة للمواطن السعودي، بما يؤدّي إلى أنشطة إنتاجية، والقدرة على بناء علاقات جيّدة بالآخرين، والتكيّف مع التغيّرات الحياتية، والتّعامل البنّاء مع الشدائد. وهذا ما تؤكده وزارة الصحة والخدمات الإنسانية الأمريكية (U.S. Department of Health and Human Services, 2001) في تعريفها للصحة النفسية.

إن الأهداف السابقة تركّز على أنّ الصحة النّفسية تتعلق بمهارات الفرد، وقدراته، وكيفية استثمارها، الأمر الذي يقود إلى ما أشارت إليه منظّمة الصحة العالمية (World Health Organization [WHO], 2012) في تعريفها للصّحة النّفسيّة على أنّها ليست مجرّد الخلو من الأمراض، وأنّها جزء مكمّل للصحة، وتتعلّق بما هو أبعد من السلوك والصّحة الجسدية، كما تشير إلى أنّها تعني الكمال الجسدي، والنّفسي، والعقلي، والعافية الاجتماعية. ويؤكد عزيزيان وآخرون (Azizan et al., 2013) على ذلك من خلال الإشارة إلى أنّ الصحة النّفسية تعني الشعور بالرفاهية والسّعادة، والقدرة على التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة، ومواجهة التحديّات بفاعلية، وتقبّل الآخرين، ووجود موقف إيجابي تجاه الذّات والآخرين.

مناقشة نتائج السؤال الثالث الذي ينص: "ما مظاهر الصحة النفسية في كل برنامج من برامج رؤية المملكة العربية السعودية 2030؟". أشارت نتائج هذا السؤال إلى وجود عدد من مظاهر الصحة النفسية في كل برنامج من برامج رؤية المملكة العربية السعودية 2030، وقد يعود ذلك للهدف الذي صممت من أجله هذه البرامج؛

حيث صُممت برامج تحقيق الرؤية لترجمة رؤية السعودية 2030 إلى واقع، معتمدة في ذلك على مكامن القوة المحورية التي بنيت على أساسها رؤية المملكة 2030؛ حيث تقوم برامج تحقيق الرؤية بمواءمة أنشطتها من خلال خطط التنفيذ المعتمدة التي تسترشد بالأهداف المحددة مسبقًا ومؤشرات الأداء الرئيسة، وقد أعيد هيكلة بعض البرامج، واستحداث أخرى جديدة لتحقيق رؤية 2030 على أكمل وجه. وإن الاعتماد على مكامن القوة المحورية في بناء الرؤية يمثل أحد السمات الرئيسة التي تضمن تحقيق الصحة النّفسية الإيجابية للأفراد من خلال فهم نقاط القوة والضّعف، وأن تكون الخصائص الإيجابية تفوق السّلبية لديهم، ووجود مستوى من الاستقلال والمبادرة واحترام الذات (Cardwel & Flanagan, 2005).

وقد وضعت البرامج لتحقيق الرؤية بعد الأخذ بالاعتبار العديد من العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والأسرية التي كان لها دور سلبي في تحقيق مؤشرات التقدم والازدهار. ويرى جالجير وآخرون (Gallagher et al.,2016) أن الصحة النّفسية تتأثر بالعديد من العوامل، كالعوامل الاقتصادية، والاجتماعية، والتغيير في الحياة سواء كان سلبياً أم إيجابياً، إضافة إلى العوامل الثقافية والبيئية؛ إذ تؤدي المشكلات المرتبطة بهذه العوامل إلى زيادة الضغوطات على الفرد مما يؤدي به إلى الشعور بالضّيق النفسي. وسيتم تسليط الضوء على كل برنامج من البرامج، ومدى اشتمالها على مضامين الصحة النفسية وفق الآتي:

برنامج صندوق الاستثمارات العامة

يهدف البرنامج إلى تعزيز دور صندوق الاستثمارات العامة، وتطوير قطاعات استراتيجية محددة بحيث يصبح أكبر صناديق الثروة السيادية في العالم، فضلاً عن تأسيس شراكات اقتصادية وطيدة تسهم في تعميق أثر المملكة ودورها في المشهد الإقليمي والعالمي، ويسعى إلى تعزيز الاستدامة الاقتصادية والاستثمارية للمملكة.

ويعد تحسين الوضع الاقتصادي، وتعزيز الاستدامة أحد أسباب الوصول إلى السعادة؛ إذ يحتاج الفرد للمال لتلبية حاجاته الأساسية الذي قد يؤدي إلى شعوره بالطمأنينة التي تعد من شروط السعادة والرفاه النفسي، وتؤثر طريقة الحصول على المال وطريقة إنفاقه– ضمن الشروط الأخلاقية والدينية– بشكل مباشر على سعادة الفرد وجودة حياته (بكار، 2008).

لذلك، جاء برنامج صندوق الاستثمارات العامة الذي استطاع منذ إطلاقه تحقيق العديد من الإنجازات الكبيرة؛ مما أسهم في استحداث مئات الآلاف من الوظائف المباشرة وغير المباشرة، إلى جانب زيادة مشاركة الصندوق في الناتج المحلي غير النفطي، وبما يرسخ مكانته في رسم ملامح مستقبل الاقتصاد العالمي؛ إذ ينظر للاقتصاد القوي الذي تطمح رؤية الدولة الوصول إليه على أنه يسهم وبشكل رئيس في خفض مستوى الضغوط النفسية المرتبطة بالأعباء المالية والاقتصادية من خلال ضبط ارتفاع تكاليف المعيشة، والبعد عن النمط الاستهلاكي الذي ينطوي على عدم قدرة المواطن على تأمين الحاجات الأساسية.

ولأن شعور الفرد بجودة حياته مرتبط بمدى إشباعه للحاجات النفسيَّة، فقد أشار بوزجيكلي (Bozgeyikli, 2018) أنَّ الحاجات النفسيَّة تُعد من أهم المتنبِّئات بجودة الحياة، وأشار أكريمان وآخرون (Akkerman et al, 2017) إلى أنَّ عدم إشباعها ينعكس بشكل سلبي على مستوى أداء الفرد في العمل.

وتعمل الرؤية على رفع مستوى الإنتاج الكلي للمملكة الذي سيساعد على خفض مستوى الاكتئاب لدى الأفراد ممن لديهم مستويات اقتصادية صعبة. وتشير الدراسات إلى أن الوضع الاقتصادي السيء يرتبط بعلاقة إيجابية دالة إحصائيًا بالاكتئاب والقلق، كما وجدت دراسات أخرى علاقة سالبة بين المستويات الاقتصادية المتدنية،

والشعور بالسعادة والحرية والاستقلالية، والقدرة على اتّخاذ القرارات؛ فالدخل الاقتصادي المنخفض يحرم الفرد من القدرة على التّمييز الواعي لما يرغب في قبوله أو رفضه بناء على ما يتناسب معه ومع شخصيّته.

وتتضمن الأوضاع الاقتصادية الجيدة التي تسعى الرؤية لتحقيقها الإدراك الخالي من التشويش الذي يُشير إلى الواقعية في النظر للذّات والآخرين، وأحداث الحياة، ورؤية الحقائق كما هي دون تزييف، وتفسير الأحداث بطريقة منطقية، والقدرة على اتباع القواعد المجتمعية بطريقة إيجابية، وإدراك الواقع والتّعاطف والحساسية الاجتماعية التي تشير إلى القدرة على إدراك مشاعر الآخرين، ومراعاتها، وتقديم الدّعم والاهتمام لهم، والمشاركة الاجتماعية الفاعلة، التي تعد من مؤشرات الصحة النفسية الإيجابية.

كما أن السعي ليصبح صندوق الاستثمارات العامة من أكبر صناديق الثروة السيادية في العالم قد يعمل على خفض قلق المستقبل والتوتر الدائم بسبب إحساس المواطن السعودي بالثقة بالنفس المنبثقة في بعض جوانبها من الدور السيادي للمملكة وقدرتها على تأمين متطلبات مواطنيها من الحاجات المختلفة، وهذا قد يحسن من المزاج، ويضاعف التركيز وتجنب التخبط في اتخاذ القرارات.

برنامج الإسكان

تم إنشاء برنامج الإسكان في عام (2018)، كجزء من رؤية 2030، لتحقيق هدف الرؤية للأسر السعودية في الوصول إلى السكن المناسب. ويعمل البرنامج على تقديم الحلول السكنية والخيارات التمويلية لتمكين الأسر السعودية من تملك المساكن المناسبة وفق احتياجاتهم وقدراتهم المالية، وتوفير برامج سكنية متخصصة للفئات الأشد حاجة في المجتمع، وتطوير البيئة التشريعية والتنظيمية لقطاع الإسكان. وقد حقق البرنامج عدداً من النجاحات، كان أبرزها تسهيل إجراءات التملك باستحقاق فوري للحصول على القرض العقاري المدعوم عوضاً عن فترات الانتظار، واستفادة 30 ألف أسرة شهرياً من القروض العقارية الجديدة؛ مما أسهم في تعزيز العرض، وتمكين الطلب، وزيادة نسبة التملك السكني للأسر السعودية من 47% في عام 2016 إلى أكثر من 60% في عام 2020. كما أطلق البرنامج خدمة توثيق عقود الإيجارات "منصة إيجار" لتنظيم قطاع الإيجار العقاري في المملكة؛ نظراً لأهميته في حفظ حقوق المتعاقدين.

وإن أهمية الإسكان معترف بها عالميًا من الحكومات في جميع أنحاء العالم التي تستثمر (0.1–1٪) من الناتج المحلي الإجمالي لدعم الوصول إلى مساكن جيدة وبأسعار معقولة للمواطنين. وتعكس المملكة هذا الاتجاه العالمي لسياسة الإسكان وتضع معيارًا جديدًا من خلال تضمين تطوير سوق الإسكان السكني، وتحديداً الوصول إلى الإسكان كهدف مباشر لاستراتيجية الرؤية الوطنية. ومن خلال البرنامج، يمكن لرؤية 2030 تحسين جودة حياة الأسر السعودية بشكل مباشر من خلال التحسين الشامل للوصول إلى مساكن ميسورة التكلفة، وعالية الجودة، وآمنة وذات موقع جيد. بالإضافة إلى ذلك، يسهم البرنامج بشكل غير مباشر في العديد من أهداف الرؤية الأخرى، وسيصبح محركًا حاسمًا للتحول الحضري في المملكة؛ نظرًا لأن شكل المدن وكثافتها وترابطها يعتمدان على قطاع الإسكان.

برنامج خدمة ضيوف الرحمن

يتمثل دور البرنامج في إتاحة الفرصة لأكبر عدد ممكن من المسلمين لأداء فريضتي الحج والعمرة، وتحقيق رسالة الإسلام العالمية، وتهيئة المواقع السياحية والثقافية، ويهدف البرنامج إلى تيسير استضافة قاصدي

الحرمين الشريفين؛ لذا، كانت البداية بإجراء دراسة شملت آلاف المسلمين حول العالم، أسهمت في تحديد التوقعات ومعرفة احتياجات ضيوف الرحمن.

ومن أجل تحقيق تجربة روحية متميزة للحجاج والمعتمرين، صمم البرنامج، حيث تضمن سبع نقاط اتصال رئيسية، تبدأ بنقطة ما قبل الوصول، ثم القدوم والمغادرة، يليها النقل، وزيارة الحرمين والمشاعر المقدسة، وأداء بسلامة وأمن، وتوصل أخيرا إلى نقطتين من الضيافة والاكتشاف في المملكة.

ويُعد الجانب الروحي جانبًا مُهمًا في الصحة النفسية؛ فالصحة النفسية ذات أبعاد تتمثل في عدم وجود مرض عقلي، ووجود شخصية جيدة تُسهم بفعالية في حياة المجتمع، وتكون مسؤولة ومرنة ونشطة اجتماعيا، تتسم بالحكمة، وقادرة على تقدير العلاقات المتناغمة مع الذات وغيرها بما في ذلك الطبيعة والله. ونتيجة لذلك، فإن عدم وجود الجانب الروحي يؤدي إلى نشأة الاضطرابات النفسية (Verghese, 2008)؛ وذلك بالنظر إلى أن الممارسات الدينية ترتبط بزيادة الأمل، واحترام الذات جنبا إلى جنب مع شعور أكبر بمعنى الحياة (Bear et al., 2018).

ومما يرتبط بالممارسات الروحية التي تتعلق بمشاعر التقارب من الطاقة العليا "التعامل الذاتي و / أو المشاركة في العبادات" مثل الصلاة، أو المشاركة في الممارسات مثل التأمل (Koenig, 2009). وبالنظر إلى اتصالها العميق بالقيم التي تنطبق على الأفراد في حياتهم اليومية، فمن الطبيعي أن يعد الدين والروحانية عوامل مؤثرة ذات علاقات متعددة الأوجه مع جوانب حياة الناس، بما في ذلك عادات حياتهم النفسية والصحية، مثل النظام الغذائي، والتدخين (Aldwin et al., 2014).

وإن ممارسة الشعائر الدينية والروحانية ضرورة لعدة عوامل؛ فهي تساعد الأفراد في إيجاد مصدر داخلي عميق يتم من خلاله اكتساب قوة التحمل والتكيف مع البيئة التي يعيش فيها، ومساعدته في تطوير حس واضح وثابت لهويته الوطنية، كما تساعد في تحديد وترتيب القيم الشخصية للفرد من خلال إظهار مستوى عال من النزاهة والمسؤولية في التعامل مع الآخرين (George, 2000).

وإن أهم ما يميز الأفراد الملتزمون بأداء الشعائر الدينية والروحانية الوعي بالآخرين، والحكمة وبعد النظر، والقدرة على الإحساس بوجود الله، وسماع نداء التذكير به، والشعور بالأسى من الفوضى والتناقض، وهم ملتزمون بعقيدتهم ويتفانون في سبيل قضيتهم ويتمسكون بتحقيق ما التزموا به من مبادئ وقيم (الدفتار، 2011)، ويظهرون المرونة، والوعي الذاتي، والقدرة على المواجهة، والتعلم من خبرات الفشل والمواقف المختلفة التي يتعرضون لها، والقدرة على الربط بين المواقف المختلفة، والتفكير الجماعي، والقدرة على العمل (Tekkeveehil, 2003). وهذا يعكس مدى أهمية رؤية المملكة 2030 في نشر ثقافة الصحة النفسية ليس فقط داخل المملكة بل على مستوى العالم الإسلامي بأكمله.

وبما أن رؤية 2030 تسعى لأن تكون فاعلة وناضجة، وتكرس اهتمامها من أجل تحقيق أهدافها المختلفة، فقد وضعت هذا البرنامج للوصول إلى تلك الأهداف. وقد أشارت نتائج دراسة هاي ومرسي (Hay & Morisy,1978) أن هناك علاقة بين ممارسة السلوكات الروحانية، وتحقيق الصحة النفسية، كما أكد إيمونوز (Emmons, 2000) وجود علاقة ارتباطية بين الروحانية والسمات الشخصية الإيجابية، وأكد سيبولد وهيل (Seybold & Hill 2001) أن الممارسات والمعتقدات الروحانية ترتبط بنتائج إيجابية مع كل من الصحة النفسية والبدنية والاستقرار، وأداء الشخصية الإيجابي، وتحسين نوعية الحياة، وأكدت نتائج دراسة وست (West, 2004) أن الممارسات الروحانية هي أداة مفيدة لتحقيق الصحة النفسية.

برنامج الاستدامة المالية

يمثّل برنامج الاستدامة المالية آلية للتخطيط المالي متوسط المدى لاستدامة وضع المالية العامة، وتحقيق ميزانية متوازنة. وقد أسهم البرنامج منذ انطلاقه في تأسيس منظومة وأدوات مالية قادرة على التأثير والتفاعل الإيجابي مع المتغيرات والتحولات على المستوى المالي والاقتصادي، وتعزيز الضبط المالي وتطوير المالية العامة، والسيطرة على نسب العجز من الناتج المحلي الإجمالي وتقوية الموقف المالي للمملكة، وتعزيز مركزها المالي للتعامل مع الصدمات الخارجية، وانخفاض متوسط التباين السنوي للأداء الفعلي لإجمالي النفقات عن تقديراتها في الميزانية، وتعزيز الإيرادات غير النفطية، وخلق فرص العمل للمواطنين والمواطنات.

وترتبط الصحة النفسية والسلامة المالية ارتباطًا وثيقًا، فالإصابة باضطراب نفسي يمكن أن تؤدي إلى زيادة الضغوط المالية، كما يمكن أن تزيد الضغوط المالية من الاضطرابات النفسية. بالمقابل، يمكن أن تجلب السلامة المالية الأمن وراحة البال، إلى جانب وقت الفراغ والأنشطة الترفيهية التي يمكن أن يكون لها تأثير إيجابي في الرفاهية والصحة النفسية. ويشير ريتشاردسون وآخرون (Richardson et al., 2015) أن القدرة على العمل، ودفع الفواتير بانتظام يمكن أن تخفف الضغط النفسي على الأفراد.

ويؤكد الادب النفسي على وجود العلاقة بين الأوضاع المالية للأفراد، وصحتهم النفسية، وتتضح طبيعة العلاقة من خلال معاناة الافراد من مستويات مرتفعة من الضغط النفسي الناتجة عن الديون (Selenko & Batinic, 2011)، فقد أشارت النتائج إلى أن زيادة الضغط النفسي الناتج عن الديون تنبأت بمزيد من القلق والاكتئاب والتوتر. كما أدى الضغط النفسي المتزايد بشأن الديون إلى تفاقم القلق والاكتئاب والتوتر (Cooke et al., 2004). من هذا المنطلق، فإن برنامج الاستدامة المالية ينظر إليه بوصفه من البرامج الوقائية والنمائية والعلاجية الموجهة للبيئة السعودية وفق رؤية 2030 لتجنيب المواطنين، مثل هذه الضغوط، والوصول بالتالي لحالة الاستقرار النفسي والصحة النفسية.

برنامج تنمية القدرات البشرية

يسعى البرنامج إلى أن يمتلك المواطن قدراتٍ تمكنه من المنافسة عالمياً من خلال تعزيز القيم، وتطوير المهارات الأساسية ومهارات المستقبل، وتنمية المعارف، وذلك من خلال تركيزه على تطوير أساس تعليمي متين للجميع يسهم في غرس القيم منذ سن مبكرة، وتحضير الشباب لسوق العمل المستقبلي المحلي والعالمي، وتعزيز ثقافة العمل لديهم، وتنمية مهارات المواطنين عبر توفير فرص التعلم مدى الحياة، ودعم ثقافة الابتكار وريادة الأعمال، مما يمكن المواطن من المشاركة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية محلياً والمنافسة في سوق العمل عالمياً.

وسيعمل البرنامج على تعزيز مشاركة الشباب في تجارب التعلم التي تساعدهم على الاستعداد لمتطلبات سوق العمل المحلية والعالمية من خلال: (1) عروض تربوية مرنة لغرس القيم وتعزيز الشعور بالانتماء الوطني، و(2) توفير فرص تعليمية متنوعة على أساس احتياجات سوق العمل لإعدادهم للمستقبل، و(3) تعزيز الخبرات المهنية والعملية للمهنيين والمدربين، و(4) تقديم الإرشاد والتوعية لدخول ناجح إلى سوق العمل، و(5) زيادة أساليب التعلم العملي والتطبيقي، وتقديم الدعم لتنمية مهارات ريادة الأعمال.

ومن شأن الاهتمام بقدرات المواطن السعودي– وتحديدًا في مرحلة الشباب– أن يقود إلى إيجاد مواطن يتمتع بمستوى مرتفع من التمكين النفسي؛ فالبرنامج يعزز من امتلاك الفرد لمجموعة من العمليات، التي تنتج

في النهاية فردًا يتمتع بمستوى مرتفع من التمكين النفسي، وهي: امتلاك الفرد للمهارات والقدرات، وإتاحة المجال أمامه للوصول إلى المصادر والمعلومات المناسبة، وتوفير مساحة من الخيارات، وتنمية التفكير الإيجابي. ويؤكد على ذلك فريدمان (Friedmann, 1992) الذي يرى بأن التمكين النفسي يتضمن مجموعة من العمليات، منها: امتلاك السلطة، وتوفر المعلومات، وإعطاء المجال للاختيار من بين عدد من الخيارات، وتوفير فرص التعلُّم من أجل تحسينِ المهارة والقوة الشخصيَّة والجماعية، القدرة على تعديل آراء وتصوُّرات الآخرين بطريقة ديمقراطيَّة، وزيادة القدرة لدى الآخرين للتفريق بين ما هو صواب وما هو خاطئ.

ويرى زيمرمان (Zimmerman, 1995) بأنه يجب التركيز على تنمية مهارات الفرد، وتنمية روح المشاركة من أجل رفع مستوى التمكين النفسي لديه. ويرتكز التمكين إلى عدة مبادئ أساسية، أهمها: أن يختار الفرد أهدافه الخاصة بنفسه، ويمتلك زمام المبادرة، والنظر للنجاحات والفشل على أنها فرص للتعلم وبناء القدرات، واكتشاف العناصر والقوى الداخلية للفرد وتحصينها، وإدخال تحسينات على شبكات الدعم لتحسين عملية حل المشكلات، ورفع وتعزيز الدافعية لتحسين ظروف الفرد (Anne, 2008). وهذا ينسجم مع العديد من الأهداف التي يسعى البرنامج لتحقيقها، بالنظر إلى أنه يلحظ أهمية الدور الذي توليه رؤية 2030 في حماية المواطنين من عوامل الخطر التي من الممكن أن تؤثر في مستويات الصحة النفسية لديهم، آخذاً بالاعتبار التجارب والاحداث التي تترك أثراً في البناء النفسي للمواطنين؛ فرؤية 2030 تجنب المواطن الشعور بالإهمال، وأن هناك من يهتم به ويعتني بقدراته، وبالتالي الشعور بالكفاءة والأهلية وتقدير الذات في ظل ظروف اقتصادية واجتماعية وتعليمية تراعي حاجاته وتعمل على اشباعها بشكل متوازن بعيدًا عن الإسراف والتبذير.

مما سبق، يلاحظ مدى الأثر الذي يتركه برنامج تنمية القدرات البشرية على جودة حياة المواطنين، وإنَّ جودة الحياة تشمل توفير وتحقيق بيئة تنظيميَّة مشجِّعة للعاملين، وذلك من خلال استثمار المؤسَّسة لرأس مالها البشري، وتنمية قدرات العاملين الابتكارية، وزيادة معارفهم وبناء مصادر قوَّتهم الذاتيَّة، وبالتالي العمل على تطويرهم مهنيًا بما يوفر الشعور بجودة حياة العمل الذي سينعكس فيما بعد على الأداء الكلِّي للمؤسَّسة.

وإن برنامج تنمية القدرات البشرية يؤكِّد على الايجابيَّة وعلى نقاط القوّة لدى الأفراد، ويرى يلديز (Yildiz, 2018) أن التركيز على نقاط القوة، يساعد بشكل كبير المؤسسات على تحقيق أهدافها؛ فهي تساعد الأفراد على الوعي بالقدرات والسِّمات الايجابيَّة التي يمتلكونها، ويؤثِّر بشكل إيجابي في تطوُّرهم وأدائهم، ويوفِّر نهجًا تنمويًا لزيادة الايجابيَّة في المؤسَّسات، ويرتبط بالأداء المرتفع لدى الأفراد، ويؤثِّر بشكل إيجابي في مستوى الالتزام الوظيفي، من خلال إدراك الجوانب الايجابيَّة، وتطوير خصائصهم ومهاراتهم بما يتناسب وأهداف المؤسَّسة.

برنامج جودة الحياة

برنامج يُعنى بتحسين جودة حياة الفرد والأسرة من خلال تهيئة البيئة اللازمة لدعم واستحداث خيارات جديدة تُعزّز مشاركة المواطن والمقيم والزائر في الأنشطة الثقافية والترفيهية والرياضية والسياحية والأنماط الأخرى الملائمة التي تسهم في تعزيز جودة حياة الفرد والأسرة، وتوليد الوظائف، وتنويع النشاط الاقتصادي، وتعزيز مكانة المدن السعودية في ترتيب أفضل المدن العالمية.

ويعد البرنامج ركيزة أساسية لتعزيز جودة الحياة؛ فجودة الحياة مفهوم متعدد الأبعاد يشمل الصحة الجسدية والنفسية، والصحة البيئية، والعلاقات الاجتماعية الديناميكية والذاتية (Bonomi et al., 2000)، وهذا ما تسعى رؤية 2030 للاهتمام به. وترى منظمة الصحة العالمية أن جودة الحياة تعبر عن تقييم الفرد وإدراكه لمكانته في الحياة في

سياق الثقافة وأنظمة القيم التي يعيش فيها (Murphy et al., 2015)، وهذا ما لم تغفل عنه رؤية 2030 من حيث تركيزها على المواطن، وما يتصل به من سياقات ثقافية وقيمية تمت الإشارة إليها وبشكل صريح. ومن الممكن أن نستنتج أن أهداف الفرد وتوقعاته ورغباته يمكن أن تؤثر في صحته وحالته النفسية والاجتماعية (Holtan et al., 2015). ويركز تعريف منظمة الصحة العالمية على تصور الناس، مما يشير إلى أن البعد الذاتي مهم للغاية (Al-Ghafri et al., 2015). من ناحية أخرى، عند معالجة البعد العقلي لنوعية الحياة، من الضروري إيلاء اهتمام خاص للصحة النفسية للأفراد.

ويسهم إحساس الشخص بالرضا والرفاهية، والقدرة على تلبية الاحتياجات الذاتية والموضوعية التي تشمل الجانب الشخصي، والشعور بالرفاهية المادية والجسدية، وكذلك الاجتماعية بمعنى الحياة (Al-Karkhi, 2011)، وهو ما تسعى رؤية 2030 لتحقيقه؛ فبرنامج جودة الحياة يحقق التكامل بين العلاقات الاجتماعية التي تساعد الأفراد على أداء أدوارهم، وتحقيق أهدافهم، كما يستخدم القوى الإيجابية للأشخاص والإمكانيات البيئية المتاحة للقضاء على المشاكل أو الصعوبات البيئية، ويركز على المشاركة واكتساب مهارة حل المشاكل التي تواجه (Alhazzani, 2021). ويتطابق هذ الاتجاه مع رؤية المملكة 2030 التي سيكون لها بإذن الله أثر كبير في تحسين جودة حياة الفرد والمجتمع.

ويرى رايف (Ryff, 1989) أن الإحساس بالمعنى الوجودي للحياة يُعد مُنبِئًا بالصحة النفسية. ويؤكد فرانكل (1988) على أن الإحساس بمعنى يتمثل بقدرة الفرد على اكتشاف قيمة وأهدافه، وهذا ما يجعل الحياة جديرة بالعيش. وهذا ما يسعى برنامج جودة الحياة لتحقيقه وفق رؤية 2030. ويرى فرانكل (2011) أن هناك عدة عوامل تقلل من مستوى إحساس الفرد بمعنى الحياة، أهمها: زيادة أوقات الفراغ؛ حيث يشعر الفرد من خلال أوقات الفراغ بالملل والضيق، فكيف بمن يقضي أيام الأسبوع دون عمل أو أي نشاط وليس لديه أي هوايات يقضي بها يومه، فلن يجد أمامه إلا الانحراف باتجاه اللامبالاة والسطحية في الحياة، وقد يقوده إلى الإدمان، والعدوان، وارتكاب الجرائم، ومن العوامل أيضًا عدم وجود توجه صوب المستقبل، حيث يرى أن الاهتمام بالمستقبل أهم حافز لدى الفرد ليعيش حياته، فتحمل الألم والمعاناة يكون من خلال التوجه صوب المستقبل، بحيث يدرك الفرد أنّ عليه مسؤولية يجب أن يقوم بها لأن هناك أملًا يعيش من أجله سيجده في المستقبل.

وحدد كرومباخ ومولیش (Crumbaugh & Maholick, 1964) أربعة مصادر يبحث الفرد فيها ليحقق الإحساس بالمعنى في حياته، وهي: الالتزام بأهداف محددة وإنجازها، والقناعة في الحياة، وأن تكون الحياة تحت السيطرة، والاستثارة والحماس في الحياة. أما ريكر (Reker, 1991) فقد ذكر عدة مصادر تحقق للفرد الإحساس بالمعنى، وتضمنت: العلاقات الشخصية، والإيثار، والفعاليات الدينية، والأعمال الإبداعية، والنمو الشخصي، وإشباع الحاجات الأساسية، والقيم، والتقاليد والثقافة، والموضوعات الاجتماعية والسياسية، والاهتمامات الإنسانية، والعلاقة مع الطبيعة. يلاحظ مما سبق أن جميع المصادر المشار اليها تسعى رؤية 2030 لتحقيقها، وبالتالي يمكن الاستنتاج أن الرؤية تعمل دون أدنى شك على تهيئة المناخ المناسب من أجل تحقيق الصحة النفسية للأفراد من خلال برامجها المختلفة.

برنامج التحول الوطني

يهدف برنامج التحول الوطني إلى تطوير البنية التحتية اللازمة، وتهيئة البيئة الممكنة للقطاع العام والخاص وغير الربحي لتحقيق رؤية المملكة 2030، وذلك بالتركيز على تحقيق التميز في الأداء الحكومي، ودعم التحول الرقمي، والإسهام في تنمية القطاع الخاص، وتطوير الشراكات الاقتصادية، وتعزيز التنمية المجتمعية، وضمان استدامة الموارد الحيوية.

ويُعرّف برنامج التحول الوطني من الناحية الإجرائية على أنه بعض المبادرات التي تمكّن الأفراد، وتساعدهم للتغلب على التحديات التي تواجههم، وتدعم قدراتهم، وتسمح لهم بأن يكونوا أساسًا للتنمية (Alhazzani, 2021)، وتشمل أهداف برنامج التحول الوطني 2020 زيادة حصة القطاع الخاص من خلال التمويل البديل والإشراف، وزيادة الاستخدام الفعال للموارد الموجودة، وتحسين كفاءة وفعالية الرعاية الصحية باستخدام تكنولوجيا المعلومات والتحول الرقمي، وتحسين الحوكمة في نظام الرعاية الصحية من خلال آليات المساءلة، ومعالجة قضايا جودة سلامة المرضى، وتحسين البنية التحتية ومعايير السلامة في مرافق الرعاية الصحية وكذلك في إدارة المرافق (The government of Saudi Arabia, 2016).

وقد أسهم البرنامج خلال المرحلة السابقة في تحقيق العديد من الإنجازات المهمة والمؤثرة في تطوير الأنظمة الحكومية وتحسين الخدمات المقدمة للمواطنين، مثل: تطوير الخدمات العدلية والارتقاء بالرعاية الصحية، وتحسين المشهد الحضري، وتطوير البنية التحتية للمملكة، مثل: إنشاء محطات لتحلية المياه المالحة، وتطوير شبكة الربط التكاملية لها، وتسهيل ممارسة الأعمال، والتوسع في التحول الرقمي والحلول التقنية، إلى جانب تنظيم سوق العمل، وتمكين المرأة، وزيادة مشاركتها في القوى العاملة، فضلاً عن تنمية القطاع غير الربحي، وتطوير القطاع السياحي.

وهذا ما أكدته الحزاني (Alhazzani, 2021) في الدراسة التي أجرتها لمعرفة أثر برامج التحول الوطني في حياة المرأة السعودية، من أن البرامج غيرت حياة المرأة، وأسهمت في تمكينها وتفعيل مشاركتها في صنع القرار، وتقلد المناصب القيادية، وقد كان هناك ارتباط إيجابي بين برامج التحول الوطني، مما يعزز اعتماد المرأة على نفسها، وتحسين نوعية الحياة. كما كانت هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين برامج التحول الوطني وإحساس المرأة المتزايد بالرضا عن المجتمع، وجودة الحياة والمتعة، فضلاً عن الأمان والرفاه.

وفي ضوء ما سبق، يُلحظ مدى الترابط بين برنامج جودة الحياة وبرنامج التحول الوطني ذلك أنَّ مفهوم جودة الحياة يتطلَّب تأمين بيئة عمل مشجِّعة للعاملين، بحيث تُشعرهم بالانتماء والأمان والاحترام، فمن واجب المؤسَّسات، القيام بتوفير حياة وظيفيَّة جيدة للعاملين فيها، والذي بدوره سينعكس على مستوى الأداء لديهم، وبالتالي رفع أداء المؤسَّسة، وتحقيق أهدافها، ورفع مستوى الخدمات المقدّمة، وهذا ما تسعى رؤية المملكة 2030 لتحقيقه.

وإنَّ لجودة حياة العمل أهميَّة كبيرة في تطوير العمل، وتنمية دور الافراد في المؤسَّسات، والذي قد ينعكس أثره على جودة الخدمات المقدّمة، ويتمُّ ذلك من خلال توفير بيئة عمل ملائمة على الصعيدين المادي والمعنوي الذي سيُسهم في تحقيق مستوى أفضل من الخدمات. وهذا ما يسعى برنامج التحول الوطني لتحقيقه. ويرى لوليمو وآخرون (Lolemo et al., 2017) أنّ جودة حياة العمل يتمُّ بموجبها امتلاك الموظَّف وأصحاب المصالح نظرة ثاقبة حول كيفيَّة العمل بشكل أفضل لتحسين نوعيَّة الحياة للموظَّفين والفعاليَّة التنظيميّة في وقت واحد.

ويرى الشريفين وآخرون (2019) أنَّ هناك تأثيرات ايجابيَّة بنَّاءة لتوافر وتطبيق مجالات جودة الحياة، ومن أهمّها: خلق بيئة عمل أكثر إنتاجيّة، وحل جميع المظالم، وتهيئة مناخ جيد من خلال التعامل البنّاء في حل المشكلات، ومشاركة أعضاء العمل بالعديد من الأفكار الجيّدة والبنّاءة التي تساعد في تحسين ظروف العمل، وزيادة الطمأنينة والولاء والانتماء لدى العاملين والموازنة بين أهدافهم الشخصيَّة وأهداف المؤسَّسة، وتحسين العلاقات الإنسانيّة ودعمها، وانخفاض معدل غياب العاملين، وزيادة الفعاليَّة والكفاءة التنظيميّة، وأخيرًا استثمار أفضل وأمثل للموارد البشرية.

برنامج التخصيص

يهدف برنامج التخصيص إلى تعزيز دور القطاع الخاص في تقديم الخدمات وإتاحة الأصول الحكومية أمامه، مما يحسن من جودة الخدمات المقدمة، ويسهم في تقليل تكلفتها، كما يحفز التنوع الاقتصادي، وتعزيز التنمية الاقتصادية وزيادة القدرة التنافسية لمواجهة التحديات والمنافسة الإقليمية والدولية، علاوة على ذلك يسعى البرنامج إلى جذب الاستثمارات الأجنبية المباشرة، وتحسين ميزان المدفوعات.

ونجح البرنامج في المرحلة السابقة في وضع الأطر العامة لمنظومة التخصيص، وإنشاء المركز الوطني للتخصيص وتعزيز مشاركة القطاع الخاص، والتأكد من نزاهة الإجراءات المرتبطة بالعقود، كما أسهم البرنامج أيضاً في تفعيل اللجان الإشرافية للقطاعات. وسيركّز البرنامج جهوده على تقديم الخدمات وتعظيم القيمة المستفادة من الأصول الحكومية، ورفع كفاءة الإنفاق، حيث سيستمر في تطوير استراتيجيات تخصيص قطاعية، تشمل: النقل، والصحة، والتعليم وغيرها، مما سيمكن إعادة تركيز الجهود الحكومية على الأدوار التشريعية والتنظيمية.

ويعد الاستثمار في بيئة آمنة ومحفزه رافدًا أساسيًا لضمان جودة الخدمات المقدمة للمواطنين، حيث يتيح المجال لتقديم أفضل الخدمات في بيئة تنافسية منضبطة، وهذا ما قد ينعكس بشكل إيجابي على المواطن من حيث توافر فرص العمل للمواطنين؛ مما يوفر مصدر دخل ثابت، والاستغناء عن الاعتماد على الآخرين مما يتيح المجال للفرد لتنمية المهارات وتطوير قدرات الاتصال والتواصل، كما أنه يعمل على خفض نسبة الجريمة، والسرقة، ومظاهر الفقر والتشرد، ويخفض من مستوى شعور الفرد بالفراغ، وهو مؤشر على الصحة النفسية.

ومن الممكن أن يعمل الاستثمار في القطاع الخاص على تقوية الاقتصاد الوطني الذي تمت الإشارة إلى دوره في تعزيز الصحة النفسية في السابق. ومن الجدير بالذكر أن البرنامج يركز على تقديم الخدمات وتعظيم القيمة المستفادة من الأصول الحكومية، ورفع كفاءة الإنفاق من خلال الاستثمار برأس المال البشري؛ حيث يبدأ الفرد ممن يحصل على فرصة للعمل نتيجة الاستثمارات بشعور أكبر بذاته، والشعور بدور فاعل في المجتمع.

كما أن تعزيز دور القطاع الخاص في تقديم الخدمات وإتاحة الأصول الحكومية أمامه يحسن من جودة الخدمات المقدمة، ويسهم في تقليل تكلفتها، وهذا قد يتيح المجال للتنافس في تقديم أفضل الخدمات للمواطنين، الأمر الذي من المتوقع أن ينعكس بأثر إيجابي على جودة الحياة؛ فالخصخصة قد تحسن من الأداء والإنتاجية، وتعالج بعض المشكلات في أداء الموظفين، وترفع من التنافسية في مجال العمل، وتخفض من مستوى البيروقراطية، وتؤدي لتبسيط الإجراءات، وتتيح المجال للإبداع، وزيادة ثقة العاملين، والمشاركة في حل المشاكل، وزيادة الرضا الوظيفي، وزيادة الفاعليَّة التنظيميّة، وتقليل معدَّل دوران العمل، وزيادة الإنتاجيَّة والأداء، وهذا ما قد يساعد في رفع مستويات الصحة النفسية لدى المواطنين والعاملين.

برنامج تحول القطاع الصحي

يهدف البرنامج إلى إعادة هيكلة القطاع الصحي في المملكة ليكون نظاماً صحياً شاملاً وفعالاً ومتكاملاً، ويعتمد على مبدأ الرعاية القائمة على القيمة التي تضمن الشفافية والاستدامة المالية من خلال تعزيز الصحة العامة، والوقاية، وتطبيق النموذج الجديد للرعاية المتعلقة بالوقاية من الأمراض، فضلاً عن تحسين الوصول إلى الخدمات الصحية وتحسين جودة الخدمات الصحية، والتركيز على رضا المستفيدين، وإنشاء وتمكين أنظمة الرعاية الصحية المتكاملة، وتعزيز الوعي المجتمعي.

ويؤكد البرنامج على أهمية تطوير المنظومة الصحية من خلال تحسين جودة الخدمات الصحية بشقيها الوقائي والعلاجي؛ فالجانب الوقائي يمثل مجموعة من الجهود المبذولة للوقاية من الاضطرابات الجسمية والنفسية، والتحكم بها للتقليل من حدوثها، مهتماً بالأسوياء والأصحاء لكي يقيهم ويبعدهم عن أسباب الاضطرابات وعواملها، وتهيئة الظروف التي تحقق لهم الصحة الجسدية والنفسية. وينطوي المنهج الوقائي بحسب رؤية 2030 على ثلاثة مستويات، هي: الوقاية الأولية، وهي الإجراءات المسبقة لمنع حدوث الاضطرابات الجسدية والنفسية، مثل التشجيع والنصح والإرشاد وتأكيد الذات والدعم الاجتماعي والبيئة الصحية. أما المستوى الثاني والمتمثل بالوقاية الثانوية فهو انعكاس للإجراءات المشار اليها في وثيقة الرؤية والمتبعة من دور الرعاية الصحية المختلفة من أجل التشخيص المبكر للاضطرابات لمنع تطورها، والتقليل منه بالرعاية والعلاج للسيطرة على الاضطرابات في مراحل مبكرة. أما الوقاية من الدرجة الثالثة فتهدف إلى خفض حالات العجز الناتج عن الاضطرابات وإيقاف حالة إزمانه، مثل صعوبات وجود عمل والتكيف معه، والتقليل من المشكلات الاسرية الناتجة عن الاضطرابات وتأهيل المريض لمنع انتكاسه.

ويؤكد مضمون الرؤية الملكية على أهمية توفير إجراءات وقائية حيوية متعلقة بالصحة العامة، وإجراءات وقائية نفسية، تركز على النمو النفسي السوي وتحقيق التكيف، وإجراءات وقائية اجتماعية، ترتبط برفع مستوى المعيشة وتيسير الخدمات، وبرامج التوعية والاعلام. كما أن سعي المملكة لتوفير بعض أفضل الكفاءات العالمية في أدق التخصصات الطبية، وارتفاع متوسط العمر للفرد خلال العقود الثلاث الماضية تعبير واضح عن مستوى الخدمات المقدمة بهدف علاج المشكلات والاضطرابات الجسمية والنفسية بمختلف أشكالها حين حدوثها، وذلك بهدف العودة بالصحة إلى حالتها السوية.

ولا يقتصر الأمر على المنهج الوقائي والعلاجي؛ فقد تضمنت الرؤية العديد من الالتزامات التي تظهر المنهج الإنمائي من خلال التركيز على مختلف شرائح المجتمع للوصول بهم الى أقصى درجة ممكنة من الصحة الجسدية والنفسية والتكيف، حيث التركيز على تنمية قدرات الأفراد وتطويرها لتحقيق الفعالية والكفاية والسعادة.

ويحقق إعادة هيكلة القطاع الصحي العديد من المزايا، ومنها توفير قوّة عمل أكثر مرونة وولاء، وتوفير ظروف عمل أفضل، وتعظيم القُدرة التنافسيَّة، متضمناً منح العاملين الفرصة للإسهام في وضع الأهداف، واتِّخاذ القرارات، وتشجيعهم على المشاركة في حلِّ المشكلات، وكذلك الإحساس بالأمان الوظيفي.

برنامج تطوير القطاع المالي

تندرج تحت مظلة هذا البرنامج عدة قطاعات فرعية مثل البنوك والتأمين، والاستثمار، وأسواق الأسهم، والدين، ويهدف إلى تطوير قطاع مالي متنوع وفاعل يدعم تنمية الاقتصاد الوطني، وتنويع مصادر دخله، وتحفيز

الادخار والتمويل والاستثمار، من خلال تطوير وتعميق مؤسسات القطاع المالي، وتطوير السوق المالية السعودية لتكوين سوق مالية متقدمة بما لا يتعارض مع الأهداف الاستراتيجية للحفاظ على استقرار ومتانة القطاع المالي.

وينظر للأهداف التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها أنها ركيزة أساسية في تحقيق جودة الحياة؛ نظرًا لما يتضمنه من تنمية للاقتصاد، والمحافظة على الاستقرار المالي الذي ينعكس بآثاره على المواطنين بشكل مباشر ومستوى رفاههم النفسي نتيجة للاستقرار والقدرة المالية للمملكة. وتتطلَّب جودة الحياة مناخًا تنظيميًا وهيكليًا يدعم ويُقدِّم آليات لتحسين الإجراءات القائمة، حيث يُنظَر إلى الأفراد على أنَّهم أصول تمتلكها الدولة كرأسمال لها تشركهم في إدارة كافَّة عملياتها، وبالتالي فإنَّ إرضاء احتياجاتهم المتنوِّعة سيؤدِّي لزيادة رضاهم، ممّا ينعكس على ارتفاع معدَّل أدائهم الوظيفي، وتحسين مستويات هويَّتهم المهنيَّة (Kanten, 2014). وهذا ما تسعى رؤية المملكة 2030 لتحقيقه من خلال تطوير قطاع مالي متنوع وفاعل يدعم تنمية الاقتصاد الوطني، وتنويع مصادر دخله، وتحفيز الادخار، والتمويل، والاستثمار.

وأشار سبيك (Spek, 2017) في دراسته إلى أنَّ الموظّف الذي لديه حافز قوي لتحقيق وإشباع حاجاته، يكون لديه قدرة عالية على الإنتاجية، ولديه زيادة في مستوى الرفاه والسعادة، وكذلك لديه مستوى إجهاد منخفض، ويكون أداؤه التنظيمي والمالي بشكل أفضل، وكذلك تقليل أعباء العمل والإرهاق العاطفي لديه. ومن هنا، فإن رفاه الفرد المرتبط بعمله وتوافقه مع متطلبات العمل يسهم في سعادته الشخصية، والإحساس بالرضا عن العمل والحياة، وتحقيق المكانة الاجتماعية المرغوبة، مما من شأنه أن ينعكس إيجاباً على الإنتاجية ونجاح المؤسسات والمنظمات (Bester, 2020).

برنامج تطوير الصناعات الوطنية والخدمات اللوجستية

يهدف البرنامج إلى تحويل المملكة إلى قوة صناعية رائدة ومنصة لوجستية عالمية عبر تعظيم القيمة المتحققة من قطاعي التعدين والطاقة، والتركيز على محوري المحتوى المحلي والثورة الصناعية الرابعة، ليسهم البرنامج بدوره بشكل كبير في تعظيم الأثر الاقتصادي وتنويعه للقطاعات المستهدفة، واستدامة نمو تلك القطاعات وتحقيق ريادتها، وخلق بيئة استثمارية جاذبة فيها.

ويعمل البرنامج حالياً على تطوير البنية التحتية لتكون أحد أهم عوامل رفع تنافسية المملكة وجاذبيتها كوجهة مثالية للاستثمار، إلى جانب الاستغلال الأمثل للموارد، وتحسين السياسات والتشريعات الخاصة بالقطاعات لتمكين البرنامج من تحقيق مستهدفاته وتمكين استثمار القطاع الخاص المحلي والأجنبي.

ولأن الظروف التي يعايشها قطاع التعليم يمكن أن تثير مخاوف وتزيد القلق حول مدى قدرة الأفراد على التأقلم مع هذه المستجدات المختلفة، والتبعات المالية والمهنية التي يمكن أن تتبع هذا التغيرات (Talidong & Toquero, 2020)، مثلما أن التغيرات المفاجئة التي تحدث في حياة الأفراد والمجتمعات تؤدي أيضاً إلى ارتفاع مستوى قلق المستقبل (Anderson, 2010)، وعلى الرغم من أن القلق ردة فعل طبيعية للظروف الطارئة، إلا أنه إذا لم يتم إعداد الأفراد لمواجهة مختلف الأحداث الطارئة، فإن القلق المتزايد يصبح جزءًا من تركيبة الحياة اليومية، مما ينعكس على مجالات حياة الفرد المختلفة بشكل سلبي (Irawan et al., 2020; Kidd & Murray, 2020)؛ لذلك من شأن الاستثمار في التعليم والتدريب، وتزويد الأفراد بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل أن يجنب المواطن السعودي الشعور بقلق المستقبل، حيث يتم العمل على مواءمة مخرجات المنظومة التعليمية مع احتياجات سوق العمل. وعليه فإن ما تتضمنه الرؤية من تهيئة وإعداد للطلبة بمختلف المراحل الدراسية من خلال تزويدهم

بالمعارف والمهارات اللازمة للتعامل مع المستقبل وما ينطوي عليه من أحداث قد يكون وسيلة رائدة لضمان الوصول للصحة النفسية.

التوصيات

فيما يلي أهم التوصيات والمقترحات التي توصلت اليها الدراسة:

- متابعة تطبيق أهداف وبرامج رؤية المملكة العربية السعودية 2030، ضمن معايير محددة مسبقا.
- الحاجة الى توفير كادر بشري مدرب، وعلى قدر عال من الكفاءة والمعرفة برؤية المملكة 2030؛ من أجل نشرها في جميع القطاعات المعنية مع أهمية التركيز على مضامينها الإيجابية.
- الحاجة الى تضمين رؤية المملكة في المناهج الدراسية وخاصة لدى طلبة الجامعات، وضمن المتطلبات الاجبارية حتى يكون الطلبة طرفا رئيسا من الأطراف التي تشارك في نشر الوعي والايمان بالرؤية في مختلف القطاعات، ولدى جميع فئات المجتمع.
- تكوين لجان متخصصة، لتقويم درجة تنفيذ أنشطة البرنامج المختلفة، على مستوى المملكة، وتقديم حوافز معنوية أو مادية للمتميزين في التنفيذ، ونشر قصص نجاحهم لتحقق الفائدة لدى الجميع.
- توفير دعم مالي مستمر يضمن استمرار العمل على تحقيق الأهداف وتنفيذ البرامج المختلفة، والعمل على تأمين موارد البرامج المادية، من خلال جهات ممولة أخرى محلية، أو عالمية.
- الحاجة لعمل دراسات علمية تتناول البرامج المختلفة للكشف عن فاعليتها في تحقيق أهداف رؤية المملكة 2030.
- إتاحة الفرصة للباحثين الاطلاع على نتائج التقويم، الذي تقوم به الجهات الرسمية، وتعميم هذه النتائج ونشرها على موقع الرؤية لإتاحة الفرصة للمهتمين من إجراء دراسات ومقارنات بين الأهداف المخططة للرؤية والنتائج، وبيان جوانب القوة، والجوانب التي تحتاج للتحسين للاستفادة، وليطلع المشاركون في تنفيذ الرؤية من معرفة مستوى الجهود المبذولة منهم، مقارنة بالمخطط لها.

المراجع العربية

بكار، عبد الكريم. (2008). *السعادة*. سوريا: نحو القمة للطباعة.

حجازي، مصطفى. (2012). *إطلاق طاقات الحياة (قراءات في علم النّفس الإيجابي)*. بيروت: التنوير للطباعة والنشر.

الدفتار، خديجة. (2011). *الذكاء الروحي لدى الاطفال*. دار الفكر،عمان.

رضوان، سامر.(2002). *الصحة النفسية(ط 1)*. دار المسيرة، عمان.

شاهين، إيمان. (2017). فاعلية برنامج إرشادي مختصر قصير المدى قائم على استكشاف المنفعة وتحديد الأهداف في تنمية التمكين النفسي لدى عينة من طلاب الدراسات العليا. *مجلة الإرشاد النفسي*، *52*(1)، 1– 59.

الشريفين، أحمد والشريفين، نضال وطوالبة، هادي وعباسي، مجد.(2019). *السعادة المؤسسية وبيئة العمل والطاقة الإيجابية*. اصدار شركة المقارنات المعيارية– الامارات العربية المتحدة.

الشريفين، أحمد والشريفين، نضال. (2014). التنبؤ بالصحة النفسية من خلال بعض المتغيرات النفسية والتربوية والديمغرافية لدى طلبة الجامعات الاردنية. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، 21: 19– 54.

فرانكل، فيكتور. (1997). *إرادة المعنى أسس وتطبيقات العلاج بالمعنى* (إيمان فوزي). القاهرة: دار زهراء الشرق.

فرانكل، فيكتور. (2011). *الإنسان والبحث عن المعنى، الحياة والعلاج بالمعنى* (طلعت منصور، مترجم), القاهرة: مكتبة الأنجلو.

القريطي، عبد المطلب. (1998) *في الصحة النفسية*. دار الفكر العربي، القاهرة.

المراجع الأجنبية

Akkerman, A, Kef, S & Meininger, H. (2018). Job satisfaction of people with intellectual disabilities: the role of basic psychological need fulfillment and workplace participation. *Disability and Rehabilitation, 40* (10), 1192 - 1199.

Aldwin, C. M., Park, C. L., Jeong, Y.-J., & Nath, R. (2014). Differing pathways between religiousness, spirituality, and health: A self-regulation perspective. *Psychology of Religion and Spirituality, 6*(1), 9–21. https://doi.org/10.1037/a0034416

Al-Ghafri, H., A-Sayed, M., Yousif-Ali, A. (2015). Social drift in patients suffering from alcohol and substance related disorders, Amman, Jordan. *International Journal of Emergency Mental Health and Human Resilience, 17*(1), 345-51.

Alhazzani, A. (2021). Impact of the national transformation programs on the life quality of the Saudi Woman: A Study Applied to Riyadh. *Journal of Educational and Social Research, 11*(2), 220-237.

Al-Karkhi, K.(2011). Quality of life and mental health. Jordan: Dar Al Massira.

Al-Subaie, A., Al-Habeeb, A., & Altwaijri, Y. (2020). Overview of the saudi national mental health survey. *The International Journal of Methods in Psychiatric Research, 29*(3), DOI: 10.1002/mpr.1835

Anderson, B. (2010). Security and the future: Anticipating the event of terror. *Geoforum, 41*(2), 227-235.

Anne, A.(2008). Evaluating empowerment and control of he e-learning in a secure environment. In: British Educational Research Association (BERA) Conference, 2008, Edinburgh, U.K.https://www.researchgate.net/publication/47761674_Evaluating_empowerment_and_control_of_HE_e-learning_in_a_secure_environment

Azizan, C. R., Razali, A., & Pillai, R. (2013). Promoting positive mental health among students in Malaysia. *Psychology and Behavioral Science, 2* (2), 73-82

Bear, U., Garroutte, E., Beals, J., Kaufman, C., Manson, S. (2018). Spirituality and mental health status among Northern Plaintribes. *Ment Health Relig Cult. 21* (3), 274-287.

Bonomi, A., Patrick, D., Bushnell, D., & Martin, M. (2000). Validation of the United States' version of the World Health Organization Quality of Life (WHOQOL) instrument. *Journal of clinical epidemiology, 53* (1), 1-12.

Bozgeyikli, H. (2018). Psychological needs as the working-life quality predictor of special education teachers. *Universal Journal of Educational Research,* 6(2), 289-295.

Cardwell, M & Flanagan, C. (2005). *Psychology AS The Good Companion*. UK : Nelson Thornes.

Cooke, R., Barkham, M., Audin, K., Bradley, M., & Davy, J. (2004). Student debt and its relation to student mental health. *Journal of Further and Higher Education, 28* (1), 53–66.

Crumbaugh, J. C., & Maholick, L. T. (1964). An experimental study in existentialism: The psychometric approach to frankl's concept of noogenic neurosis. *Journal of Clinical Psychology, 20* (2), 200–207.

Edralin, D., Tugas, F. & Tibon, M.(2015). Initiating women empowerment and youth development through involvement in non-formal education in three selected parishes: An action research on poverty alleviation. *DLSU Business & Economics Review, 24* (2), 108-123.

Eldred, J.(2013*). Literacy and women's empowerment: Stories of success and inspiration*. Germany: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Emmons, R. (2000). Is spirituality intelligence: Motivation, cognition and the psychology of the ultimate concern. *International journal for the psychology of Religiion, 10* (1), 3-26.

Friedmann, J. (1992). *Empowerment: The politics of alternative development.* New York: New American Library.

Gallagher, J. E., Wilkie, A. A., Cordner, A., Hudgens, E. E., Ghio, A. J., Birch, R. J., & Wade, T. J. (2016). *Factors associated with self-reported health: implications for screening level community-based health and environmental studies. BMC Public Health, 16* (1). doi:10.1186/s12889-016-3321-5.

George.(2000). Emotional and leadership: The role of Emotional intelligence. *Human Relations,53* (8), 1027-1055.

Haddadi, P., & Besharat, A. (2010). Resilience, vulnerability and mental health. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5*, 639-42.

Hashemiv, H., Mirmahalleh, S., Ghafelehbashy, H., & Sarichloo, M. (2008). Investigating the mental health of the first-and last-year students of QUMS. *The Journal of Qazvin University of Medical Sciences & Health Services, 2*(12), 41-49.

Hay, D. & Morisy, A. (1978) Reports of ecstatic, paranormal, or religious experience in Great Britain and the United States -- A comparison of trends. Journal for the Scientific Study of Religion, 17**,** 255-268.

Holtan, M., Dieterlen, S., & Sullivan, C. (2015). Social life under cover tree canopy and social capital in baltimore, Maryland. *Environment and behavior, 47*(5), 502-25.

Irawan, A. Dwisona, D., & Lestari, M. (2020). Psychological impacts of students on online learning during the pandemic COVID-19. *KONSELI: Jurnal Bimbingan dan Konseling (E-Journal), 7* (1), 53-60. https://doi.org/10.24042/kons.v7i1.6389.

Jessop, C., Herberts, C., & Solomon, L. (2005). The impact of financial circumstances on student health. *British Journal of Health Psychology, 10*(3), 421–439.

Kanten, P. (2014). Effect of Quality of Work Life (QWL) on Proactive and Pro-Social Organizational Behaviors: A Research on Health Sector Employees. *The Journal of Faculty of Economics*, 19, 1, 251-274.

Khalil, M. (2010). *Social safety and improving the quality of life of the poor.* Alexandria: Modern University Office.

Kidd, W., & Murray, J. (2020). The Covid-19 pandemic and its effects on teacher education in England: How teacher educators moved practicum learning online. *European Journal of Teacher Education, 43*(4), 542-558.

Koenig, H. (2009). Research on religion, spirituality, and mental health: A review. *Can. Journal Psychiatry, 54*, 283–291.

Lolemo, K, Admasu B and Mirkuzie, W. (2017). Determinants of Quality of Work Life among Nurses Working in Hawassa Town Public Health Facilities, South Ethiopia: A Cross-Sectional Study, *Nursing Research and Practice*. (11), ID 5181676.

Malaysian Mental Health Association. (2008). About Us. Retrieved from http://mentalhealth.org.my/index.cfm?menuid=63&parentid =35

Ministry of Health. (2016). *Mental and social health general department*. Saudi Arabia. https://www.moh.gov.sa/en/Ministry/Forms/MentalandSocialHealth/Pages/default.aspx

Murphy, M., Holzer, C., Richardson, L., Epperson, K., Ojeda, S.,....& (2015). *Quality of life of young adult survivors of pediatric burns using World Health Organization Disability Assessment Scale II and Burn Specific Health Scale-Brief: A Comparison***.** DOI: 10.1097/BCR.0000000000000156. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25167373/.

Perry, A. (2013). *Effect of demographic factors on empowerment attributions of parents of children with autism spectrum disorders*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama, USA. https://ir.ua.edu/handle/123456789/1812

Prince, M., Patel, V., Saxena, S., Maj, M., Maselko, J., Phillips, M. R., & Rahman, A. (2007). No health without mental health. *The lancet*, *370* (9590), 859-877.

Reker, G. (1991). Contextual and thematic analyses of sources of provisional meaning: A life-span perspective. Paper presented at the Biennial Meetings of the International Society of the Study of Behavioral Development, Minneapolis, MN.

Richardson, T., Elliott, P., Roberts, R. (2015). The impact of tuition fees amount on mental health over time in British students. *Journal of Public Health, 37*(3), 412–418.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *5*(7), 1069–1081.

Selenko, E., Batinic, B., & Beyond, D. (2011). A moderator analysis of the relationship between perceived financial strain and mental health. *Social Science & Medicine*, *73*(12), 1725–1732.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55* (1), 5- 14. doi: 10.1007/978-94-017-9088-8_18.

Seybold KS, Hill PC (2001).The Role of Religion in Mental and Physical Health, *Current Directions in Psychology Science.v(10)*.p.21-24

Spek, E. (2017). *An investigation of the three psychological needs of the self-determination theory: the effects of autonomy*, task complexity and peer support in relation to intrinsic motivation and job strain. Master Thesis, Tilburg University.

Talidong, K. & Toquero, C.. (2020). Philippine teachers' practices to deal with anxiety amid COVID-19. *Journal of Loss and Trauma*, 1-7.

Tekkeveettil, Cherian P. (2012). IQ and Genius - Now it's SQ! . Retrieved March, 11, 2014 from http://www.lifepositive. com/mind/ evolution/iq- enius/intelligence.asp

The government of Saudi Arabia. (2016). National transformation program 2020. Available from: https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/saudi_arabia_ntp_en.pdf.

U.S. Department of Health and Human Services.(2001). Mental health: A report of the surgeon general. Executive summary. Rockville, MD: National Institute.

Vegors, S. (1999). Developing psychological health with transcendental meditation. *Alternative health practitioner*, *5*(1), 19-23.

Verghese, A. (2008). Spirituality and mental health. *Indian Journal Psychiatry. 50*(4), 233-237.

West, W. (2004). **Spiritual Issues in Therapy :Relating Experience to Practice,** Palgrave Macmillan

World Health Organization (WHO). (2012). Mental Health. Retrieved From: https://www.who.int/home/search

World Health Organization. (2007). International Classification of Functioning, Disability, and Health: Children & Youth Version: ICF-CY: World Health Organization.

Yildiz, E. (2018). A case study on relationships between psychological capital, personality and organizational commitment. *International Journal of Business Administration*, 9, (2), 99-122.

Zimmerman, M. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology, 23*(5), 581–599.

العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأنماط السيادة الدماغية لدى طلبة جامعة أم القرى

نذير رشيد عناقره
قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة أم القرى
nranagreh@uqu.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى امتلاك عينة من طلبة جامعة أم القرى لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بأنماط السيادة الدماغية، وما اذا كان ذلك يختلف باختلاف جنس الطالب. ولتحقيق ذلك تم تطبيق مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لبوردي، ومقياس أنماط السيادة الدماغية لهيرمان على عينة عشوائية طبقية بلغت (377) طالبا وطالبة . أسفرت النتائج عن امتلاك الطلبة لاستراتيجيات التعلم بمستوى مرتفع، باستثناء استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة جاءت ضمن المستوى المتوسط، ولا توجد فروق دالة بالنسبة للجنس إلا على استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة لصالح الاناث فقط. وكذلك توصلت النتائج إلى النمط الدماغي السائد لدى عينة الدراسة وهو النمط (B) وجاء ضمن المستوى المرتفع وباقي الأنماط ضمن المستوى المتوسط، ولا توجد فروق دالة بالنسبة للجنس إلا على النمط (C) لصالح الاناث. كما تبين وجود علاقة موجبة بين استراتيجيات التعلم المنظم والنمط الدماغي (B) ومتوسطة إلى ضعيفة بين استراتيجيات التعلم المنظم والنمط الدماغي (D).

الكلمات المفتاحية: أنماط السيادة الدماغية - استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

The Relationship between Self-Organized Learning Strategies and Brain Dominance Patterns among um Al-Qura University Students

Natheer Rasheed Anagreh
Department of Psychology College of Education
Um Al-Qura University
nranagreh@uqu.edu.sa

Abstract:

The study aimed to reveal the level of self-organized learning strategies for a sample of um Al-Qura University students and their relationship to cerebral dominance patterns, and if there are differences according to the student's gender in these strategies. Purdie Self-Organized Learning Strategies Scale and Herman's Cerebral Sovereignty Patterns Scale were applied to a stratified random sample consisted of (377) male and female students. After statistical treatment, the results showed a high level of learning strategy, except for the record-keeping and monitoring strategy that came within the intermediate level. Also, there are no significant differences according to gender in all strategies except on the record-keeping and monitoring strategy in favor of females. The results also reached the dominant brain pattern in the study sample, which is type (B) and came within the high level and all other patterns within the intermediate level, and there are no significant differences for sex except on the type (C) in favor of females. It also showed a positive relationship between structured learning strategies and brain type (B) and medium to weak between structured learning strategies and brain type (D).

Keywords: Patterns of Brain Sovereignty – Self-Organized Learning Strategies

تاريخ قبوله للنشر (2023-01-28) تاريخ تسلم البحث (2022-10-12)

مقدمة

أن وعي المتعلم وإدراكه للعمليات المعرفية أثناء المواقف والخبرات التعليمية يعتبر في غاية الأهمية، كون ذلك يساعده على تبصره وفهمه لذاته وقدراته، وينقله من التعلم التقليدي الذي يعتمد على التلقين وما يتوجب تعلمه وفعله إلى التعلم الذي يركز على حريته واعتماده على نفسه في اتخاذ قراراته وتحمله مسئولية تعلمه، وإعادة تنظيم المادة المتعلمة بما يسهم في بناء بنية معرفية أكثر استقرارًا، فالمتعلم المنظم ذاتيا الذي يتميز عن غيره في طرق تعلمه، يكون مشاركا ايجابيا ونشيطا بشكل منظم لتحقيق أهداف التعلم وذا دافعية للتعلم، تنقله إلى منحى مهم في عملية التعلم.

وقد ظهرت الحاجة إلى دراسة الأنماط الدماغية بعد التحول الذي حدث في حياة الأفراد والمجتمعات بسبب التطور التكنولوجي، والتحول الاقتصادي، ورغبة الأفراد بالتنافس بالحصول على الميزة التنافسية مما دعا الحاجة إلى خلق المعرفة، وزاد من حاجة الباحثين بالحصول على المعارف وتفسير أنماط التفكير المختلفة (Harypursat, 2005).

وبدراسة العملية التعليمية وعوامل نجاحها عادة ما يتم بحث ودراسة التكامل والتفاعل بين العمليات العقلية المعرفية المختلفة، والفروق الفردية وأثر كل ذلك على بعضه بعضا، وفي هذا المجال لا بد من الإشارة على مسئولية المتعلمين عن تعلمهم، وكذلك إلى ركنا أساسيا في عملية التعلم والتفكير واستمرارهما ألا وهو أنماط السيادة الدماغية (الأغضف، 2018).

وهنا تؤكد المدرسة المعرفية الاجتماعية في التعلم أن التعلم ليس عملية اكتساب للمعلومات، بل هو عملية فاعلة يبني فيها المتعلم المعلومة والمهارة، مما يساهم في تحسين مستوى الإنتاج لديه، وعليه يكون دور المعلم تقديم المساعدة للطالب عندما يحتاج، والتوقف عن ذلك عندما تنمو قدراته الذاتية، ويولي الباحثون أهمية كبرى لعملية التنظيم الذاتي للتعلم، والمتعلم الذي يمكن تسميته بالفاعل هو الذي يقوم بهذا النوع من التنظيم الذي يعتمد على التقييم الذاتي (الجراح، 333 :2010).

وأشار بنترش (Pintrich,1995:5) إلى التعلم المنظم ذاتيا على أنه عملية تتضمن تحكم المتعلم في سلوكه ودافعيته وإدراكه للمهمة الدراسية متضمنا تنظيما ذاتيا لكل من: السلوك، من خلال التحكم في المصادر المختلفة المتاحة للمتعلم كالوقت وبيئة الدراسة والاستعانة بالآخرين الدافعية، والوجدان، من خلال التحكم في المعتقدات الخاصة بالدافعية كالفعالية والتوجه نحو الهدف والتحكم في الانفعالات كالقلق وغيرها، والإدراك من خلال التحكم في الاستراتيجيات المعرفية المختلفة في التعلم كاستخدام استراتيجيات المعالجة المتعمقة التي تودي إلى تعلم وأداء أفضل.

فالتعلم يكون أكثر فاعلية عندما يبدأ ويوجه ذاتياً، لذا إن من أهم أهداف المدرسة هو تنشئة أفراد لديهم القدرة على الاستقلال الذاتي في التعلم خاصة في مرحلة التعليم العالي، ولم تعد النظرة للمتعلمين على أنهم مستقبلون للمعلومات، بل أكثر من ذلك فهم نشطون في إعادة تنظيم المادة المتعلمة، وإعادة بناء المعرفة الموجودة بها، وربطها بالمعرفة السابقة مما يسهم في تكوين بنيات معرفية أكثر استقرارا، ومن هنا أصبح التعلم المنظم ذاتيا من أكثر الموضوعات التي تلقى اهتماما في مجال التعلم الأكاديمي (العمري، 2013: 96).

مفهوم التعلم المنظم ذاتيا:

ظهر مفهوم التعلم المنظم ذاتيا تزامنا مع ظهور عديد من التطورات التي عكست تحولات عميقة في اهتمامات الباحثين بانتماءاتهم التربوية والنظرية المختلفة خلال النصف الثاني من القرن الماضي، أبرزها التحول من علم النفس السلوكي إلى علم النفس المعرفي والذي أثر بدوره على تغيير النظرة إلى التعلم والمتعلم نتيجة لما أكدته وتوصلت إليه النماذج والنظريات المختلفة في هذا المجال (مشري، 2014: 168).

ويمكن تعريف التعلم المنظم ذاتياً بكونه مفهوما شاملا، يشتمل على العمليات الأساسية التي يستخدمها المتعلم في تنظيم تعلمه ومن تلك التعريفات ما يلي.

يعرفه بنترش (Pintrich) بأنه العملية البنائية الفعالة والتي يضع المتعلمون وفقًا لها أهداف تعلمهم الخاصة، ثم يحاولون أن يراقبوا وينظموا ويضبطوا معرفتهم ودافعيتهم وسلوكهم، وهم موجهون ومقيدون بأهدافهم وسياقات بيئة تعلمهم (Pintrich, 2000: 453).

أما قطامي (2005: 31) فيعرفه: "بأنه عملية ذهنية معرفية ينشط فيها المتعلم أدائه ويستثمره حتى يتحقق له الهدف بانتظام وعلى أنه مجموعة من الاستراتيجيات المتعددة التي يمكن للمتعلم تطبيقها وقدراته على ضبط تعلمه وأدائه".

ويعرفه كليري (Cleary, 2006: 85) أيضا بأنه الأفكار والمشاعر والنشاطات التي ينتجها المتعلمون لتحقق الأهداف التي يصنعونها لأنفسهم.

أما زيمرمان (Zimmerman, 2008: 168) فقد ذهب في تعريف التعلم المنظم ذاتيا بعمليات التوجيه الذاتية والاعتقادات الذاتية التي تعمل على تحويل قدرات الطالب العقلية – كالاستعداد اللغوي– إلى مهارة أداء أكاديمية – كالكتابة – وهو شكل من أنواع النشاط المتكرر الذي يقوم به الطلاب لاكتساب مهارة أكاديمية، مثل وضع الأهداف، واستعراض واختيار الاستراتيجيات والمراقبة الذاتية الفعالة، على العكس من أنواع النشاطات التي تحدث لأسباب غير شعورية.

كما يرى بريس (Paris)، أن المصطلحات المكونة للتعلم المنظم ذاتيا، تدل على تمتع المتعلم ذاته بالاستقلالية والضبط، فهو الذي يراقب ويوجه وينظم أفعاله تجاه أهدافه من التعلم، كاكتساب معلومة معينة، أو تطوير خبرة، أو تحسين الذات (عبد السميع، 2009: 90).

وعلى الرغم من تنوع وتعدد تعريفات التعلم المنظم ذاتيا ألا أن الباحث يرى بأنها جميعها تركز على عدة أمور لدى المتعلم ذاته، والمتمثلة في قدراته ومهاراته، ودوافعه، وما يحيط به من ثقافة خاصة بأفراد مجتمعه، والمؤسسات التعليمية، وإمكانياتها ولن يتم التعلم المنظم ذاتيا إلا بوجود هذه العناصر الثلاث مع وجود المعارف والعلوم.

مكونات التعلم المنظم ذاتيا

دلت المفاهيم السابقة على ان التعلم المنظم ذاتيا مفهوم مركب من مكونات متعددة، وقد شغلت هذه المكونات حيزا كبيرا من اهتمام الباحثين في هذا المجال (رشوان 2006، وبو حمامة 2009، والحربي، 2012 والطيب، 2012) المشار إليهم في (الردادي, 2019: 29) اذ عنوا بتحديدها وبالتعرف على طبيعتها ومكوناتها الفرعية، وتتناول الدراسة الحالية أبرز هذه المكونات وهي:

- المكون المعرفي: والمكون المعرفي يعني فهم المتعلم لنظام المعرفة عنده، فكلما زادت معرفة المتعلم بموقف ما كلما زاد النجاح الذي سيحققه، حيث يؤكد هذا المكون على المعرفة التي تدعم قدرة المتعلم على استخدام الاستراتيجيات المعرفية في عملية تعلمه، بما يمكنه من فهم المهام المعروضة وتحديد الأهداف، وتكوين التنبؤات والتوقعات للنتائج، وتعزيز نشاط المعرفة العقلية وتحقيق مستويات عالية من التحصيل الدراسي، ويفترض المكون المعرفي توافر بنية معرفية مستقرة لدى الفرد تساعده في عمليات التجهيز والمعالجة (الردادي، 2019: 29).
- المكون ما وراء المعرفي: ظهر مصطلح ما وراء المعرفة في بداية السبعينات من القرن الماضي على يد فلافل (Flavel, 1976)، وقد أشتقه من أبحاثه التي أجراها حول عمليات الذاكرة، وأستخلص من خلالها أنَّ ما وراء المعرفة تعني " معرفة الفرد المتعلقة بعملياته المعرفية ونواتجها، قوته وضعفه المعرفي ووعيه بجميع العوامل المتعلقة بهذه العمليات، فهي تشير إلى الاهتمام الشخصي للفرد، وتبنيه لعملياته واستراتيجياته المعرفية (الحسينان، 2010: 47).
- المكون الدافعي: وتوصف الدافعية بأنها طاقة أو محرك هدفها تمكين الفرد من اختيار أهداف معينة والعمل على تحقيقها، فهي عبارة عن عملية داخلية توجه نشاط الفرد نحو هدف في بيئته، ويستخدم هذا المصطلح ليصف درجة إدارة الطلاب المنظمين ذاتيا للاستمرار في الممارسة، أو الدراسة في حالة غياب الضبط الخارجي من قبل الوالدين أو المعلمين (الردادي، 2019: 30–31).

مما سبق يمكن القول بأن مكونات التعلم المنظم ذاتيا تشكل محورا هاما وأساسيا في التعلم، لأنها تضع المتعلم بواقعه الحقيقي من حيث قدراته ودافعيته، كما تعتبر حجر الزاوية في التنظيم الذاتي، ويعتمد التطبيق الصحيح للاستراتيجيات لدى المتعلم على معرفة وفهم مكونات التعلم المنظم ذاتيا

مفهوم السيطرة الدماغية:

أرجع (Sbringer & Deutsh) مفهوم السيطرة الدماغية إلى العالم جون جاكسون (Gohn Gackson) بفكرته عن الجانب القائد في الدماغ (The leading Hemisphere) ويعد هذا المفهوم هو الأصل الذي اشتقت منه فكرة السيطرة الدماغية، وقد عبر جاكسون عن ذلك بقوله: " ان نصفي الدماغ لا يمكن أن يكونا مجرد تكرار لبعضهما البعض" (نوفل وأبو عواد 2007: 6).

وقد تعددت تعريفات السيطرة الدماغية، حيث تناولت في مجملها النصفين الكرويين للمخ، لذا كانت النتيجة هي التقارب بين هذه التعريفات.

وقد عرفها تورانس (Torrance, 1987) بأنها النشاط الذي يعتمد على استخدام النصف الأيمن أو الأيسر أو كلاهما، بحيث يقوم كل نصف بوظائف معينة ويغلب على الجانب الأيمن الانشطة الفراغية (Activities satinic) والإبتكارية، (Innovative)بينما يغلب الجانب الأيسر الأنشطة اللغوية (Language Active) .

وقد ذكر غبرس (1995: 182) أن السيطرة الدماغية مفهوم يقصد به أن المراكز العصبية الموجودة في أحد النصفين أكثر نشاطا أو تأثيرا في سلوك الفرد من المراكز العصبية الموجودة في النصف الآخر وقد يسيطر أحد النصفين في سلوك الفرد.

ويذكر عبد الفتاح (1995: 41) أن النصف الأيسر يعرف بأنه لفظي تحليلي يهتم بالتفكير المنطقي والرياضي والسببي، أما النصف الكروي الأيمن فهو مركز الوظائف العقلية العليا الخاصة بالحدس، والانفعال، والإبداع، واستخدام الخيال، والمواد غير اللفظية المصورة والمركبة.

أنماط السيادة الدماغية

حاز التفكير وأنماطه على اهتمام علماء النفس كأحد أهم مجالات الفروق الفردية، حيث عملوا عليهما منذ زمن، وتشير أنماط التفكير الى الطرق والأساليب المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم واكتساب معارفهم وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المواقف والمهام التي تواجههم (Stenberg, 2009).

يبين كوزفينكوف (Kozhevnikov, 2007) بأن ظهور مفهوم النمط كان مهما ليبين الفروق الفردية في التفكير والكشف عن الأنماط الفكرية، حيث أصبح موضوعا مثيرا للاهتمام ابتداء من أوائل الخمسينات حين ظهرت أهمية دراسة أنواع التفكير في كل من العلوم التطبيقية، والنظرية والتي هدفت إلى تحديد نمط تفكير الفرد، وفي كثير من المجالات التطبيقية كان النمط الفكري هو المؤشر الواضح لتحديد سلوك الفرد التنظيمي (الطعان وإبراهيم، 2017: 460).

وقد تناول كثير من العلماء والمنظرين في أبحاثهم الدماغ من الناحية الفسيولوجية، وقاموا بتقسيم الدماغ الى ثلاثة مكونات وظيفية هي الدماغ الخلفي، والدماغ المتوسط، والدماغ الامامي وتم تدريس هذا الوصف في مادة البيولوجيا في خمسينيات وستينيات القرن العشرين، وأشهر النظريات التي تناولت هذا الموضوع نظرية الدماغ الثالوثي، ونظرية الدماغ الأيمن والأيسر كما ورد في هيرمان (Herrmann,1995).

نظرية الدماغ الكلي لهيرمان:

قدمت نظرية الدماغ الكلي لهيرمان (Brain Theory Whole) مفهوما آخر لفهم وظائف الدماغ من خلال النموذج الرباعي للدماغ (Four Quadrant Model) حيث يعرض النموذج أربعة أنماط للتفكير المستندة إلى نظرية الدماغ الكلي، مركزا على ثلاثة أفكار رئيسية وهي:ان أي نمط ليس بالسيء ولا بالجيد كما أنه ليس خطأ ولا صحيحا، كذلك يشكل النمط تفضيلا للنشاط العقلي، والذي يختلف تماما عن الكفاءة في أداء ذلك النشاط، كما تميل الأنماط إلى البقاء ثابتة عبر الزمن (Herrmann, 1995).

وقد دمج هيرمان نظرية ماكلين ونظرية سبيري في نظرية الدماغ الكلي، فجزأت هذه النظرية الدماغ حسب خصائص التعلم إلى – علوي، أيمن وأيسر – وسفلي، أيمن وأيسر – (رواشدة وآخرون،2010: 362).

وتعد نظرية الدماغ الكلي (Brain Theory Whole) لنيد هيرمان (Herrmann, 1997)، المشار أليه في (هيلات، 2017) واحدة من النظريات التي تسلط الضوء على مجموعة من العمليات الديناميكية، وزيادة الوعي وفهم النفس والآخرين، ويرى هيرمان أن طريقة تفكيرنا المفضلة تؤدي إلى أن نستخدم جزءا واحدا من الدماغ أكثر من الأجزاء الأخرى، ويؤدي هذا إلى تطور ذلك الجزء من ناحية النشاط العقلي، فتكنولوجيا الدماغ الكلي تعطينا الأساس لقياس أسلوب التفكير المفضل (التفضيلات المعرفية) عن طريق قياس درجة السيطرة الناتجة عن الأجزاء الأربعة للدماغ.

ويذكر (نوافله، 2008) أنماط التفكير الأربعة في الأجزاء الأربعة للدماغ، ووصف خصائص المتعلمين في كل من هذه الأجزاء الأربعة.

- نمط التعلم (A) الخارجي (External Learning) الجزء الأيسر العلوي من الدماغ: عرفه هيرمان بالنمط المعتمد على الحقائق (Fact–Based)، أو التحليلي، أو العقلاني، أو النظري، أو الخارجي.
- نمط التعلم (B) الإجرائي (Procedural Learning)، الجزء الأيسر السفلي من الدماغ: ويعرفه هيرمان بالنمط المحكوم والموجه (Controlled)، أو المخطط والمنظم، أو التسلسلي، أو الإجرائي.
- نمط التعلم (C) التفاعلي (Interactive Learning) الجزء الأيمن السفلي من الدماغ: ويعرفه هيرمان بالنمط المشاعري (Feeling)، أو العاطفي، أو الاجتماعي، أو البين شخصي، أو التفاعلي.
- نمط التعلم (D) الداخلي (Internal Learning) الجزء الأيمن العلوي من الدماغ: ويعرفه هيرمان بالنمط المتفتح الدماغ (Open-Minded)، أو الابتكاري أوالتكاملي، أو التحليلي، أو التخيلي، أو الداخلي.

أنماط التعلم في ضوء نظرية الدماغ الكلي لهيرمان:

يعتبر هيرمان (Herrmann, 1989) أن نظريته المسماة بنظرية الدماغ الكلي أكثر نظامية (Systemic)، وشمولية (Inclusive) من نماذج التعلم الأخرى وتهتم بالتطور والنمو للمتعلمين أو المتدربين وخاصة في مجال الإبداع وترى أن أنماط التعلم ليست سمات شخصية ثابتة لكنها إلى حد ما أنماط سلوكية قابلة للتعلم، وذكر أن الطلبة الذين يتعلمون من خلال طرائق تتوافق مع نمط السيطرة الدماغية السائدة لديهم يحققون نتائج مرتفعة في عملية التعلم – التعليم بعكس هؤلاء الطلبة الذين يتعلمون بطرق غير متسقة مع نمط السيطرة الدماغية السائدة لديهم، وبفهم نمط التفكير المفضل لدى الطلبة يمكن للمعلم أن يفهم أكثر كيف يتعلم طلبته وكيف يتخذون القرارات وكيف يحلون المشكلات، وكيف يتواصلون ولماذا يعملون بعض الأشياء وكيف يتعلمونها (بلكرد، 2017: 98).

ومن هنا تبرز أهمية أنماط السيادة الدماغية وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيا وتأثيرهما في مخرجات التعليم، بالنظر لعلاقة أنماط السيادة الدماغية بالتعلم المنظم ذاتيا علاقة المسيطر والموجهة للسلوك الشامل للتعلم وتحليل الأبعاد ومعرفة شموليتها وتفاعلاتها ضمن السياقات وأهميتها للموقف التعليمي وتنطوي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفية ضمن المواقف والسياقات على انتقاء اسلوب التفكير المناسب لذلك.

أكدت العديد من الدراسات وجود فروق واختلاف لدى عينات البحث في درجات امتلاكهم لاستراتيجيات التعلم وكذلك أنماط السيادة الدماغية، تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي. وقد رأى الباحث هنا أهمية تقسيم تلك الدراسات إلى دراسات تناولت التعلم المنظم ذاتيا، وأخرى تناولت أنماط السيادة الدماغية وعلاقتهما ببعض المتغيرات، ويأتي هذا التصنيف للاستفادة من تلك الدراسات في توجيه البحث نحو تحقيق أهداف الدراسة الحالية.

أجرى أحمد (2007) دراسة على عينة تكونت من (128) طالبا من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بالمنصورة، ومن أهدافها الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الأكاديمي، والتعرف إلى مدى اختلاف التحصيل الأكاديمي تبعا لمستويات التنظيم الذاتي للتعلم، إضافة إلى تحديد القدرة التنبؤية لأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم بالتحصيل الأكاديمي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس بوردي (Purdie) للتعلم المنظم ذاتيا، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين التحصيل الأكاديمي، وبعد وضع الهدف والتخطيط (0.67)، ومع بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة (0.63)، ومع بعد التسميع والحفظ (0.55)، ومع بعد طلب المساعدة الاجتماعية (0.44)، كما أشارت إلى أن التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي المستوى المرتفع من التنظيم الذاتي للتعلم، أفضل منه لدى الطلاب منخفضي مستوى التنظيم الذاتي للتعلم على

كافة الأبعاد، وكذلك أظهرت النتائج قدرة بعدي الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات، والمراقبة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

كما أجرى الجراح (2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة جامعة اليرموك لمكونات التعلم المنظم ذاتيا، وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف جنس الطالب، أو مستواه الدراسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (331) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس بوردي (Purdie) للتعلم المنظم ذاتيا، وقد أظهرت النتائج أن امتلاك الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتيا على مكون التسميع والحفظ جاء ضمن مستوى مرتفع، وباقي الأبعاد بدرجة متوسطة، كما تبين أن الذكور يتفوقون على الإناث على مكون وضع الهدف والتخطيط، وأن طلبة السنة الرابعة يتفوقون وبدلالة إحصائية على طلبة السنتين الثانية والثالثة على مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وطلب المساعدة الاجتماعية.

وأجرى اغريب (2012) دراسة هدفت التعرف إلى التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بأساليب التفكير لدى طلبة الجامعة الهاشمية بالأردن تبعا (لمتغير النوع الاجتماعي، والسنة الدراسية، والمستوى التحصيلي، والمجال التعليمي) على عينة بلغت (500) طالب وطالبة، بواقع (158) طالب و (342) طالبة. اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية من مختلف كليات الجامعة، وقد استخدم الباحث مقياس بوردي (Purdie,1995) لقياس التعلم المنظم ذاتيا ومقياس هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson) لقياس أساليب التفكير، وقد أشارت نتائج الدراسة الى أن استخدام أفراد الدراسة لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بشكل عام جاءت بدرجة كبيرة، حيث حصل بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة على أعلى متوسط حسابي، وأقلها بعد التسميع والحفظ، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير النوع الاجتماعي على بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وبعد طلب المساعدة الاجتماعية والأداء ككل، جاءت الفروق لصالح الإناث، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق لصالح المستوى التحصيلي المرتفع في استخدام التعلم المنظم ذاتيا، وعدم وجود فروق في استخدام التعلم المنظم ذاتيا يعزى للمجال التعليمي (علمي، وعلوم إنسانية)، كما أظهرت النتائج إلى أن استخدام أفراد الدراسة لأساليب التفكير كانت بدرجة متوسطة وحصل أسلوب التفكير الواقعي على أعلى متوسط حسابي وجاء في الدراسة الأخيرة اسلوب التفكير التركيبي، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي دال احصائيا بين الأسلوب (التركيبي، والواقعي، والتحليلي)، كذلك تبين عدم وجود ارتباط بين الأسلوب (المثالي، والعلمي) وأبعاد التعلم المنظم ذاتيا.

وأما دراسة الحربي (2012) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفكير الناقد وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات جامعة أم القرى، حيث شملت العينة (400) طالبة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة من الأقسام العلمية والأدبية، شملت كليتين لكل قسم بواقع (200) طالبة لكل قسم، ودلت النتائج على وجود علاقة ارتباطيه دالة بين التفكير الناقد، وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات جامعة أم القرى، كما توجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي التفكير الناقد في أبعاد التعلم المنظم ذاتيا، كما لا يوجد تأثير للتفاعل الثنائي (بين المستوى والتخصص) على تباين درجات الطالبات في التعلم المنظم ذاتيا، ووجود فروق بين الطالبات وفقا للمستوى في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا أبعاد (طلب المعلومات، الاحتفاظ بالسجلات، مكافأة الذات، طلب المساعدة) لصالح المستوى الرابع وعدم وجود فروق بين الطالبات وفقا لباقي الأبعاد كذلك وجود فروق بين الطالبات في التخصص في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، أبعاد (التنظيم والتحويل، تحديد الهدف، طلب المعلومات، الاحتفاظ بالسجلات) لصالح التخصص العلمي، وعدم وجود فروق بين الطالبات في باقي الأبعاد.

وفي دراسة أجرتها العايش و مرغني (2015) هدفت إلى معرفة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى طلبة جامعة الوادي، ومعرفة الفروق بين كل من الجنس والتخصص، لدى عينة بلغت (200) طالب وطالبة من مستوى سنة أولى جامعة تخصص علوم اجتماعية ورياضيات وإعلام آلي، وتم فيها استخدام الأداتين مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لعبدالحميد، ومقياس الدافعية للتعلم لقطامي، وقد دلت النتائج على وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي، كما أشارت النتائج أيضا على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا والدافعية بين الطلبة الجامعيين حسب متغير التخصص.

وفي دراسة أحمدي (2017) التي هدفت إلى التعرف إن كان هناك علاقة بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومستوى الطموح، لدى طلبة جامعة الجيلالي بونعامة بالجزائر، على عينة تكونت من (60) طالبا وطالبة بذات الجامعة، وتم تطبيق مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لربيع عبده رشوان، ومقياس مستوى الطموح وقد توصلت الدراسة إلى ما يلي: وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، ومستوى الطموح وكذلك إلى عدم وجود فروق على درجات مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين طلبة التخصصين (علمي/ أدبي).

كما أجري عناقره (2022) دراسة هدفت الى التعرف على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس (بالجزائر)، ولتحقيق ذلك تم تطبيق مقياس بوردي على عينة بلغت (149) طالبا وطالبة وللوصول الى نتائج البحث استخدم المنهج الوصفي وبعد المعالجة الإحصائية أشارت النتائج أن استراتيجية التعلم الشائعة لديهم هي استراتيجية التسميع والحفظ. كما اتضح أنه لا يوجد تأثير دال معنويا لمتغير الجنس والسنة الدراسية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى أفراد عينة البحث.

الدراسات التي تناولت أنماط السيادة الدماغية:

أجرى شلنت وآخرون (Shelnutt et al., 1996) دراسة هدفت إلى معرفة أنماط التعلم لمجموعة من طلبة كلية الهندسة في جامعة شمال كارولينا, واستخدم فيها مقياس هيرمان للسيادة الدماغية كأداة للوعي الذاتي، وتكونت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبة، وبعد تطبيق أداة هيرمان على العينة، كان متوسط درجاتهم على الفقرات المنتمية لكل ربع من أرباع الدماغ كما يلي: (86) نقطة على الربع (A)، و(78) نقطة على الربع (B)، و(54) نقطة على الربع (C) و(69) نقطة على الربع (D)، ويلاحظ من النتائج سيادة الربع (A)، ويليه الربع (B)، لدى طلبة كلية الهندسة.

وقد هدفت دراسة دي بور، وستاين (De Boer & Steyn, 1999) إلى تحديد توزيع أنماط التعلم المفضلة للطلبة وكيفية تطويرها، تكونت عينة الدراسة من (31) طالبا من طلبة السنة الأولى في كلية العلوم في جامعة بريتوريا في جنوب أفريقيا ممن لم يحققوا شروط القبول، وخضعوا لبرنامج موسع في العلوم من أجل استكمال متطلبات القبول، وقيست أنماط التفكير المفضلة لهم باستخدام أداة هيرمان للسيادة الدماغية، وكان توزيعهم على أنماط التفكير كالتالي (A=32.2%), و (B=48.4%) و (D= 6.5%), (C=12.9%) وقد عزى الباحثان سيادة النمط (B) وضعف النمط (D) إلى أن المدارس تركز في تعليمها على مهارات التفكير التسلسلي في (B) ولا تركز على مهارات التفكير الإبداعي في النمط (D).

وأجرى دي بور وبيرج (De Boer & Berg, 2001) دراسة هدفت إلى تقصي أساليب التعلم والتفكير وكيفية توزيعها على أرباع الدماغ، وتم تطبيق أداة هيرمان (HBDI)، على عينة شملت (68) طالبا من المسجلين في مساق الجرائم في جامعة بريتوريا جنوب أفريقيا، وقد أشارت النتائج إلى أنماط التفكير كانت على النحو التالي: الأيمن العلوي (D)، يليه الأيسر العلوي (A) ثم الأيسر السفلي (B) وأخيرا الأيمن السفلي(C).

كما أجرى نوفل وأبو عواد (2007) دراسة هدفت إلى استقصاء الخصائص السيكومترية لمقياس هيرمان للسيطرة الدماغية على عينة بلغت (500) طالب وطالبة من طلبة الجامعات الأردنية، أشارت النتائج إلى أن أنماط التفكير جاءت وفقا للترتيب الاتي (الأيسر السفلي، الأيسر العلوي، الأيسر، الأيمن)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على كل نمط من أنماط السيطرة الدماغية المرتبط بكل من النصف (الأيمن السفلي، والنصف الأيمن) ولصالح الإناث، والنصف الأيسر ولصالح الذكور.

وقام رواشدة وآخرون (2010) بدراسة هدفت إلى معرفة أنماط التعلم السائدة حسب مقياس هيرمان وأثرها على التحصيل الدراسي، على عينة بلغت (491) طالبا و(487) طالبة من طلبة الصف التاسع من مدارس اربد الحكومية، وقد أظهرت الدراسة أن (82%) من عينة الدراسة هي لدى النمط المنفرد وأن أعلى قسم لديهم هو (C) وبنسبة (34%) وأن هناك فروقا ذات دلالة في نمط السيطرة تعزى لمتغير الجنس، وقد كان أغلبية الذكور في القسم (A)بينما الإناث في القسم (C).

وهدفت دراسة هيلات (2017) إلى التعرف على الفاعلية الذاتية وعلاقتها بأنماط التفكير وفقا للسيطرة الدماغية لهيرمان على عينة بلغت (95) (57) طالبا و(38) طالبة من طلبة الصف العاشر في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في الأردن، مستخدما أداة هيرمان، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة في نمط التفكير الأيمن السفلي لصالح الإناث، والأيسر العلوي لصالح الذكور إضافة إلى ذلك اشارة النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة في الفاعلية الذاتية (الانفعالية والاجتماعية) باختلاف الجنس لصالح الإناث، كما أشارت إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة عند مستوى الدلالة.

وقام بلكرد (2017) بدراسة هدفت إلى بناء أداة لقياس أنماط التفكير الأربعة حسب نظرية السيطرة الدماغية لنيد هيرمان لدى عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي بولاية مستغانم بالجزائر، وكذلك تحديد نمط التفكير السائد لدى التلاميذ، وفحص الفروق في درجة كل نمط من أنماط التفكير حسب متغير الجنس وشعبة الدراسة، على عينة بلغت (417) تلميذا وتلميذة، وقد أسفرت النتائج إلى أن المقياس المصمم على قدر مقبول من الصدق والثبات، وأن النمط المسيطر في التفكير لدى أفراد عينة الدراسة هو النمط (B)، يليه النمط (A) وهما يمثلان الجانب الأيسر من الدماغ، كما توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين الذكور والإناث في قيم نمط التفكير (C) و(D) لصالح الإناث، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيا في قيم نمط التفكير (A) و(B) تعزى لمتغير الجنس. كما توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين التلاميذ الذين يدرسون في شعبة العلوم والتكنولوجيا، والتلاميذ الذين يدرسون في شعبة الآداب في قيم نمط التفكير (A) لصالح العلميين، ونمط التفكير (C) لصالح الأدبيين، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيا في قيم نمط التفكير (B) و(D) تعزى لمتغير تخصص الدراسة.

وأجرى عناقره (2022) دراسة هدفت إلى التعرف على أنماط السيادة الدماغية لدى طلبة جامعة عبدالحميد بن باديس، على عينة بلغت (149) من طلبة الجامعة، ولتحقيق ذلك تم تطبيق مقياس أنماط السيادة الدماغية من

اعداد بلكرد (2017)، وقد استخدم المنهج الوصفي وبعد المعالجة الإحصائية أشارت النتائج إلى أن النمط السائد لدى أفراد العينة هو النمط (A)، يليه النمط (D)، ومن ثم النمط (B)، وفي الأخير النمط (C)، كما اتضح أنه لا يوجد تأثير دال معنويا لمتغير الجنس على الأنماط (D, C, A)،ويوجد تأثير دال معنويا لمتغير الجنس على النمط (B) لصالح الاناث، كما واتضح من النتائج تأثير السنة الدراسية بالأنماط الدماغية (D, C, A)، ويوجد تأثير دال معنويا للسنة الدراسية على النمط (B).

بعد استعراض الدراسات السابقة ومقارنتها مع الدراسة الحالية اتضح اختلاف الدراسات السابقة عن بعضها البعض من حيث الهدف، ومكان اجرائها، وبعض المقاييس المستخدمة فيها، وعلى الرغم من ذلك كانت عينة الدراسات أغلبها من الجامعات، ومن حيث متغيرات الدراسة فقد تناولت غالبية الدراسات متغيرا واحد من متغيرات هذه الدراسة، إلا دراسة اغريب (2012) فقد تشابهت متغيراتها إلى حد ما مع متغيرات هذه الدراسة، ولم تتناول أي من الدراسات السابقة على حد علم الباحث متغيرات الدراسة مجتمعة بالرغم من كثرة الدراسات التي بحثت هذين المتغيرين.

كما أن الاختلاف في نتائج الدراسات السابقة حول طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وبين المتغيرات الأخرى، واختلاف نتائجها تبعا لمتغير الجنس، ونقص الدراسات في البيئة السعودية – حسب علم الباحث – يسوغ إجراء مثل هذه الدراسة التي يتوقع أن تضيف نتائجها أساسا للباحثين ينطلقون من خلاله إلى إجراء مزيد من الدراسات حول استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأنماط السيادة الدماغية وعلاقتها بمتغيرات أخرى لم تتناولها الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لقد أصبح موضوع التعلم واستراتيجياته والتفكير وأنماطه في مجال علم النفس المعرفي في الآونة الاخيرة من المواضيع الهامة على الصعيد التربوي، بهدف تمكين الطلبة من التعرف على التعلم واستراتيجياته والدماغ وأنماطه واستخدامهما بشكل فعال، إذ أن الطلبة عامة ولا سيمّا طلبة الجامعة يواجهون مواقف متعددة تستدعي استخدام استراتيجيات وأساليب معينة في التعلم، وأنماط معينة من التفكير، وقد أتت هذه الدراسة لتبين ما لدى الطلاب من مهارات واستراتيجيات في التعلم وأنماط التفكير وعلاقتها ببعضها.

وتتحدد مشكلة الدراسة في الكشف عن مستوى امتلاك طلبة الجامعة لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بأنماط السيادة الدماغية لدى عينة البحث، وفحص ما إذا كان هناك اختلافات ترجع إلى: الجنس. وعلى ذلك تكمن مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على الأسئلة الاتية.

السؤال الأول: ما مستوى امتلاك طلبة جامعة أم القرى لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا؟

السؤال الثاني: ما مستوى الأنماط الدماغية السائدة لدى طلبة جامعة أم القرى؟

السؤال الثالث: هل توجد علاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأنماط السيادة الدماغية لدى طلبة جامعة أم القرى؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير الجنس في درجة امتلاك طلبة جامعة أم القرى في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا؟

السؤال الخامس: هل توجد فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير الجنس في كل نمط من أنماط السيادة الدماغية لدى طلبة جامعة أم القرى؟

أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية العلمية:

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى أهمية المتغيرات التي تناولتها وهي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وأنماط السيادة الدماغية، والتي ستعرف أساتذة التعليم الجامعي بها وبالتي سيستخدمها طلبة الجامعة بما يسهم في جودة مخرجات التعليم، كما أن معرفة الأساتذة باستراتيجيات التعلم وبالأنماط الدماغية لدى طلبتهم ستعينهم على اختيار طرق التدريس المناسبة لهم وتجعلهم خبراء في طرق تقديمها وتقييمها، مما يساعد على زيادة التحصيل الأكاديمي لديهم.

ثانيًا: الأهمية العملية:

- الاستفادة من الدراسة في تخطيط وتنفيذ عمليات التعلم والتعليم، من حيث استخدام أنشطة وتدريبات تعزز استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأنماط السيادة الدماغية لدى طلبة الجامعة، وتنمية مهارات سلوكية، ووجدانية، واجتماعية لديهم .
- تصميم برامج تربوية للطلبة بالجامعة لإثراء إستراتيجيات التعلم، وأنماط السيادة الدماغية لديهم .
- توظيف إستراتيجيات التعلم وأنماط السيادة الدماغية في مواجهة المشكلات التعليمية، مما يساعد على زيادة التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة .

محددات الدراسة:

- اقتصرت الدراسة على عينة عشوائية من طلبة كلية العلوم الاجتماعية.
- تحددت نتائج الدراسة بالأدوات المستخدمة وما تتمتع به من خصائص سيكومترية.
- تحددت نتائج الدراسة في ضوء المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في هذه الدراسة، ومجالاتها المختلفة.

التعريفات الاصطلاحية و الإجرائية للمفاهيم:

التعلم المنظم ذاتيا: وقد عرفها بوردي (Purdie, 2003) بأنها قدرة الطالب على وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم، والاحتفاظ بالسجلات التعليمية، ومراقبة عملية التعلم، وتسميع المواد التعليمية وحفظها، وطلب المساعدة الاجتماعية من الآخرين. وتعرف اجرائيا على أنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب من اجابته على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لبوردي (Purdie, 2003) الذي عربه أحمد (2007)، وتم تكييفه للبيئة السعودية في الدراسة الحالية.

وضع الأهداف والتخطيط: هو قدرة الطالب على وضع أهداف عامة، وأهداف خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف.

الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة: هو قدرة الطالب على مراقبة نشاطاته التي يقوم بها لتحقيق أهدافه، وتسجيلها، وتسجيل النتائج التي يتوصل اليها.

التسميع والحفظ: يتمثل بقدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة.

طلب المساعدة الاجتماعية: هو لجوء الطالب إلى أحد أفراد أسرته، أو المعلمين، أو الزملاء، للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية.

أنماط التفكير: وقد عرفها هيرمان (Herrmann, 1995) على أنها الطرق والأساليب المفضلة للفرد في اكتساب معارفه وتوظيف قدراته، وتنظيم أفكاره، والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترض الفرد، وقد صنف هيرمان أنماط السيادة الدماغية إلى أربعة أنماط وهي كما يلي:

السيطرة الدماغية للنمط :(A) هي ميل الفرد إلى الاعتماد على وظائف الجانب العلوي الأيسر للدماغ أثناء معالجة المعلومات.

السيطرة الدماغية للنمط :(B) هي ميل الفرد إلى الاعتماد على وظائف الجانب السفلي الأيسر للدماغ أثناء معالجة المعلومات.

السيطرة الدماغية للنمط :(C) هي ميل الفرد إلى الاعتماد على وظائف الجانب السفلي الأيمن للدماغ أثناء معالجة المعلومات.

السيطرة الدماغية للنمط :(D) هي ميل الفرد إلى الاعتماد على وظائف الجانب العلوي الأيمن للدماغ أثناء معالجة المعلومات.

وتعرف اجرائيا على أنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال اجابته على فقرات مقياس أنماط السيادة الدماغية لهيرمان الذي أعده للبيئة العربية بلكرد (2017).

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيقه أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات كلية العلوم الاجتماعية في جامعة أم القرى.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (377) طلبة كلية العلوم الاجتماعية، اختيروا بطريقة عشوائية طبقية، وذلك خلال الفصل الثاني من العام الجامعي 2019– 2020، موزعين حسب متغير الجنس كما هو مبين في الجدول (1).

جدول 1

توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس.

الجنس	الإناث		الذكور		المجموع	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
جامعة أم القرى	212	%75.18	165	%67.62	377	%71.67

أدوات الدراسة:

أولا: مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

قام الباحث باستخدام مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من إعداد بوردي (Purdie) وعدله (أحمد، 2007) للبيئة العربية، واستخدمه (الجراح، 2010) في البيئة الأردنية، ويتكون هذا المقياس من (28) فقرة على تدرج ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة) موزعة بالتساوي في أربعة أبعاد وهي وضع الهدف والتخطيط، وفقراته (1، 5، 9، 13، 17، 21، 25)، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وفقراته (2، 6،

10، 14، 18، 22، 26)، والتسميع والحفظ، وفقراته (3، 7، 11، 15، 19، 23، 27)، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وطلب المساعدة الاجتماعية، وفقراته (4، 8، 12، 16، 20، 24، 28).

الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

استخدم كل من بوردي (Purdie, 2003)، و(أحمد، 2007)، و(الجراح، 2010) الطرق التالية للوقوف على درجة صدق المقياس: تحقق بوردي (Purdie, 2003) من الصدق العاملي للمقياس، على عينة تكونت من (254) من طلبة المرحلة الثانوية، وقد تبين له تشبع فقرات المقياس على أربعة عوامل بقيم تشبع تزيد عن (0,3)، وقام بحذف الفقرات التي يقل تشبعها عن (0.3).

وللبيئة العربية تحقق أحمد (2007) من صدق المحتوى بعرض المقياس على محكمين أثنين متخصصين باللغة الانجليزية للتأكد من صدق الترجمة، وخمسة من المختصين في علم النفس، كما أجرى التحليل العاملي على عينة مكونة من (160) طالبا وطالبة في كلية التربية بالمنصورة، وقد حافظ المقياس على أبعاده وفقراته كما في النسخة الأصلية.

وكذلك تحقق الجراح (2010) من صدق ألبناء بتطبيق المقياس على عينة من طلبة جامعة اليرموك بلغت (60) طالبا وطالبة، وقد بلغت معاملات الصدق (0.78–0.84). وفي الدراسة الحالية جرى التأكد من صدق المقياس بطريقة صدق المحتوى وطريقة الاتساق الداخلي وطريقة الصدق التمييزي على النحو التالي.

صدق المحتوى:

تم عرض المقياس في الدراسة الحالية على ستة محكمين مختصين بعلم النفس التربوي والقياس بقسم علم النفس بكلية التربية بجامعة أم القرى، للحكم على انتماء الفقرة للبعد الذي تقيسه ودقة الصياغة العلمية واللغوية لها، وقد تم العمل بملاحظاتهم وتوجيهاتهم وعدلت بعض العبارات وقد جاءت التعديلات في صورتها النهائية لتتناسب مع البيئة السعودية كما هو مبين في الجدول (2).

جدول 2

تعديل مفردات بعض فقرات المقياس انطلاقا من عملية التحكيم

الرقم	العبارة قبل التحكيم	العبارة بعد التحكيم
4	إذا كان هناك شيء لا أفهمه فأني أطلب من المدرس أن يشرحه لي	أطلب من المدرس إعادة شرح الموضوعات التي يصعب على فهمها.
12	أطلب من والدي أو أي فرد لديه معرفة أكثر مني يشرح لي الواجبات الدراسية الصعبة	أطلب مساعدة بعض أفراد أسرتي في شرح بعض الواجبات الدراسية الصعبة.
20	عندما تكون هناك أجزاء غامضة في المحاضرة فاني أطلب من المدرس أن يوضحها.	أطلب من المدرس إعادة توضيح الاجزاء الغامضة في المحاضرة.

صدق الاتساق الداخلي:

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من (50) طالبا من جامعة أم القرى وتم حساب معاملات الارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف الفقرة منه كما هو مبين في الجدول (3).

جدول 3

نتائج صدق الاتساق الداخلي

وضع الهدف والتخطيط		الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة		التسميع والحفظ		المساعدة الاجتماعية	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.573**	2	0.614**	3	0.588**	4	0.604**
5	0.428**	6	0.596**	7	0.579**	8	0.430**
9	0.645**	10	0.562**	11	0.646**	12	0.747**
13	0.685**	14	0.609**	15	0.660**	16	0.620**
17	0.678**	18	0.646**	19	0.653**	20	0.611**
21	0.580**	22	0.588**	23	0.587**	24	0.678**
25	0.689**	26	0.601**	27	0.640**	28	0.657**

(**) معامل الارتباط (ر) دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01).

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن كل معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى.(0.01) مما يدل على تمتع المقياس بصدق الاتساق الداخلي

الصدق التمييزي:

قام الباحث بحساب الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية، حيث تم اختيار المجموعتين الطرفيتين باعتماد أعلى نسبة (27%) من الأفراد كمجموعة عليا وأدنى نسبة (27%) من الأفراد كمجموعة دنيا، وتم بعد ذلك استخراج قيمة (ت) المحسوبة لإختبار دلالة الفروق بين متوسطات استجابات المجموعتين العليا والدنيا لكل بعد. وجميعها كانت ذا دلالة إحصائية بقيمة (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه يتحقق الصدق التمييزي.

ثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا:

دلالات ثبات المقياس:

تحقق أحمد (2007) من ثبات المقياس بتطبيقه وإعادة تطبيقه على (80) طالبا من طلبة كلية التربية، وإعادة تطبيقه بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، وقد تراوحت القيم بين (0.78–0.84). وقام الجراح بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار من خلال تطبيقه وإعادة تطبيقه بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول وذلك على عينة تكونت من (60) طالبا وطالبة، من خارج عينة الدراسة، وقد وجد أن معامل الاستقرار يتراوح بين (0.64– 0.75) كما تم حساب معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، وقد وجد أن معامل الاتساق الداخلي للمقياس يتراوح ما بين (0.61–0.75)، التي تؤكد جميعها على تمتع الأداة بدلالات ثبات مقبولة لأغراض الدراسة.

أما في الدراسة الحالية قام الباحث بالتأكد من ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية وطريقة كرونباخ (ألفا).

طريقة التجزئة النصفية: قام الباحث بتقسيم الدرجات في كل بعد إلى نصفين، النصف الأول يمثل الفقرات ذات الأرقام الفردية، والنصف الثاني يمثل الفقرات ذات الأرقام الزوجية، وتم بعد ذلك استخراج معاملات الارتباط البسيط (بيرسون) بين درجات النصفين في كل بعد، ثم تصحيحها باستخدام معادلة التصحيح كما هو مبين في الجدول (4).

جدول 4

ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية

البعد	عدد الفقرات	معامل الارتباط بين النصفين	معامل الثبات بعد التصحيح
(وضع الهدف والتخطيط)	7	0.530	0.693
(الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة)	7	0.585	0.670
(التسميع والحفظ)	7	0.535	0.697
(المساعدة الاجتماعية)	7	0.590	0.742

يتضح من الجدول أعلاه أن هذه المعاملات مقبولة وعليه يتحقق الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

الثبات بطريقة ألفا: يستعمل معامل الاتساق الداخلي (ألفا) لحساب درجة الثبات بكثرة في المقاييس والاختبارات ثلاثية التدرج فما فوق، وبما أن المقياس المصمم به خمسة تدريجات، قام الباحث بحساب المعامل (a) لكل بعد من الأبعاد الأربعة التي يقيسها المقياس كما هو مبين في الجدول (5).

جدول 5

ثبات المقياس بطريقة (ألفا)

البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا
(وضع الهدف والتخطيط)	7	0.707
(الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة)	7	0.705
(التسميع والحفظ)	7	0.714
(المساعدة الاجتماعية)	7	0.742

يتضح من الجدول أعلاه أن المقياس يتمتع بمؤشرات ثبات تسمح لنا باعتماده في هذه الدراسة.

تصحيح مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

يجيب الطلاب على الفقرات بوضع إشارة (×) على إحدى الإجابات الخمس الموجودة أمام كل عبارة، وقد تنطبق عبارات الإجابة على خمس نقاط من (1) إلى (5) حسب سلم لكيرت.

ثانيًا: مقياس أنماط السيادة الدماغية

تم استخدام مقياس هيرمان لأنماط السيادة الدماغية من إعداد وبناء (بلكرد، 2017) والمقتبس من نظرية هيرمان، ويتكون المقياس من (64) فقرة من نوع التقرير الذاتي ويتم الاستجابة لها من خلال تدريج ليكرت الخماسي باختيار أحد البدائل (أبدا، نادرا، أحيانا، غالبا، دائما)، ويصنف المقياس الأفراد إلى أنماط تفكير وفقا لأجزاء الدماغ التالي: الجزء الأيسر العلوي للدماغ ويرمز له بالرمز (A)، والجزء الأيسر السفلي للدماغ ويرمز له بالرمز (B) والجزء الأيمن السفلي للدماغ ويرمز له بالرمز (C) والجزء الأيمن العلوي للدماغ ويرمز له بالرمز (D).

الخصائص السيكومترية

الصدق:

تحقق بلكرد (2017) من الصدق الظاهري، من خلال توزيع المقياس على مجموعة من المتخصصين وعددهم (12)، وقد أجريا التعديلات المطلوبة، وكما أنهما اعتمدا على نسبة اتفاق (75%) من آراء المحكمين، كما قاما بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي حيث تبين أن جميع الفقرات ترتبط مع الدرجة الكلية للنمط المنتمية إليه ارتباطا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، كذلك قاما أيضا بالتحقق من الصدق المرتبط بمحك. وقد تم

اختيار المقياس الذي وضعه معمار (2006) لقياس الهيمنة الدماغية حسب نظرية هيرمان كمحك للتأكد من الصدق التلازمي. وقد أسفرت النتائج عن تحقق الصدق التلازمي للأنماط الأربعة بحكم قيم معاملات الارتباط المرتفعة التي تراوحت بين (0.699 و0.742) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01).

وفي الدراسة الحالية، تم التحقق من الصدق الظاهري بعرضه على خمسة محكمين متخصصين في علم النفس التربوي والقياس في جامعة أم القرى، حيث اقترحوا إجراء بعض التعديلات اللغوية على بعض المفردات حيث تم استبدال كلمة الجامعة بكلمة المدرسة وكلمة المحاضرة بكلمة الحصة، لتتناسب والمرحلة الجامعية، وتم إجراء التعديلات المطلوبة علما بأن نسبة اتفاقهم كانت (90%).

صدق الاتساق الداخلي:

وكذلك تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من (50) طالبا من جامعة أم القرى، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للنمط الذي تنتمي إليه، وكانت كلها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01).

الصدق التمييزي:

كما تم التحقق أيضا من الصدق التمييزي، حيث قام الباحث بحساب الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية حيث تم اختيار المجموعتين الطرفيتين والبالغ عددهما (27) فرد في كل مجموعة من المجموعتين العليا والدنيا باعتماد أعلى نسبة (27%) من القيم لتمثل المجموعة العليا، وأدنى نسبة (27%) من القيم لتمثل المجموعة الدنيا، وتم بعد ذلك استخراج قيمة (ت) المحسوبة لإختبار دلالة الفروق بين متوسطات استجابات المجموعتين العليا والدنيا لكل نمط، وجميعها كانت ذا دلالة إحصائية بقيمة (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه يتحقق الصدق التمييزي.

الثبات: تم حساب الثبات بالطرق التالية:

قام بلكرد (2017) بالتحقق من ثبات المقياس بعدة طرق منها طريقة (ألفا)، وطريقة التجزئة النصفية وطريقة إعادة التطبيق وكانت معاملات الثبات على التوالي كلها أكبر من القيمة (0.70).

وفي **الدراسة الحالية** تم التحقق من الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وطريقة (ألفا).

طريقة التجزئة النصفية:

حيث تم تقسيم الدرجات في كل نمط إلى نصفين، وتم بعد ذلك استخراج معامل الإرتباط البسيط (بيرسون) بالنسبة للنمط بين درجات النصفين في كل نمط، ثم تصحيحها باستخدام معادلة (سبيرمان–براون)، وتراوحت قيم الثبات ما بين القيمة (0.71) والقيمة (0.72) كما هو مبين في الجدول (6).

جدول 6

قيم معاملات الثبات بالتجزئة النصفية لكل نمط باستخدام معادلة (سبيرمان- براون)

النمط	عدد الفقرات	معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية	معامل الثبات بعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان- براون
A	16	0.55	0.71
B	16	0.49	0.66
C	16	0.52	0.69
D	16	0.56	0.72

كما تم حساب الثبات بطريقة (ألفا)، المعامل (α) لكل نمط من الأنماط الأربعة التي يقيسها المقياس، وتراوحت قيم الثبات ما بين القيمة (0.67) والقيمة (0.76)، كما هو مبين في الجدول (7).

جدول 7

قيم معاملات الثبات لكل نمط بطريقة (ألفا).

النمط	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا لكرومباخ
A	16	0.67
B	16	0.70
C	16	0.69
D	16	0.76

نتائج الدراسة

أولا: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول الذي نص على: "ما مستوى امتلاك طلبة جامعة أم القرى لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا؟"

قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات التي حصل عليها الطلبة في الاستراتيجيات الأربعة كما هو مبين في الجدول (8).

جدول 8

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات التي حصل عليها الطلبة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الأربعة.

استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
وضع الهدف والتخطيط	377	26.63	4.200	مرتفع
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	377	24.99	4.675	متوسط
التسميع والحفظ	377	28.29	4.344	مرتفع
المساعدة الاجتماعية	377	26.27	5.297	مرتفع

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن استراتيجية التعلم الشائعة لدى عينة الدراسة هي استراتيجية **(التسميع والحفظ)** وجاءت ضمن المستوى المرتفع، تليها استراتيجية **(وضع الهدف والتخطيط)** وجاءت ضمن المستوى المرتفع، ثم تليها استراتيجية **(المساعدة الاجتماعية)** وجاءت ضمن المستوى المرتفع، وفي الأخير استراتيجية **(الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة)** وجاءت ضمن المستوى المتوسط.

ثانيا: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني الذي نص "ما مستوى الأنماط الدماغية السائدة لدى طلبة جامعة أم القرى؟".

قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات التي تحصل عليها الطلبة في الأنماط الأربعة لمقياس السيطرة الدماغية كما هو مبين في الجدول (9).

جدول 9

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات التي حصل عليها الطلبة في الأنماط الأربعة لمقياس السيطرة الدماغية.

أنماط السيادة الدماغية	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
النمط A	377	58.10	6.816	متوسط
النمط B	377	60.30	6.864	مرتفع
النمط C	377	56.64	6.527	متوسط
النمط D	377	56.07	7.554	متوسط

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن نمط التفكير السائد لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى هو نمط التفكير (B) وجاء ضمن المستوى المرتفع، يليه نمط التفكير (A) وجاء ضمن المستوى المتوسط، ثم يليه نمط التفكير (C) وجاء ضمن المستوى المتوسط، وفي الأخير نمط التفكير (D) وجاء ضمن المستوى المتوسط.

ثالثا: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث الذي نص على "هل توجد علاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأنماط السيادة الدماغية لدى طلبة جامعة أم القرى؟ "

قام الباحث باستخراج معاملات الارتباط بيرسون بين كل نمط من أنماط السيادة الدماغية مع كل استراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كما هو مبين في الجدول (10).

جدول 10

معاملات الارتباط بيرسون بين كل نمط من أنماط السيادة الدماغية مع كل إستراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

النمط	وضع الهدف والتخطيط	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	التسميع والحفظ	المساعدة الاجتماعية
النمط A	0.415**	0.371**	0.327**	0.185**
النمط B	0.487**	0.404**	0.433**	0.294**
النمط C	0.337**	0.343**	0.295**	0.332
النمط D	0.269**	0.300**	0.187**	0.120**

(*) الارتباط دال عند مستوى (0.5).

(**) الارتباط دال عند مستوى (0.1)

يتضح من الجدول أعلاه بأن العلاقة الارتباطية لاستراتيجية (وضع الهدف والتخطيط) مع النمط (B) والنمط (A) دالة عند مستوى (0.01). وكذلك العلاقة الارتباطية لاستراتيجية (**الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة**) مع النمط (**B**) دالة عند مستوى (0.01). وأيضا العلاقة الارتباطية لاستراتيجية (**التسميع والحفظ**) مع النمط (**B**) دالة عند مستوى (0.01). أما عن العلاقة الارتباطية لاستراتيجية (**المساعدة الاجتماعية**) كانت مع النمط (**C**) دالة عند مستوى (0.01). أما النمط (D) فقد كانت علاقته الارتباطية دالة مع كل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

رابعًا: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع الذي نص على " هل توجد فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير الجنس في درجة امتلاك طلبة جامعة أم القرى لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا؟ "

قام الباحث بإجراء اختبار (ت) للعينتين المستقلتين لكل استراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الأربعة وفق متغير الجنس كما هو مبين في الجدول (11).

جدول 11

نتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين بالنسبة لكل استراتيجية

استراتيجية التعلم	متغير الجنس	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية (SIG)
وضع الهدف والتخطيط	ذكور	166	26.23	4.194	375	-1.629	0.104
	إناث	211	26.94	4.188			
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	ذكور	166	24.33	4.580	375	-2.473	0.014
	إناث	211	25.52	4.693			
التسميع والحفظ	ذكور	166	27.84	4.405	375	-1.762	0.079
	إناث	211	28.64	4.273			
المساعدة الاجتماعية	ذكور	166	25.73	5.274	375	-1.749	0.081
	إناث	211	26.69	5.289			

يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والاناث في إستراتيجيات (وضع الهدف والتخطيط) و(التسميع والحفظ) و (المساعدة الاجتماعية) عند مستوى دلالة (0.05). بينما توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في استراتيجية (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة) عند مستوى دلالة (0.05) لصالح الإناث.

خامسًا: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الخامس الذي نص على " هل توجد فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير الجنس في كل نمط من أنماط السيادة الدماغية لدى طلبة جامعة أم القرى؟ "

قام الباحث بأجراء اختبار (ت) للعينتين المستقلتين لكل نمط من أنماط السيادة الدماغية الأربعة وفق متغير الجنس كما هو مبين في الجدول (12).

جدول 12

نتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين بالنسبة لكل نمط

أنماط السيادة الدماغية	متغير الجنس	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية (SIG)
النمط (A)	ذكور	166	58.05	6.493	375	-0.124	0.901
	إناث	211	58.14	7.074			
النمط (B)	ذكور	166	59.83	6.840	375	-1.176	0.240
	إناث	211	60.67	6.876			
النمط (C)	ذكور	166	55.80	6.703	375	-2.237	0.026
	إناث	211	57.31	6.321			
النمط (D)	ذكور	166	55.96	7.515	375	-0.233	0.816
	إناث	211	56.15	7.602			

يتضح من جدول (12) أنه

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في النمط (A) عند مستوى دلالة (0.05). كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في النمط (B) عند مستوى دلالة (0.05). بينما توجد فروق دالة

إحصائيا بين الذكور والإناث في النمط (C) عند مستوى دلالة (0.05) لصالح الإناث. كذلك لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في النمط (D) عند مستوى دلالة (0.05).

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الأول: بينت النتائج أن استراتيجية التعلم الشائعة لدى عينة الدراسة هي استراتيجية (التسميع والحفظ) وجاءت ضمن المستوى المرتفع، تليها استراتيجية (وضع الهدف والتخطيط) وجاءت ضمن المستوى المرتفع، ثم تليها استراتيجية (المساعدة الاجتماعية) وجاءت ضمن المستوى المرتفع، وفي الأخير استراتيجية (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة) وجاءت ضمن المستوى المتوسط، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة الكلية وتخصصاتها وهي إنسانية تعتمد على الحفظ، مما يشجع الطلاب على تكرار المادة التعليمية وتسميعها مرات عديدة لكي يستطيعوا حفظها، مما يحسن ويرفع من مستوى تحصيلهم الدراسي. كما أن معظم من أتى لكلية العلوم الاجتماعية كان مساره في الثانوية العامة هو الأدبي الذي يغلب على معظم مواده الدراسية طابع الحفظ. الجدير بالذكر في أن التعليم الجامعي أيضا يجعل الطالب يتحمل مسؤولية تعلمه بنفسه، حيث إن تقدم الطلبة وتحسن مستواهم الأكاديمي وقدراتهم ومهاراتهم التعليمية يعتمد على الجهد الذاتي الذي يبذلونه، كما أن طبيعة التعليم الجامعي والأعداد الكبيرة من الطلاب تفرض عليهم أن يتعلموا ويطوروا من استراتيجيات وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الجراح (2010)، التي أظهرت نفس مستوى الترتيب في امتلاك استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة الدراسة ودراسة عناقره (2022)، واختلفت مع دراسة أحمد (2007).

مناقشة نتائج السؤال الثاني: بينت النتائج أن نمط التفكير السائد لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى هو نمط التفكير (B) وجاء ضمن المستوى المرتفع، يليه نمط التفكير (A) وجاء ضمن المستوى المتوسط، ثم يليه نمط التفكير (C) وجاء ضمن المستوى المتوسط، وفي الأخير نمط التفكير (D) وجاء ضمن المستوى المتوسط.

إذا من خلال نتائج الدراسة يتضح أن النمط السائد هو النمط (B)، وهو جزء سفلي من الجانب الأيسر من الدماغ، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى خصائص عينة الدراسة، وهم طلاب جامعيون من تخصصات إنسانية، متفرغون للدراسة ومعظم دراستهم تأخذ الجانب النظري بعيدا عن التخصصات التطبيقية، أو عن العمل ومهاراته، وهذا ما يميز تفكير طلاب التخصصات النظرية عن التطبيقية أو تفكير من يعمل أو لديه مهنة.

وبحسب نظرية هيرمان فإن صاحب ألنمط (B) يمتاز بأنماط التفكير التالية (مخطط، ومنظم، وتفصيلي، ومتسلسل)، فالمخطط يعمل على صياغة أساليب ووسائل مختلفة لتحقيق الغايات المنشودة قبل اتخاذ القرار، ومنظم قادر على ترتيب المفاهيم والمواضيع المختلفة بعلاقات ترابطية بعضها مع البعض الآخر، وتفصيلي في اهتمامه بالأجزاء الدقيقة للمواضيع المختلفة وإزاء الفكرة الرئيسية، ومتسلسل لتعامله مع الأشياء والأفكار واحدة تلو الاخرى وبالترتيب (Herrmann, 1981).

وقد يكون أيضا للأنظمة التربوية سواء على مستوى الأسرة أو المدرسة أو الثقافة بشكل عام دور في حصول التعزيز في نمط على آخر، حيث إن هذه الانظمة التربوية تعمل على تنمية وتطوير قدرات الجانب الأيسر من الدماغ باهتمامها بالمهارات اللغوية والتحليل والمنطق والدقة على حساب الجانب الأيمن من الدماغ الذي يقتصر تنشيطه وتعزيزه على أوقات ممارسة الهوايات على الأغلب والمرتبطة به عمليات التخيل والإبداع والنشاطات العملية والمرئية والتفكير الحر (Sousa, 2001).

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات بشكل كلي مثل دراسة دي بور، وستاين (De Boer & Steyn, 1999)، واتفقت مع دراسة نوفل وأبو عواد (2007)، في سيادة النمط (B)،(A) ، وفي سيادة النصف الأيسر بجزأيه (B–A) مع دراسة شلنت وآخرون (Shelnutt et al., 1996). واختلفت مع دراسة عناقره (2022).

مناقشة نتائج السؤال الثالث: بينت النتائج وجود علاقة ارتباطيه مرتفعة بين استراتيجية (وضع الهدف والتخطيط)، ويفسر الباحث وجود علاقة ارتباطيه مرتفعة بين استراتيجية (وضع الهدف والتخطيط) والتي تتمثل بقدرة الطالب على وضع أهداف عامة، وأخرى خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف، واستراتيجية (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة) وتتمثل بقدرته على مراقبة النشاطات التي يقوم بها لتحقيق الاهداف وتسجيلها، وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها، واستراتيجية (التسميع والحفظ) وتتمثل بقدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة (الجراح، 2010: 335). وهي كلها تنسجم مع خصائص صاحب النمط (B)، والذي بحسب نظرية هيرمان أن صاحبه يمتاز بخصائص التفكير التالية (مخطط، منظم، تفصيلي ومتسلسل)، فالمخطط يعمل على صياغة أساليب ووسائل مختلفة لتحقيق الغايات المنشودة قبل اتخاذ القرار، ويكون منظما وقادرا على ترتيب المفاهيم والمواضيع المختلفة بعلاقات ترابطية بعضها مع بعض، كما يكون تفصيليا في اهتمامه بالأجزاء الدقيقة للمواضيع المختلفة وإزاء الفكرة الرئيسية، ومتسلسلا لتعامله مع الاشياء والأفكار واحدة تلو الاخرى وبالترتيب (Herrmann,1981:1).

ويمكن القول أيضا أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا أتت منسجمة وذي علاقة ارتباطية مرتفعة مع الجانب الأيسر من الدماغ وبالذات النمط (B) ومن ثم بشكل أقل منه مع النمط (A). وهما يمثلان الجانب الأيسر من الدماغ وهذا ما أشار إليه سوسا (Sousa, 2001) حيث وضح أن للأنظمة التربوية سواء على مستوى الأسرة أو المدرسة، أو الثقافة بشكل عام دورا في هيمنة الجانب الأيسر من الدماغ لدى معظم الناس.

ويرى الباحث هنا انسجاما قويا ما بين خصائص الاستراتيجيات (وضع الهدف والتخطيط) و(الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة) و (التسميع والحفظ) وما بين خصائص التفكير التي يمتاز بها صاحب النمط (B) لذلك أتت العلاقة الارتباطية بينهما قوية لدى أفراد عينة الدراسة.

بالنسبة لاستراتيجية (المساعدة الاجتماعية) كانت العلاقة الارتباطية مرتفعة مع النمط (C) بمعامل ارتباط موجب قدره (0.358) وهو دال عند مستوى (0.01).

ويفسر الباحث ارتباط استراتيجية (المساعدة الاجتماعية) والتي تتمثل بحسب نموذج (Purdie) المشار أليه في (الجراح، 2010: 335)، بلجوء الطالب الى أحد أفراد الأسرة أو المعلمين، أو الزملاء بطلب العون أو المساعدة في فهم المادة التعليمية، أو أداء الواجبات أثناء الدراسة بعلاقة مرتفعة مع النمط (C) والذي يتميز صاحبه وفقا لنظرية هيرمان بمجموعة من المميزات الفريدة، أهمها أنه (عاطفي، اجتماعي، بين شخصي، روحي، موسيقي (Mahnane et al., 2011 : 670)، عاطفي كونه يملك مشاعر جياشة مع سهولة استثارتها من قبل الآخرين، ونستطيع أن نقول ان العلاقة جاءت قوية بينهما لانسجام خصائصهما مع بعضهما البعض .

أما عن ضعف معاملات الارتباط بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والنمط (D) والذي يتميز أصحابه بأنهم، كليون، وحدسيون، وتكامليون، وتركيبيون وكذلك يتميزون بالإبداع، والفوضى والشمولية، وعدم الاهتمام بالتفاصيل، وهي كلها خصائص تخص جزء من الجانب الأيمن من الدماغ والذي يتناقض مع الجانب الأيسر والذي يسود لدى عدد كبير من عينة البحث كما ذكرنا سابقا، فهذه النتيجة أتت طبيعية ومتوافقة من خصائص كل جانب.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة جزئيا مع نتائج دراسة أغريب (2012)..

مناقشة منائج السؤال الرابع: بينت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الثلاثة (وضع الهدف والتخطيط، والتسميع والحفظ، والمساعدة الاجتماعية) ويعزو الباحث عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الثلاثة (وضع الهدف والتخطيط، والتسميع والحفظ، والمساعدة الاجتماعية) إلى طريقة تنشئتهم وتعليمهم منذ البداية في مدارس تتبع ذات النظام في التعليم، وبمناهج دراسية واحدة، وعلى أيدي معلمين يتبعون نفس الأساليب والمهارات في تعليمهم للطلاب، إضافة إلى تقاربهم بالعمر، وكل هذا يؤثر على طريقة تفكيرهم ووحدة أهدافهم وتنفيذها ومتابعتها مما يقلل الفروق بينهم.

ويفسر الجراح (2010)، تماثل استخدام هذه الاستراتيجيات لفهم المحتوى الأكاديمي بين الطلبة الذكور والإناث على السواء، بأن الطلاب يعدون المعلومات ويجهزونها بالطريقة نفسها، بغض النظر عن اختلافهم في الجنس فاستخدام الطلاب لاستراتيجيات متعددة في عملية التعلم، وإتقان استخدامها في المواقف التعليمية المختلفة، يمكنه من تطويع المحتوى، وتطوير المهارات العقلية وفق هذه الاستراتيجيات وبذلك يؤدي إلى تحسين التعلم، كما أنه من المعلوم أن النجاح الدراسي يعتمد إلى حد بعيد على قدرة الطلاب على توظيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

ويفسر الباحث كذلك وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في استراتيجية (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة) عند مستوى دلالة (0.05) لصالح الإناث بأن الاناث قد يكن أكثر قدرة من الذكور في مراقبة نشاطاتهن التي يقمن بها لتحقيق أهدافهن، وكذلك تسجيل النتائج التي يتوصلن إليها.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة في جزء منها مع نتائج دراسة الجراح (2010). وكذلك مع دراسة اغريب في استراتيجية (الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة) ووجود فروق فيها لصالح الإناث، وكذلك مع دراسة عناقرة (2022).

مناقشة نتائج السؤال الخامس: والتي أشارت إلى أنّه لا توجد فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث في الأنماط الدماغية (A) و (B) و (D)، وتوجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في النمط (C) لصالح الاناث.

ويمكن تفسير وجود فروق بين الذكور والإناث في سيادة النمط (C) والمسمى بالجزء العاطفي ولصالح الإناث، حيث إن طبيعتهن يمتزن بتغليب العواطف والمشاعر على المنطق، وذلك نتيجة التنشئة الاسرية، إذ أن طبيعة التنشئة الأسرية المتعلقة بتربية الإناث لها تأثير مباشر على إدراكهن لانفعالاتهن وانفعالات الآخرين، كما أن التنشئة الأسرية تؤكد على أهمية التعاطف ومراعاة القواعد الاجتماعية والاتزان الانفعالي كضرورة لدى الإناث أكثر من الذكور (هيلات، 2017).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة نوفل وأبو عواد (2007)، ودراسة نوافله وآخرون (2010)، ودراسة هيلات (2017)، ودراسة بلكرد (2017) واتفقت جزئيا مع دراسة عناقره (2022).

التوصيات:

- تضمين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأنماط السيادة الدماغية في المناهج الدراسية الجامعية، والتي تساعد على تحقيق النجاح وتعزيز الثقة لدى الطلبة الجامعيين بما يمكنهم من انجاز المهام الأكاديمية ورفع مستواهم التحصيلي بكل يسر وسهولة.
- لاهتمام بالأنشطة الطلابية التي تكشف عن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وأنماط السيادة الدماغية وتعمل على تعزيزها، وتطويرها بشكل ايجابي.
- الأخذ بعين الاعتبار الاختلاف في الاستراتيجيات والانماط المفضلة لدى كل من الذكور والإناث، ولدى الطلبة في التخصصات الدراسية المختلفة من حيث التركيز والاهتمام بالأنماط والاستراتيجيات التي تولد الابداع لدى الطلبة.

المراجع العربية

أحمد، ابراهيم. (2007). التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية). *مجلة التربية، جامعة عين شمس، 32*، 69- 135.

احمدي، خولة. (2017). علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بمستوى الطموح لدى– دراسة ميدانية بجامعة الجيلالي بونعامة – طلبة الجامعة. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، 5 (12)*، 106–117.

اغريب، أشرف. (2012). *التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بأساليب التفكير لدى طلبة الجامعة الهاشمية*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الاردن.

الأغضف، عائشة. (2018). *أساليب التفكير وأنماط التعلم لدى طلبة جامعة ام القرى في السعودية وطلبة جامعة نيواورلينز في امريكيا*، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

بلكرد، محمد. (2017). *بناء مقياس عن أنماط التفكير حسب نظرية هيرمان لدى تلاميذ السنة اولي ثانوي بولاية مستغانم* – الجزائر (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة عبد الحميد بن باديس..

الجراح، عبد الناصر. (2010). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الاردنية العلوم التربوية، 6*، (4)، 333 – 348.

الحربي، مها. (2012). *التفكير الناقد وعلاقته باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات جامعة ام القرى*. (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية بجامعة ام القرى. مكة المكرمة.

الحسينان، ابراهيم. (2010). *استراتيجيات التعليم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والاسلوب المفضل للتعلم*. (رسالة دكتوراة غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية.

الردادي، فهد. (2019). *التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي*. المدينة المنورة: الناسخ العلمي للطباعة والتصوير.

رواشدة، براهيم ونوافله، وليد والعمري، علي. (2010). أنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع في إربد وأثرها في تحصيلهم في (الكيمياء). *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 6* (4)، 361–375.

الطعان، حاتم وابراهيم، ابتسامة. (2017). أنماط التفكير وفقا لمنظور هيرمان وأثرها في خفة حركة القيادة بحث تطبيقي. *مجلة الدنانير. كلية الادارة والاقتصاد. جامعة بغداد، 10*، 444–492

العايش، آسيا ومرغني، كنزة. (2015). *التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى الطالب الجامعي. دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة الوادي*، مذكرة مكملة لنيل الماستر في علوم التربية، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي: الجزائر.

عبد السميع، محمد. (2009) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسيا والعاديين من طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 71*، (1) 1-43.

عبد الفتاح، يوسف. (1995). الابعاد الاساسية للشخصية وأنماط التعلم والتفكير لدى عينة من الجنسين بدولة الامارات العربية. *مجلة علم النفس المصرية*، (35) 38 – 47.

العمري، وصال. (2013). درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمنطقة إربد الأولى لمكونات التعلم المنظم ذاتياً في مناهج العلوم في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21 (4)*، 95 – 127.

عناقرة، نذير. (2022). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس بالجزائر. *حوليات جامعة قالمة للعلوم الاجتماعية والإنسانية، 16 (1)*، 101-120.

عناقره، نذير. (2022). أنماط السيادة الدماغية وفقا لنظرية هيرمان لدى طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس(الجزائر)، *مجلة آفاق فكرية، 10* (1)، 349- 369.

غبرس، كميل. (1995). وظائف النصفين الكرويين للمخ في علاقتها بالقدرات الابتكارية وسمات الشخصية لدى طالبات الجامعة. *المجلة التربوية, 2 (10)*، 181-219.

قطامي، يوسف. (2005). *نظريّات التعلم والتعليم. عمان*: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

مشري، سلاف. (2014). *الاختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكل هوية الأنا واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضل التوجيه الجامعي*. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

نوافله، وليد. (2008). *أثر أنماط التعلم ومناحي التدريس المقابلة لها على مستوى التحصيل الآني والمؤجل في الكيمياء على طلبة الصف التاسع*. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة اليرموك.

نوفل، محمد وابو عواد، فريال. (2007). الخصائص السيكومترية لمقياس السيطرة الدماغية لنيد هيرمان (HBDI) وفاعليته في الكشف عن نمط السيطرة الدماغية لدى عينة من طلبة الجامعات الاردنية. *المجلة الاردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، 3*(2)، 142- 163.

هيلات، مصطفى. (2017). الفاعلية الذاتية بأنماط التفكير وفقا للسيطرة الدماغية لهيرمان لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، 18*(2)، 121-149.

المراجع الأجنبية

Cleary, L. (2006). *Self - régulation. Boston* : Kluwer Academic Publishers.

De Boer, A., & Berg, D. (2001). The value of the Herrmann Brain dominance dominance instrument in facilitating effective teaching and Learning of criminology. *Act criminology, 14* (1), 119- 129

De Boer, A., & Steyn, T, (1999). Thinking Style Preferences of Under Repared First Year Students in the Natural Science. *South Africa Journal Ethnol, 22* (3), 97-102.

Harypursat, R. (2005). *The thinking styles of IT students and practitioners* (Doctoral dissertation).

Herrmann, N. (1981). The creative brain. *Training and Development Journal, 35*, 10-16.

Herrmann, N. (1995). *The Creative Brain*. United States of American : Quebecor Printing Book.

Mahnane, Lamia ; Philippe Trigano ; Laskri med & Amir Benmimoun, (2011). "Designing an adoptive hypermedia system based on the use of psycho pedagogical criteria", *IJCSI International Journal of Computer Science Issues, 8* (2),669-677.

Pintrich, P. (1995). " Understanding Sel-Regulated Learning", *New Directions for Teaching and Learning, 63,* 1-13

Pintrich, P. (2000). Multiple Goals, Multiple Pathways : The Role Goals orientation in Learning and Achievement. *Journal of Education Psychology, 92* (3), 544-555

Purdie, N. (2003). Student conception of Learning and their use of self-Regulated Learn Strategies; *across-Cultural comparison Journal of Educational Psychology,95,* 1, 87-100

Shelnutt, J., Middleton, S., Buch, K., & Lumsdain. (1996). *Forming Student Project Teams Based on Herrmann Brine Dominance (HBDI) Results*. ASEE Annual Conference, Session 630, Paper no.3

Sousa, D. (2001). *How the brain learns. Thousand oaks*'. California:

Stenberg, R.J. (2009). *Domain-generality versus domain-specificity of creativity*. In P. Meusburger, J. Funke & E. Wunder (Eds.), Milieus of creativity : An interdisciplinary approach to spatiality of creativity (25-38). New York, NY.

Torrance, E. (1987). Some Evidence regarding development of Lateralization. Perceptual and motor skills. *64, p.p.261-262* .

Zimmerman, B. (2008). L Investigating Self-Regulation and Motivation : Historical. Background, Methodological Developments, And Future Prospects. *American Educational Research Journal,45* (1), 166-183.

IJOPER Vol 2, No 1, pp 53 -76 ISSN 2957-3890
المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية
International Journal of Psychological and Educational Research

درجة تطبيق معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت الإجراءات العلاجية للضعف القرائي

محمد علي الخوالدة
كلية التربية - جامعة اليرموك- الأردن
moh.alkhawaldeh@yu.edu.jo

ماجد هايف الظفيري
وزارة التربية والتعليم - الكويت
majidonaber@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة تطبيق معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت الإجراءات العلاجية للضعف القرائي، وما إذا كان ذلك يختلف باختلاف متغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة، أعد الباحثان مقياسا لدرجة تطبيق الإجراءات العلاجية للضعف القرائي تكون من (30) فقرة موزعة بالتساوي إلى ثلاثة مجالات: إجراءات التدريس الفردي، وإجراءات تكييف المواد القرائية والتقويم، وإجراءات دعم أجواء الغرفة الصفية والتعاون، طبق على (303) من معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في محافظة الجهراء بدولة الكويت. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق معلمات اللغة العربية الإجراءات العلاجية للضعف القرائي مرتفعة؛ إذ جاء مجال دعم أجواء الغرفة الصفية والتعاون في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، تلاه مجال إجراءات التدريس الفردي بدرجة مرتفعة، وأخيرا مجال تكييف المواد القرائية والتقويم بدرجة متوسطة. وأظهرت النتائج أيضا وجود اختلاف دال إحصائيا في درجة تطبيق المعلمات الإجراءات العلاجية للضعف القرائي تبعا لمتغيري المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، وعدد سنوات الخبرة لصالح (10) سنوات فأكثر.

كلمات مفتاحية: معلمات اللغة العربية، المرحلة الابتدائية، الضعف القرائي، الإجراءات العلاجية.

The Degree to Which Elementary Stage Arabic Teachers in Kuwait Implement Remedial Procedures of Reading Weakness

Mohammed Ali Alkhawaldeh
Faculty of Education Department of Curriculum & Instruction- Yarmouk **University**
moh.alkhawaldeh@yu.edu.jo

Majid Haif Aldhafeeri
Ministry of Education
Kuwait
majidonaber@gmail.com

Abstract:

The study aimed at revealing the degree to which Arabic teachers in the primary stage in Kuwait implement remedial procedures of reading weakness, and whether there were statistically significant differences in the degree of their implementing due to the variables of qualification, and years of teaching experience. To achieve the aims of the study, the researcher prepared reading weakness remedial procedures scale consisted of (30) items equally distributed into three domains: individual teaching, adapting reading materials and assessment, and support the classroom atmosphere and cooperation procedures. The sample of the study consisted of (303) primary school Arabic female teachers in Jahra Governorate. The results of the study showed that the degree of implementing Arabic language female teachers' remedial procedures of reading weakness was high; The support for the classroom atmosphere and cooperation domain firstly ranked with a high degree, followed by individual teaching procedures domain with a high degree, and lastly, adapting reading materials and assessment domain with moderate degree. The results also showed that there was a statistically significant difference in the degree of implementing remedial procedures due to the qualification variable in the favor of higher studies, and to the variable number of years of teaching experience in the favor of (10) years and more. In light of these results, the researcher recommends teachers to use multi-sensory instruction in teaching reading to the students with reading weakness.

Keywords: Arabic Language Teachers, Primary Stage, Reading Weakness, Remedial Procedures.

تاريخ قبوله للنشر (2023-02-17) تاريخ تسلم البحث (2022-08-15)

خلفية الدراسة وأهميتها

تعد اللغة الوسيلة الرئيسة التي يتحقق من خلالها التواصل والتفاهم بين أفراد المجتمع؛ فهي أداة لمعالجة كل ما يدور في ذهن الفرد من أفكار، وما في ذاته من مشاعر وأحاسيس، وهي تمثل ذاكرة الأمة، وقيمها، وأداة التواصل بين الماضي والحاضر. واللغة أداة للتفكير، فبها يقوم الفرد بالعديد من مهارات التفكير من تفسير، وتحليل، وموازنة، وإدراك العلاقات، وتولي الدول أهمية لتعليم أبنائها المهارات اللغوية (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، وتبذل أقصى ما بوسعها من أجل ذلك؛ لأهميتها في فهم اللغة، واستيعابها (Ismaili, 2012).

وتعدّ القراءة نقطة الارتكاز للمهارات اللغوية، إذ تؤسس لها، وتعتمد عليها، فهي القاسم المشترك بين اللغة والعلوم الأخرى، وإحدى وسائل اكتساب الفرد المعرفة، وتوسيع مداركه (Toaima & Shuaibi, 2006)؛ وإن كان اكتساب مهارات القراءة ضروريا لأي فرد في المجتمع، فهو أكثر ضرورة للطالب في مراحله التعليمية الأولى؛ فالصفوف الأولى هي اللبنة الأساسية لتعلم القراءة؛ فلا يمكن للطالب أن يتعلم دون إجادته القراءة؛ فالقراءة هي البوابة الأولى نحو تعلم العلوم جميعها (Al-Qahtani & Al-Faqih, 2020).

وقد شهد ميدان تعليم اللغة تطورا واسعا في مفهوم القراءة؛ فلم يعد ينحصر في تمييز الحروف، ونطقها، والجهر بها، بل تعدّاه ليتضمّن عمليات عقلية متنوعة، كالفهم، والنقد، وإبداء الرأي، وتوظيف المعارف، وقد انعكس هذا التغيير جليّا على طرائق تدريس هذه المهارة، والأهداف المرجوة منها ليتسق مع الاتجاهات العالمية، وصولا إلى المفهوم الحديث والمعاصر؛ إذ إن القراءة عملية بناء معنى، واكتشاف علاقات وتنبؤات حول المقروء (Ashour & Al-Hawamdeh, 2009).

وللقراءة جانبان؛ الأول آلي يهدف التعرف إلى أشكال الحروف وأصواتها، والقدرة على تشكيل كلمات وجمل، والآخر عقلي يتضمن فهم المادة المقروءة، واستيعابها، ولا يمكن الفصل بين هذين الجانبين؛ إذ لا يمكن أن تكون هناك قراءة ما لم يكن القارئ قادرا على ترجمة ما تقع عليه عيناه إلى أصوات مسموعة للحروف، والكلمات، والجمل، وفهمها، واستيعابها (Aldisi, 2020). ويتفاوت الطلبة في الأداء القرائي، وهذا الاختلاف ناتج عن مستوياتهم في مهارة القراءة؛ فالقارئ المبتدئ يختلف عن القارئ المتمكن من حيث المفاهيم، والمعارف، والمهارات، وهناك نسبة لا بأس بها من الطلبة يعانون من مشكلة الضعف القرائي (Al-Hailwani, 2003).

والضعف القرائي من أهم المشكلات التي يعاني منها كثير من الطلبة، وأن معظم حالات التأخر الدراسي في المرحلة الابتدائية مردها الضعف القرائي، وأكثر المشكلات الدراسية التي تؤثر في التحصيل الدراسي للطلبة سببها أيضا ضعفهم في القراءة (Al-Farra, 2017). ويرى العديد من الباحثين المتخصصين أن الضعف القرائي يمثل السبب الرئيس للتأخر الدراسي، ويمكن أن يقود إلى العديد من أنماط السلوك اللاتوافقي، والقلق، والافتقار إلى الدافعية، وضعف احترام الذات والآخرين (Al-Anazi, 2011).

ويعرف الحاج (Alhajj, 2017) الضعف القرائي بأنه: إبداء استجابات قرائية محدودة، وتأخر واضح في الإمكانات العقلية للطالب مقارنة بمن هم في مثل عمره. وتعرفه واستيعابها (Aldisi, 2020) بأنه: عجز في اللفظ؛ بسبب عدم قدرة الطفل على فك الرموز، مما يسبب التعثر في لفظ الكلمات، وضعف الفهم؛ مما يؤدي إلى خلل في القراءة. ويعرفه زهدي (Zuhdi, 2011) بأنه: القصور في تحقيق أهداف القراءة من حيث فهم المقروء، والتفاعل معه، وإدراكه. "والضعف القرائي قصور جزئي أو كلي في القدرة على القراءة نتيجة أسباب عضوية أو عقلية" (Atta, 2005, 209). والضعف القرائي كذلك "قصور القارئ عن تحقيق الأهداف التي ترمي إليها القراءة، وله آثار سلبية

تمتد إلى جميع ميادين المعرفة التي يراد اكتسابها، وتؤدي إلى التأخر الدراسي" (Attia, 2007, 71). أما ( ) Ashour & Al-Hawamdeh, 2009, 81فيعرفان الضعف القرائي بأنه: "القصور في تحقيق أهداف القراءة من فهم للمقروء، وإدراك المعاني والأفكار، أو البطء في النطق، والضبط الخطأ للألفاظ". ويعرف الصدقي (Alsedqi, 2020, 36) الضعف القرائي بأنه "ضعف الطالب في مهارات القراءة عموما؛ إذ يواجه ضعفا في نطق الكلمات، وضعفا في فهم الجمل والفقرات، واستخراج الأفكار الرئيسة، والتمييز بينها وبين الأفكار الفرعية، ويقل فيه الطالب عن أقرانه سنة دراسية، أو سنتين".

مما سبق، يستخلص الباحثان أن الضعف القرائي قصور الطلبة في تحقيق أهداف القراءة في الجانب الآلي للقراءة (فك الرموز) المتمثل بالضعف في قراءة الحروف، وقراءة الكلمات، وقراءة الجمل، والجانب العقلي (الفهم والاستيعاب) المتمثل بضعف القدرة على فهم المقروء بمستوياته المختلفة.

ويتخذ الضعف القرائي مظاهر عدة ليس بالضرورة أن يتوافر جميعها في الطالب الواحد، وكل مظهر من هذه المظاهر يؤثر ويتأثر بالمظاهر الأخرى؛ مما يؤدي في النهاية إلى تعثر الطالب بقراءته في مختلف مراحل التعليم، وهذا يقتضي تدريب المعلمين على أساليب تشخيص الضعف القرائي الذي يعد الخطوة الأولى للحد من هذه الظاهرة (Al-Ajmi & Al- Balushi, 2020). ومن الأساليب التشخيصية للضعف القرائي التي يمكن تدريب معلمي المرحلة الابتدائية عليها: الاختبارات المسحية، والاختبارات التشخيصية، والسجلات المدرسية، والملاحظة، ودراسة الحالة، والمناقشة الشفوية(Khasawneh et al., 2019).

وتتمثل مظاهر الضعف القرائي لدى طلبة المرحلة الابتدائية في الآتية(Al- Hashimi et al., 2016; Olayan, 2004; Alkoori, 2012; Hopkins, 2007):

أولا: ضعف قراءة الحروف: يتضمن ضعف قراءة الحرف المضعّف، وضعف التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة، وبين التاء والهاء، وبين الأصوات المتشابهة، وبين اللام الشمسية والقمرية، وعدم نطق الحروف من مخارجها الصحيحة، وضعف التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة، وبين التنوين، وبين الألف المقصورة والياء، وبين الألف والهمزة، والعجز عن تعرف حروف الكلمة، وإضافة أصوات غير موجودة أصلا في الكلمة، وحذف بعضها.

ثانيا: ضعف قراءة الكلمات: يتضمن ضعف القدرة على قراءة الكلمات التي بها حروف تكتب ولا تنطق، والكلمات التي بها حروف تنطق ولا تكتب، وتكرار بعض الكلمات، وإحلال كلمة بدل أخرى، وضعف القدرة على تحليل الكلمات إلى مقاطع، والكلمات إلى حروف.

ثالثا: ضعف قراءة الجمل: يتضمن قراءة الجملة كلمة كلمة، وضعف توظيف علامات الترقيم في القراءة، والاحتفاظ بمكان المقروء في الذاكرة، والتوقف الخاطئ قبل نهاية الجملة، وظهور تأثير اللهجة العامية في أثناء القراءة، وحذف وإضافة كلمة أو أكثر من الجملة، وضعف القدرة على تحليل الجمل إلى كلمات.

رابعا: ضعف فهم المقروء: يتضمن البطء في القراءة، وضعف القدرة على التفريق بين الأفكار الرئيسة والتفصيلية، واستنتاج الفكرة العامة، واستنتاج معاني المفردات الجديدة من السياق، وترتيب الأحداث حسب ورودها في النص، وتلخيص المادة المقروءة، وصياغة الأفكار باللغة الخاصة، وربط المعارف السابقة بالجديدة، وتمييز الحقيقة من الخيال، وتمييز الأساليب اللغوية.

خامسا: ضعف الاحتفاظ: يتطلب الاحتفاظ فك الرموز، والاستيعاب، ويعتمد على مستوى عال من المهارات الإدراكية، كالذاكرة، والقدرة على استرجاع المادة المقروءة، واستدعائها؛ إلا أن الطلبة في بعض الأحيان يواجهون صعوبة في الاحتفاظ بالمادة المقروءة، واسترجاعها، وتذكرها، وتلخيصها.

وللضعف القرائي أسباب متعددة يمكن تصنيفها إلى (Al- Dahfiri, 2021; Alzubaid, 2021; Zaid, 2016; Shehata, 2008):

أولا: الأسباب المتعلقة بالمعلم: تتمثل بعدم إلمامه بالعديد من المهارات القرائية، واختفاء دوره في الرقابة والتوجيه على المتعلمين، وقلة اهتمامه، وعدم قدرته على تشخيص العيوب القرائية، وفقدان حافز التعليم، وغياب الروح النشطة، والاعتماد على أسلوب واحد متكرر، والإصرار عليه، والابتعاد عن التجديد في التعليم، وقلة استخدام الإجراءات العلاجية، وضعف ربط دروس القراءة بالحياة اليومية، وسيطرة طرائق الحفظ والتلقين، وضعف ربط مهارات اللغة العربية ببعضها، وعدم كفاية فرص التدريب على مهارة القراءة.

ثانيا: الأسباب المتعلقة بالمتعلم: كإهماله التدريبات الخاصة بالمهارة المكلف بها، وغياب روح التعلم، وضعف معجمه اللغوي، وقلة خبراته؛ فضلا عن الأسباب العضوية التي تتعلق بالضعف البصري، والسمعي، والصوتي، والصحة العامة، والأسباب النفسية التي تتمثل في القلق، والخجل، والتوتر، والإحباط، وعدم تقبل القراءة.

ثالثا: الأسباب المتعلقة بالكتاب المدرسي: كبعض موضوعات الكتب غير الشائقة التي لا تثير دافعية الطلبة، ولا تلبي حاجاتهم، ولا تناسب مستواهم، بالإضافة إلى قلة التدريبات الخاصة بمهارة القراءة، والتركيز على تمارين معقدة؛ فضلا عن الجانب الشكلي للكتاب الذي يتمثل في إخراجه، وجاذبية صوره، وأناقته، وجودة ورقه.

ويرى (بيتس) أن الأسباب الرئيسة للضعف القرائي تتمثل في تأخر النضج، وضعف البصر، أو السمع، ونقص الانتباه، أو الدافع، ومشكلات الذاكرة، وعدم الثبات الانفعالي، والقصور في الأساليب التربوية، وضعف الإدراك، وعدم القدرة على ربط الأفكار (Suleiman & Mohammad, 2005).

مما سبق، يستخلص الباحثان أن الأسباب التي تؤدي إلى الضعف القرائي تتوزع بين المعلم، وما يقوم به من ممارسات تدريسية في حصة القراءة، والمتعلم، وما يعتريه من أسباب عضوية، ونفسية، والكتاب المدرسي شكلا ومضمونا؛ الأمر الذي يتطلب القيام بالإجراءات العلاجية التي تساعد في الحد من هذه الظاهرة، أو التقليل منها قدر الإمكان.

ويتوقف علاج الضعف القرائي لدى الطلبة على آلية تعلمهم قواعد القراءة الصحيحة؛ فالمعلم المتابع لطلبته بإمكانه تسليط الضوء على مواطن الضعف لديهم، وبالتالي تسهل عليه عملية تقوية طلبته، ورفع مستواهم (Al- Azzawai, 2007). ويتطلب علاج الضعف القرائي الرقي بالعملية التعليمية التعلمية، والنهوض بالطالب الذي يعد محورها في مختلف الجوانب، منها: التوجيه الفني لمعلمي اللغة العربية بتحديث الأساليب المستخدمة في عملية الشرح للطلبة؛ فالمعلم هو الموجه الأول للعملية التعليمية، وهو الأساس في تنشئة الطلبة، وتأسيسهم، والرقي بهم، ومنها كذلك الاعتناء بالأسرة، والتنويه إلى أهمية الدور الذي تؤديه في تأسيس أبنائها، ومتابعة الخطط العلاجية لا سيما في ظل التطور الكبير الذي حدث في التكنولوجيا الحديثة الذي يساعد بصورة مباشرة في تطور الطلبة، وتسليط الضوء على المؤسسة التربوية التعليمية لدورها الكبير في تفعيل النشاطات التربوية والتعليمية، وتشجيع

المتعلمين على المشاركة بها، والاهتمام بالمنهج، وتطويره، والحرص على أن يكون مراعيا لميول الطلبة، والفروق الفردية بينهم (Ashour & Al-Hawamdeh, 2009, 81).

ومن أهم طرائق علاج الضعف القرائي لدى الطلبة: تكامل الأدوار بين الأسرة والمعلم، والتوجيه الفني، إضافة إلى ضرورة قيام المدرسة بدورها بوصفها المكان المناسب للقيام بهذا الدور، لا سيما أن الطالب يتعرض لنشاطات تعليمية عديدة، ويقضي فيها معظم أوقاته، فضلا عن دور المناهج المدرسية التي ينبغي تصميمها بأسلوب متطور؛ مما يدعو إلى إطلاق أفكار الطلبة، وإثارة دوافعهم نحو التجديد والابتكار (Hassani, 2020).

ويقدم مصطفى (Mostafa, 2004) عددا من الاقتراحات لعلاج الضعف القرائي، منها: الاهتمام بتدريب الطلبة على تجريد الحروف، وتحليلها، وتركيبها، والوقوف على أخطائهم، والطلب إليهم تصحيحها، وعدم الاعتماد على المعلم دائما، وإجراء مسوحات تشخيصية في بداية المرحلة الدراسية، ورسم خطة علاجية للضعف، ومراقبة حالة الطلبة الصحية، والاتصال بأولياء الأمور عند ملاحظة ما يشير إلى وجود ضعف في البصر، أو السمع، والاهتمام بتعريف أولياء الأمور بمستويات أبنائهم، ومدى تقدمهم في القراءة، أو مدى تأخرهم، وتأليف الكتب وفق شروط تراعي قدراتهم العقلية، وميولهم، ورغباتهم، وأن تجرب موضوعات الكتب على فئة من الطلبة، ويؤخذ برأي المعلمين، وتعدل وتطور بناء على ذلك قبل اعتمادها، وأن تتنوع موضوعاتها، وأن تتدرج مفرداتها، وتراكيبها وفق قدرات الطلبة العقلية واللغوية.

ويواجه الطلبة ذوو الضعف القرائي العديد من التحديات داخل الصف الدراسي، ويمكن للتعديلات أو التكييفات التي يجريها المعلم أن تقلل من الضعف القرائي بشكل كبير، وتتطلب هذه التكييفات من المعلمين تعديل إجراءات تدريس مهارة القراءة، وتقويمها، والمواد القرائية، والبيئة التعليمية؛ لاستيعاب تنوع الطلبة، ومنحهم الفرصة ذاتها التي يتمتع بها أقرانهم لتحقيق أهداف التعلم الخاصة، مع الأخذ بالاعتبار أنه لا ينبغي النظر إلى هذه التكييفات على أنها ميزة لهؤلاء الطلبة على حساب الآخرين، أو معاملة خاصة لهم، ولا أن تحل محل التدريس الاعتيادي (Learning, 2004).

ويمكن للمعلم القيام بعدد من الإجراءات والتكييفات لتوظيفها في علاج الطلبة ذوي الضعف القرائي، منها: إجراءات التدريس الفردي، وتكييف المواد القرائية والتقويم، ودعم أجواء الغرفة الصفية والتعاون، كالآتي:

أولا: إجراءات التدريس الفردي: تتضمن تزويد الطالب ذي الضعف القرائي بتغذية راجعة مستمرة عن قدراته، ونقاط قوته، وإبراز التقدم الذي يحرزه في المعرفة والمهارات القرائية باستمرار، والتخطيط بعناية لصعوبة المهمة وفقا للإمكانات المتاحة له، وتقييم النتاجات والجهود التي يحققها في اكتساب المحتوى التعليمي، واستخدام التدريس متعدد الحواس "بصري، سمعي، حركي، حسي، لمسي" (Martan et al., 2015; Martan et al., 2017).

ثانيا: إجراءات تكييف المواد القرائية والتقويم: تتضمن إجراء بعض التعديلات على المادة المكتوبة، كاستخدام ورق معين، واستخدام الخطوط المتنوعة، وتقسيم النص إلى فقرات، وإبراز النصوص بلون مختلف، أو وضع خطوط تحتها، وإجراء الاختبارات الشفوية، والتفريق بين الوقت الذي يستغرقه الطلبة ذوو الضعف القرائي في أداء مهماتهم مقارنة مع الطلبة الآخرين، وتكليفهم بمهمات قرائية أقل (Galić-Jušić, 2004; Ivančić, 2010).

ثالثا: إجراءات دعم أجواء الغرفة الصفية والتعاون: تتضمن إقامة علاقات بين الطلبة في الصفوف الدراسية تقوم على الاحترام، والتسامح، والتنوع في التعلم، وتوفير جو صفي إيجابي بحيث لا يشعر فيه الطلبة ذوو الضعف القرائي بالانزعاج عند وقوعهم في الأخطاء القرائية، أو فشلهم في الإجابة عن أسئلة فهم المقروء، والالتزام بما هو محدد من توصيات معلمي التربية الخاصة وصعوبات التعلم حول كيفية التعامل مع هؤلاء الطلبة، وتوفير إجراءات تحفيزية صفية لهم، وتعريف أولياء أمورهم بالإجراءات التي ينبغي استخدامها معهم، والتواصل معهم بغرض تحسين مستوى تعلمهم وتقدمهم في القراءة، وتجنب الإشارة علانية إلى الأخطاء القرائية التي يقعون فيها، والحرص على توثيق أواصر التعاون بين المدرسة، والخبراء، والبيئة (Martan et al., 2015).

وقام سوانسون (Swanson, 1999) بتحليل الإجراءات التعليمية المختلفة لتحديد أفضل الممارسات عند تدريس الطلبة ذوي الضعف القرائي، توصل من خلالها إلى الإجراءات الآتية:

- الجمع بين التدريس المباشر، وتدريس الاستراتيجية؛ فالتدريس المباشر يشمل المحاضرات والمناقشات التي يوجهها المعلم، أما تدريس الاستراتيجية فيشير إلى تعليم الطلبة كيفية التعلم (على سبيل المثال، مهارات الدراسة، ومهارات أخذ الاختبار، ومهارات التنظيم الذاتي).
- تقديم المعلومات للطلبة بطريقة متسلسلة بدءا من المهمات البسيطة إلى المهمات الأكثر تعقيدًا، وتقسيمها إلى أجزاء يمكن التحكم فيها، مع استخدام التكرار والممارسة لاكتساب المعلومات، والاحتفاظ بها.
- تعليم حل المشكلات ونمذجتها، واستخدام مجموعات التدريس الصغيرة، والأسئلة والإجابات التفاعلية.
- توجيه الطلبة لاستخدام مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات، والتأكد من أنها تتماشى مع تعلم الطلبة، ونقاط قوتهم، وسؤالهم عن الاستراتيجيات التي يرونها الأكثر نجاحا فيها.
- توفير بيئة لغوية غنية للطلبة مع تعريضهم لأنواع كثيرة من المواد القرائية، وتوفير فرص متكررة وحقيقية للقراءة والكتابة.

مما سبق، يستخلص الباحثان أن الإجراءات العلاجية للضعف القرائي تتضمن الإجراءات المتعلقة بالمتعلم، والمعلم، والكتاب المدرسي، والبيئة المدرسية، والأسرة والبيئة الاجتماعية، فضلا عن الإجراءات التكييفية في أساليب تدريس مهارة القراءة، وتقويمها، والمواد القرائية، والأجواء الصفية والتعاون بين المعلم والطلبة، والطلبة أنفسهم.

ويبدو أن موضوع علاج الضعف القرائي نال اهتمام الباحثين، فقد هدفت دراسة ياسين (Yassin, 2013) التعرف إلى كيفية التعامل مع صعوبات القراءة كما يراها طلبة الصف العاشر الأساسي ومعلموهم في فلسطين. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الاستبانة والمقابلة، أظهرت نتائجهما أن المعلمين يستخدمون عددا من الإجراءات لعلاج الضعف القرائي، كلفظ الكلمات أمام الطلبة بشكل صحيح، والقراءة المتكررة، والقراءة بصوت عال، وكتابة الكلمات على السبورة، وإعطاء الطلبة واجبات بيتية تتضمن القراءة، وإثارة دافعيتهم، وزيادة ثروتهم من المفردات.

وهدفت دراسة شانقا (Chuunga, 2013) إلى الكشف عن ممارسات المعلمين نحو تدريس الطلبة ذوي الضعف القرائي والكتابي بالمرحلة الدنيا في زامبيا. ولتحقيق أهداف الدراسة، اتبع المنهج النوعي باستخدام المقابلة المعمقة، والملاحظة الصفية، وتحليل الوثائق لعينة من معلمي الصف الرابع الأساسي، أظهرت نتائجها أن المعلمين

يمارسون عددا من الإجراءات العلاجية في تدريس الطلبة ذوي الضعف القرائي، كالخطط العلاجية، والكتب الإضافية، والتعلم من خلال الأقران، وتشجيع الطلبة على الانتباه، وقضاء أكبر وقت معهم، والعمل الجماعي المباشر، وتقنية السؤال والجواب، والقراءة الجماعية، والقراءة الزوجية، والقراءة الكورالية، وتبادل الأدوار، وإظهار الحب لهم، والاهتمام بهم.

وجاءت دراسة البيشي (Albeeshi, 2016) للكشف عن أسباب الضعف القرائي والكتابي لدى طلاب الصفوف الأولية، وسبل معالجتها من وجهة نظر (160) معلما من معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية، باستخدام مقياس تكون من (42) فقرة، وسؤال مفتوح النهاية. توصلت الدراسة إلى أن المعلمين قدموا عددا من المقترحات لعلاج الضعف القرائي، أبرزها: تقليص عدد الطلبة في الصف الواحد، وتجهيز الصف بكافة الوسائل التعليمية اللازمة لتعلم القراءة، والتواصل المستمر مع أولياء الأمور لإطلاعهم على نتائج أبنائهم، واستخدام الطريقة الصوتية في تعليم القراءة، وتوفير البيئة السليمة الآمنة الخالية من المشتتات، وتضمين الكتب عددا من الصور في كل درس، وتفعيل التقويم التشخيصي.

وأجرى مارتان وآخرون (Martan et al., 2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية في كرواتيا نحو تدريس الطلبة ذوي الضعف القرائي. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس الاتجاهات نحو تدريس الطلبة ذوي الضعف القرائي، أظهرت نتائجه أن اتجاهات المعلمين نحو تدريس الطلبة ذوي الضعف القرائي إيجابية.

وأجرت ماضي (Madi, 2018) في الأردن دراسة هدفت التعرف إلى أسباب ضعف تحصيل طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في مهارة القراءة من وجهة نظر المعلمين، وسبل علاجها. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت استبانة طبقت على (100) معلم ومعلمة. أظهرت نتائج الدراسة عددا من الإجراءات العلاجية للضعف القرائي، من أبرزها: تعريف الطلبة بأهمية تدريس القراءة وأهدافها، وإعداد التقويم التشخيصي، والبدء المبكر لعلاج الضعف القرائي بالأساليب الفردية والجماعية، وحصر الأخطاء الشائعة، وتدوينها في قوائم.

وهدفت دراسة المطيري (Almutairi, 2018)إلى الكشف عن الاستراتيجيات الفعالة لتنمية فهم المقروء لدى طلبة الصف الثالث ذوي صعوبات التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية. ولتحقيق أهداف الدراسة، اتبع المنهج النوعي باستخدام المقابلة، وتحليل الوثائق لعينة من معلمي التربية الخاصة. أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يستخدمون عددا من الاستراتيجيات في تنمية فهم المقروء لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، أبرزها: الخرائط المفاهيمية، وطرح الأسئلة، وخريطة القصة، وقراءة الأقران، والتفكير بصوت عال، ومناقشة النص مع الطلبة والمجموعات المختلفة.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية، جاءت دراسة سبير – سويرلنغ (Spear- Swerling, 2016) للتعرف إلى الأنواع الشائعة لمشكلات القراءة (صعوبات قراءة الكلمات، وصعوبات الفهم، وصعوبات قراءة الكلمات والفهم معا)، وكيفية مساعدة الطلبة في علاج الضعف القرائي، أظهرت نتائجها أن توافر المعلومات حول أنماط صعوبات القراءة ممن لديهم ضعف في القراءة نقطة انطلاق مفيدة، فضلا عن الإفادة من أشكال الدعم التكنولوجي، والخبرات الفردية، والقدرات الذاتية.

وأجرى حساني (Hassani, 2020) دراسة هدفت التعرف إلى أسباب الضعف القرائي والكتابي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في المملكة العربية السعودية، وتقديم الحلول المقترحة

لمعالجة هذا الضعف، طبقت عليهم استبانة تكونت من (43) فقرة، وسؤال مفتوح النهاية. أظهرت نتائج الدراسة أن الحلول المقترحة لعلاج الضعف القرائي كما يراها المعلمون تضمنت إلزام طلبة الصف الأول دخول رياض الأطفال، وتقديم الاختبارات القرائية المركزية، واستخدام الطرائق التدريسية والاستراتيجيات التي تثير دافعية الطلبة وميولهم، ووضع الخطط العلاجية، والإكثار من قراءة النصوص المشكولة يوميا، وزيارة المكتبات بصورة مستمرة، ومضاعفة اهتمام الأسرة بمشكلات أبنائها ومتابعتها أولا بأول، وتوفير الجو النفسي والتعليمي المناسب، وزيادة ارتباط الموضوعات القرائية بحياة الطلبة.

وفي سلطنة عمان، أجرى الكلباني (Al-Kalbani, 2020) دراسة هدفت إلى تقديم اقتراحات لعلاج الضعف القرائي كما يراها المعلمون ومديرو المدارس، وتمثلت هذه الاقتراحات في: التعاون المشترك بين البيت والمدرسة، والتواصل المستمر لمعرفة المستوى الحقيقي للطلبة أولا بأول، واستخدام التعليم القائم على النشاط والحركة بصورة مستمرة، وإشراك الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المتدني بالحصة الدراسية، والجلوس المستمر مع معلمة صعوبات التعلم، ومعلمة المجال الأول.

ومؤخرًا، أجرى الظفيري (Al- Dahfiri, 2021) دراسة هدفت التعرف إلى التصورات المقترحة لمعالجة ضعف القراءة لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلميهم ومعلماتهم في المدارس الحكومية بدولة الكويت. تكونت عينة الدراسة من (350) معلما ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة، طبقت استبانة تكونت من (32) فقرة موزعة إلى التصورات المقترحة لمعالجة ضعف القراءة المتعلقة بدور الأسرة والمعلم، والتوجيه الفني، والمنهج المدرسي، والمدرسة والمؤسسة التعليمية الكبرى. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقدير معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة للتصورات المقترحة لمعالجة ضعف القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة بجميع مجالاتها كبيرة.

يتضح من الدراسات السابقة أنها هدفت إلى الكشف الإجراءات العلاجية للضعف القرائي في بيئات متعددة (فلسطين، وزامبيا، والسعودية، وكرواتيا، والأردن، والولايات المتحدة الأمريكية، وسلطنة عمان، والكويت). وأفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات في إطارها النظري، ومنهجيتها، وبناء أداتها. وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في محاولتها الكشف عن درجة تطبيق معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت الإجراءات العلاجية للضعف القرائي؛ على خلاف معظم الدراسات السابقة التي اكتفت بعرض التصورات المقترحة للضعف القرائي؛ فدراسة الظفيري (Al- Dahfiri, 2021)، وإن أجريت في الكويت؛ إلا أنها تحددت بالتصورات المقترحة لمعالجة ضعف القراءة من جهة، وتناولها معلمي المرحلة المتوسطة من جهة ثانية على نحو يختلف مع الدراسة الحالية التي اهتمت بالكشف عن درجة تطبيق الإجراءات العلاجية للضعف القرائي من جهة، ولدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من جهة أخرى.

ونظرا لأن الضعف القرائي يعد ظاهرة على الصعيدين المحلي والعالمي، ويشكل عبئا وفاقدا حقيقيا بين طلبة تؤهلهم قدراتهم العقلية على النجاح والتفوق؛ فإن التعرف إلى هذه الفئة من الطلبة، وتقديم الإجراءات العلاجية المناسبة لهم بات أمرا ضروريا (Al-Qahtani, & Al-Faqih). ومن منطلق الاهتمام بالطلبة ذوي الضعف القرائي بدولة الكويت، كان لا بد من الاهتمام بالإجراءات التي يمكن من خلالها مساعدتهم في تحسين مستواهم القرائي؛ لذا جاءت الدراسة الحالية للكشف عن درجة تطبيق معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت الإجراءات العلاجية للضعف القرائي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعد الضعف القرائي لدى طلبة المرحلة الابتدائية مؤشرا خطيرا؛ فهي مرحلة التأسيس، وعليها يعتمد تعلم مهارة القراءة، والتمكن من مهاراتها في المراحل اللاحقة، وإذا لم يجر علاج هذا الضعف، فإن علاجه في المراحل اللاحقة لا يكون سهلا (Alsedqi, 2020). وقد بذلت وزارة التربية والتعليم الكويتية جهودا كبيرة في علاج الضعف اللغوي بشكل عام، والضعف القرائي بشكل خاص، وأبرز ما يدل على هذه الجهود مشاركتها في الدورات التي يقيمها المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج الذي تعد دولة الكويت عضوا عاملا فيه، ومنها دورة استراتيجيات تدريس مهارات اللغة العربية في الصفوف من (1–6) التي عقدت في الكويت عام (2020)، والمشاركة في تنفيذ برنامج معايير تعليم اللغة العربية للصفوف من (1–3) عام (2014)، وفي تنفيذ برنامج صعوبات تعلم القراءة في الصفوف الأولى: المظاهر، والأسباب، والعلاج عام (2019)، فضلا عن إقامة المؤتمرات والندوات لعلاج الضعف القرائي، كان آخرها مؤتمر "أولويات إصلاح التعليم ومتطلباته" الذي عقدته جمعية المعلمين الكويتية عام (2022)، وقدمت فيه أوراق بحثية عدة تتعلق بعلاج الضعف القرائي، زيادة على إنشاء الجمعية الكويتية للضعف القرائي، وإنشاء مراكز القارئ الصغير منذ عام (2008).

مما تقدم، ونظرًا للعبء الواقع على عاتق معلمات اللغة العربية لعلاج الضعف القرائي لدى طلبة المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، وما فيه من إهدار للطاقات، والوقت، والإمكانات المادية، تولدت لدى الباحثين فكرة إجراء هذه الدراسة من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما درجة تطبيق معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت الإجراءات العلاجية للضعف القرائي؟

السؤال الثاني: هل تختلف درجة تطبيق معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت الإجراءات العلاجية للضعف القرائي باختلاف متغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة تطبيق معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت الإجراءات العلاجية للضعف القرائي، وما إذا كان ذلك يختلف باختلاف متغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية مهارة القراءة؛ فلمهارة القراءة دور مهم في حياة الطالب في مراحله التعليمية الاولى، وتعد الجسر الذي يعبر به إلى النجاح في تعلم المهارات الأخرى، وهي بذلك ضرورة أكاديمية ووظيفية، والبوابة الأولى لتعلم العلوم جميعها. وتأتي أهمية هذه الدراسة من خلال أهميتها النظرية والتطبيقية في الآتي:

الأهمية النظرية

تمثل الدراسة الحالية أهمية خاصة للباحثين؛ بسبب ندرة الدراسات التي تناولت تطبيق الإجراءات العلاجية للضعف القرائي، وتبرز أهميتها كذلك في إثراء الأدب النظري بما تتضمنه من معلومات وإطار نظري حول الضعف القرائي من حيث: مفهومه، ومظاهره، وأسبابه، وإجراءاته العلاجية التكييفية (التدريس الفردي، والمواد القرائية والتقويم، ودعم أجواء الغرفة الصفية والتعاون)؛ مما يجعل هذه الدراسة أول محاولة –في حدود اطلاع

الباحثين– للكشف عن درجة تطبيق معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية الإجراءات العلاجية للضعف القرائي بدولة الكويت.

الأهمية التطبيقية

تبرز الأهمية التطبيقية للدراسة في إفادة المعلمين والمسؤولين بالإجراءات العلاجية للضعف القرائي، التي قد تسهم في التقليل من هذه الظاهرة لدى الطلبة، وتقديمها عددا من التوصيات التي قد تفيد المسؤولين والمعنيين في وزارة التربية والتعليم الكويتية بضرورة تطوير الخطط العلاجية للضعف القرائي في المرحلة الابتدائية. كما تبرز أهميتها التطبيقية في توفيرها مقياسا للإجراءات العلاجية للضعف القرائي؛ بما يتيح للباحثين إمكانية الإفادة منه لتحقيق أهداف خارج الدراسة الحالية، وقد تفيد نتائج الدراسة الحالية المسؤولين والمعنيين والمهتمين في وزارة التربية والتعليم الكويتية في تطوير الخطط العلاجية للضعف القرائي لدى طلبة المرحلة الابتدائية، وإثراء الحقل التربوي بدراسات حول الإجراءات العلاجية للضعف القرائي.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات والتعريفات الإجرائية الآتية:

الضعف القرائي: "القصور في تحقيق أهداف القراءة من فهم للمقروء، وإدراك المعاني والأفكار، أو البطء في النطق، والضبط الخطأ للألفاظ" (Ashour & Al-Hawamdeh, 2009, 81). ويتحدد في الدراسة الحالية بالضعف القرائي الأكاديمي المتعلق بفك الرموز في قراءة الحروف، وقراءة الكلمات، وقراءة الجمل، وفهم المقروء بمستوياته المختلفة.

الإجراءات العلاجية للضعف القرائي: الإجراءات التي تستخدمها معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية مع الطلبة ذوي الضعف القرائي في مجالات: إجراءات التدريس الفردي، وتكييف المواد القرائية والتقويم، ودعم أجواء الغرفة الصفية والتعاون. وتتحدد في الدراسة الحالية بالدرجة التي حققتها معلمة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية على مقياس الإجراءات العلاجية للضعف القرائي المعد لهذا الغرض، ويتمتع بالخصائص السيكومترية اللازمة.

معلمات اللغة العربية: المعلمات اللواتي يدرسن مبحث اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت من مؤهلات علمية، وخبرات تدريسية متنوعة.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت عينة الدراسة الحالية على معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في محافظة الجهراء بدولة الكويت في العام الدراسي 2021–2022، كما تحددت بأداة الدراسة (مقياس درجة تطبيق الإجراءات العلاجية للضعف القرائي)، وما تحقق لها من دلالات صدق وثبات، وموضوعية أفراد الدراسة في الاستجابة لفقراتها.

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي لملاءمته أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في محافظة الجهراء بدولة الكويت البالغ عددهن (933) معلمة، حسب سجلات الإدارة العامة لمنطقة الجهراء التعليمية للعام الدراسي 2021–

2022. وتكونت عينة الدراسة من (303) معلمات، اختزن بالطريقة المتيسرة. وجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

جدول 1.

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	167	55.1
	دراسات عليا	136	44.9
	الكلي	303	%100
عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	145	47.9
	10 سنوات فأكثر	158	52.1
	الكلي	303	%100

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، أعد الباحثان مقياسا لدرجة تطبيق الإجراءات العلاجية للضعف القرائي بالإفادة من دراسات(Martan et al., 2017; Almutairi, 2018; Chuunga, 2013; Al-Kalbani, 2020; Hassani, 2020) . تكوّن المقياس بصورته النهائية من (30) فقرة موزعة بالتساوي إلى ثلاثة مجالات: إجراءات التدريس الفردي، وتمثله الفقرات (1–10)، وإجراءات تكييف المواد القرائية والتقويم، وتمثله الفقرات (11–20)، وإجراءات دعم أجواء الغرفة الصفية والتعاون، وتمثله الفقرات (21–30).

صدق المقياس

أولا: صدق المحتوى

للتحقق من صدق المقياس، عرض بصورته الأولية (23) فقرة على عدد من المتخصصين في المناهج والتدريس، والتربية الخاصة، وصعوبات التعلم، والمشرفين التربويين، والمعلمين؛ إذ طُلب إليهم إبداء آرائهم في فقرات المقياس من حيث انتماؤها للمجالات، ومدى وضوحها، وسلامتها من حيث المعنى والصياغة، ومدى مناسبتها أفراد عينة الدراسة، وحذف، أو إضافة، أو تعديل أي فقرة، وأية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة. وقد أُخذ بملحوظات الأساتذة المحكمين التي تضمنت إضافة بعض الفقرات، وتعديل بعضها الآخر في المجالات الثلاثة إلى أن وصل المقياس بصورته النهائية إلى (30) فقرة.

ثانيا: مؤشرات صدق بناء المقياس

للتحقق من صدق البناء للمقياس، طبق على عينة استطلاعية تكونت من (30) معلمة من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها؛ لتقدير معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها، والدرجة الكلية للمقياس، ومعامل الارتباط المصحّح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها (Corrected item-total correlation) التي أظهرت أن معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها تراوحت بين (0.63–0.75) لمجال إجراءات التدريس الفردي، وبين (0.58–0.79) لمجال إجراءات تكييف المواد القرائية والتقويم، وبين (0.69–0.77) لمجال إجراءات دعم أجواء الغرفة الصفية والتعاون. وتراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس بين (0.56–0.73)؛ مما يشير إلى صدق بناء المقياس. وتراوحت معاملات الارتباط المصحح بين

درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها بين (0.52–0.68) لمجال إجراءات التدريس الفردي، وبين (0.48–0.73) لمجال إجراءات تكييف المواد القرائية والتقويم، وبين (0.60–0.74) لمجال إجراءات دعم أجواء الغرفة الصفية والتعاون؛ مما يشير إلى صدق بناء المقياس.

ثبات المقياس

للتحقق من تجانس أداء أفراد عينة الدراسة على المقياس، حسبت معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، ومعاملات ثبات الإعادة (بيرسون)، بإعادة تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلمة من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها، التي أظهرت أن معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) تراوحت بين (0.88–0.92) لمجالات المقياس، و(0.96) للمقياس الكلي، وتراوحت معاملات ثبات الإعادة بين (0.85– 0.90) للمجالات، و(0.91) للمقياس الكلي؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

تصحيح المقياس والمعيار الإحصائي

جرى الإجابة عن فقرات المقياس وفقا لتدريج خماسي: "بدرجة كبيرة جدا" (5) درجات، و"بدرجة كبيرة" (4) درجات، و"بدرجة متوسطة" (3) درجات، و"بدرجة قليلة" درجتان، و"بدرجة قليلة جدا" درجة واحدة. ولتفسير استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق الإجراءات العلاجية للضعف القرائي بناء على الوسط الحسابي لتقديراتهم على فقرات المقياس، أُستُخدم المعيار الإحصائي الآتي: 1.00– أقل من 2.34 درجة تطبيق متدنية، ومن 2.34–أقل من 3.67 درجة تطبيق متوسطة، ومن 3.67– 5.00 درجة تطبيق مرتفعة.

إجراءات الدراسة

لتنفيذ الدراسة، اتبعت الإجراءات الآتية:

- إعداد مقياس الدراسة بالرجوع إلى الدراسات السابقة ذات الصلة، والتأكد من دلالات صدقه وثباته حسب الأصول.
- اختيار العينة بالطريقة المتيسرة من معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في مدارس محافظة الجهراء بدولة الكويت، وتوزيع نسخ المقياس عليهن إلكترونيا عبر نموذج (Google Form).
- إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، واستخراج النتائج، وتقديم التوصيات المناسبة.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات التصنيفية، واشتملت على:

- **المؤهل العلمي**، وله مستويان: بكالوريوس فأقل، ودراسات عليا.
- **عدد سنوات الخبرة**: وله مستويان: أقل من **(10)** سنوات، **(10)** سنوات فأكثر.

المتغير التابع: درجة تطبيق معلمات اللغة العربية الإجراءات العلاجية للضعف القرائي.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة، حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، وللإجابة عن السؤال الثاني، استخدم تحليل التباين الثنائي (Two- Way ANOVA)، وتحليل التباين الثنائي المُتعدد (Two- Way MANOVA).

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: *نتائج السؤال الأول* الذي ينص على: "ما درجة تطبيق معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت الإجراءات العلاجية للضعف القرائي"؟. للإجابة عن هذا السؤال، حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت الإجراءات العلاجية للضعف القرائي، وجدول (2) يبين ذلك.

جدول 2.

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق أفراد عينة الدراسة الإجراءات العلاجية للضعف القرائي

المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
إجراءات دعم أجواء الغرفة الصفية والتعاون	3.89	.77	1	مرتفعة
إجراءات التدريس الفردي	3.70	.65	2	مرتفعة
إجراءات تكييف المواد القرائية والتقويم	3.57	.58	3	متوسطة
الكلي	3.72	.61		مرتفعة

يُلحظ من جدول (2) أن الوسط الحسابي لدرجة تطبيق معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت الإجراءات العلاجية للضعف القرائي مجتمعة بلغ (3.72)، وانحراف معياري (0.61)، وبدرجة مرتفعة. وتراوحت الأوساط الحسابية لمجالات المقياس بين (3.57– 3.89)، وبدرجة من متوسطة إلى مرتفعة؛ إذ جاء مجال إجراءات دعم أجواء الغرفة الصفية والتعاون في المرتبة الأولى بوسط حسابي (3.89)، وانحراف معياري (0.77)، وبدرجة مرتفعة، وجاء مجال إجراءات التدريس الفردي في المرتبة الثانية، بوسط حسابي (3.70)، وانحراف معياري (0.65)، وبدرجة مرتفعة، وأخيرًا جاء مجال إجراءات تكييف المواد القرائية والتقويم في المرتبة الثالثة، بوسط حسابي (3.57)، وانحراف معياري (0.58)، وبدرجة متوسطة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أهمية مهارة القراءة بشكل عام، فهي ليست غاية بحد ذاتها؛ بل وسيلة لتحقيق غايات وأهداف أخرى، تجعل الفرد يسمو بنفسه وبمجتمعه عن طريق ثقافته، وسعة اطلاعه؛ فالقراءة مفتاح النجاح في الحياة الأكاديمية، وإن الضعف القرائي يؤثر في النواحي جميعها، ويستدعي الاهتمام به، وعلاجه لدى المتعلمين (Albeeshi, 2016).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى إدراك معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية أهمية القراءة لدى طلبة هذه المرحلة؛ فهي تيسر لهم الطرائق المختلفة في التعلم، وتنمي المهارات التي يحتاجونها في شؤون حياتهم كافة، وتفتح أمامهم أبواب المعرفة والثقافة، وإذا كان اكتساب مهارات القراءة ضروري لأي فرد في المجتمع؛ فهو أكثر ضرورة وأهمية للطالب في مراحله الأولى؛ فالصفوف الأولى هي اللبنة الأساسية نحو تعلم القراءة، فلا يمكن أن يتعلم الطالب دون إجادته القراءة، فالقراءة هي البوابة الأولى نحو تعلم العلوم جميعها (Al-Qahtani & Al-Faqih, 2020; Al-Kandari & Ibrahim, 1996؛ فقد أثبت كثير من المتخصصين والتربويين، ونتائج الدراسات علاقة التفوق الدراسي بإتقان الطالب مهارة القراءة (Al-Amarna & Al-Qahtani, 2018).

وقد تعزى هذه النتيجة كذلك إلى اهتمام المعلمات بعلاج ظاهرة الضعف القرائي انطلاقا من الجهود الكبيرة التي بذلتها وما تزال تبذلها وزارة التربية والتعليم الكويتية في هذا المجال، منها: إلزام المدارس بإجراء مسوح تشخيصية في مهارات القراءة بداية كل عام دراسي ينتج عنها خطط علاجية للضعف القرائي، يعتمدها التوجيه

الفني، ويتابع تنفيذها؛ فضلا عن إقامة الأندية الصيفية التابعة لوزارة التربية والتعليم دورات تعليمية لعلاج الضعف القرائي لدى الطلبة في أثناء العطلة الصيفية، وفتح مراكز في المدارس تعالج الفاقد التعليمي، من ضمنها الضعف القرائي، فضلا عن إنشاء الجمعية الكويتية للضعف القرائي التي لها دور كبير في تثقيف المجتمع وتوعيته نحو الضعف القرائي لدى الأطفال، وسبل علاجه، وإنشاء مراكز القارئ الصغير منذ عام (2008)؛ بهدف تعليم النشء مهارة القراءة، التي يلتحق بها الطلبة الذين يخضعون لاختبار في مهارات القراءة يحدد مستواهم، ثم يلتحقون بصفوف تناسبهم ليتلقوا القراءة من معلمين مدربين على التدريس الذي يراعي الفروق الفردية بينهم، ويحقق لهم الإتقان في اكتساب المهارات القرائية، فضلا عن أجواء التعلم والتعليم الإيجابية التي تقوم على الود والاحترام المتبادل بين المعلمين والطلبة، والطلبة أنفسهم، وما يجدون فيها من مواد قرائية تناسب مستوى كل منهم.

وقد تعود هذه النتيجة إلى أهمية أجواء الغرفة الصفية الإيجابية، وتوطيد العلاقة بين المعلمين والطلبة ذوي الضعف القرائي، والطلبة أنفسهم؛ ذلك أن توفير جو إيجابي في الصفوف الدراسية يعد عاملا محفزا للنشاط، والمشاركة، وما يدعم ذلك، ما أشار إليه كاسرلي (Casserly, 2013) في أنه لا بد لكل طالب أن يشعر بالراحة، وحرية التحدث أمام معلميه وزملائه؛ فالأداء الأكاديمي للطلبة يرتبط بحالتهم الاجتماعية الانفعالية، وكلاهما يتأثر بجو الصف الدراسي، كما أن غياب العلاقات الإيجابية المحفزة والتعلم الإيجابي يقود إلى جو غير مناسب للتعلم يؤثر في نموهم الاجتماعي والانفعالي؛ لذلك، فمن المهم عناية المعلم بالبيئة الصفية المناسبة لهم (Ivančić, 2010; Humphrey, 2003; Wadlington et al., 1996).

ولعل السبب في ذلك يعود أيضا إلى أهمية إجراءات التدريس الفردي الذي يستهدف الخصائص الفردية للطالب ذي الضعف القرائي؛ ويحسن مهاراته الأكاديمية الأساسية، وينمي ثقته بقدراته التعليمية، ويستند إلى نقاط القوة لديه (Humphrey & Mullins, 2002; Ridsdale, 2004; Singer, 2008)؛ فالطالب ذو الضعف القرائي يكون أكثر نشاطا واستعدادا، عندما يتعلق الأمر بالتدريس الفردي الذي يتماشى مع قدراته واهتماماته، ويقدم له التغذية الراجعة في الوقت المناسب، ويقيم تحصيله الدراسي وفقا لخصائصه الفردية، وطريقة معالجته المعلومات، والطريقة المفضلة له في التفكير، وأنماط تعلمه المختلفة: البصري، والسمعي، والحركي، واللمسي (Willis & Kindle Hodson, 2004).

وقد تعود هذه النتيجة أيضا إلى أهمية تكييف المواد القرائية للطلبة ذوي الضعف القرائي، كبناء الجملة، واختيار الكلمات وترتيبها، وزيادة التباعد بين الأسطر، وتقسيم النصوص إلى أجزاء، وتكليف الطلبة بمهمات أقل، واستخدام الخط الواضح والمكبر، واستخدام الورق من خلفيات متنوعة، وعرض المواد القرائية على شاشة الحاسوب مصحوبة بالصورة والصوت واللون والحركة؛ فقد أظهرت نتائج الدراسات أن إجراء تكييفات على المواد القرائية، كزيادة حجم الخط، وزيادة التباعد بين الحروف والكلمات والسطور يسهم بشكل كبير في تحسين الأداء القرائي للطلبة ذوي الضعف القرائي (Zorzi et al., 2012). وقد تعزى أيضا إلى أهمية التكييفات التي تجرى في تقييم المهمات القرائية للطلبة ذوي الضعف القرائي التي تتماشى ومستواهم القرائي، كتكليفهم بمهمات كتابية أقل من الطلبة الآخرين، وتخصيص وقت أكبر لهم في أداء مهماتهم القرائية مقارنة مع الطلبة الآخرين، وإتاحة الفرصة لهم لأداء المهمات القرائية شفويا، وتقييمهم في جلسات منفصلة، أو على عدة أيام، والتقدم للمهمات القرائية الفرعية وفقا للترتيب الذي يختارونه.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الظفيري (Al- Dahfiri, 2021) التي أظهرت نتائجها أن درجة تقدير المعلمين والمعلمات بدولة الكويت للتصورات المقترحة لمعالجة ضعف القراءة كبيرة، ونسبيا مع دراسة مارتان وآخرين (Martan et al., 2017) التي أظهرت نتائجها أن اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية في كرواتيا نحو تدريس الطلبة ذوي الصعف القرائي إيجابية.

وحسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت الإجراءات العلاجية للضعف القرائي لكل مجال على حدة، والجداول (3 –5) تبين ذلك.

أولا: مجال إجراءات التدريس الفردي

جدول 3.

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال إجراءات التدريس الفردي

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
9	أطلب إلى طالب آخر (أكبر عمرا) أن يمارس القراءة مع الطالب ذي الضعف القرائي	3.88	.98	1	مرتفعة
10	أطلب إلى زميل من العمر ذاته (قرين) أن يمارس القراءة مع الطالب ذي الضعف القرائي	3.86	1.05	2	مرتفعة
7	أخصص أوقاتا إضافية خارج وقت الحصة الصفية لتعليم القراءة للطالب ذي الضعف القرائي	3.84	1.08	3	مرتفعة
3	أخطط بعناية لصعوبة المهمة القرائية وفقا للإمكانات المتاحة للطالب ذي الضعف القرائي	3.82	.97	4	مرتفعة
5	أستخدم استراتيجيات تدريس متمايزة وفرص تعلم تساعد كل طالب لديه ضعف قرائي لتحسين مستواه القرائي	3.69	.69	5	مرتفعة
2	أبرز التقدم في مهارة القراءة الذي يحرزه الطالب ذو الضعف القرائي باستمرار	3.67	.65	6	مرتفعة
4	أقدر الجهود التي يبذلها الطالب ذو الضعف القرائي في فك رموز المادة المكتوبة، وفهمها	3.65	.62	7	متوسطة
8	أبني تدريسي لمهارة القراءة على فرص نجاح الطالب ذي الضعف القرائي	3.63	1.14	8	متوسطة
1	أزود الطالب ذا الضعف القرائي بتغذية راجعة مستمرة عن نقاط قوته، وقدراته، واحتياجاته	3.59	1.09	9	متوسطة
6	أستخدم التدريس متعدد الحواس (بصري، سمعي، حركي، حسي، لمسي) وفق النمط الذي يلائم الطالب ذا الضعف القرائي	3.42	1.19	10	متوسطة
	الكلي	3.70	.65		مرتفعة

يُلحظ من جدول (3) أن الفقرة (9) التي تنص على "أطلب إلى طالب آخر (أكبر عمرا) أن يمارس القراءة مع الطالب ذي الضعف القرائي" جاءت في المرتبة الأولى. وقد يعزى ذلك إلى أن هذا الإجراء يجمع بين قارىء أكبر عمرا وآخر أقل عمرا؛ إذ يتبادلان الأدوار في القراءة بصوت مسموع من خلال النمذجة؛ مما يعزز ثقة الطالب بنفسه، ويستشعر بالاهتمام، ويحسن مستوى قراءته، والدقة، والسرعة، والفهم والاستيعاب (Guthrie, 2017; Willis, 2012).

وجاءت الفقرة (6) التي تنص على "أستخدم التدريس متعدد الحواس (بصري، سمعي، حركي، حسي، لمسي) وفق النمط الذي يلائم الطالب ذا الضعف القرائي" في المرتبة الأخيرة، ولعل السبب في ذلك يعود إلى أن التدريس متعدد الحواس مع أهميته الكبيرة بوصفه إجراء علاجيا للضعف القرائي؛ إلا أنه يتطلب جهدا كبيرا وتدريبا للقيام به؛ لأنه مكون من إجراءات فرعية متعددة ومركبة، هي: البصرية، والسمعية، والحركية، والحسية، واللمسية.

ثانيا: مجال إجراءات تكييف المواد القرائية والتقويم

جدول 4.

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال إجراءات تكييف المواد القرائية والتقويم

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
15	أستخدم قلما لتحديد المفردات المهمة في النص وتظليلها	3.77	.76	1	مرتفعة
17	أكلف الطلبة ذوي الضعف القرائي بمهمات قرائية أقل من الطلبة الآخرين	3.76	.77	2	مرتفعة
13	أستخدم خطا واضحا ومكبرا في عرض المواد القرائية للطلبة ذوي الضعف القرائي	3.75	.76	3	مرتفعة
16	أخصص للطلبة ذوي الضعف القرائي وقتا أكبر في أداء مهماتهم القرائية مقارنة مع الطلبة الآخرين	3.56	.75	4	متوسطة
18	أتيح للطلبة ذوي الضعف القرائي أداء المهمات القرائية شفويا	3.56	.76	4	متوسطة
19	أقيم أداء الطلبة ذوي الضعف القرائي في جلسات منفصلة، أو على عدة أيام	3.53	.83	6	متوسطة
12	أستخدم الخطوط المتنوعة والملونة في عرض المواد القرائية للطلبة ذوي الضعف القرائي	3.51	.82	7	متوسطة
11	أستخدم ورقا من خلفيات متنوعة في عرض النص القرائي للطلبة ذوي الضعف القرائي	3.49	.82	8	متوسطة
20	أتيح للطلبة ذوي الضعف القرائي التقدم للمهمات القرائية الفرعية وفقا للترتيب الذي يختارونه	3.44	.93	9	متوسطة
14	أعرض المواد القرائية للطلبة ذوي الضعف القرائي على شاشة الحاسوب مصحوبة بالصورة والصوت واللون والحركة	3.32	.93	10	متوسطة
	الكلي	3.57	.58		متوسطة

يُلحظ من جدول (4) أن الفقرة (15) التي تنص على "أستخدم قلما تحديد الأجزاء والمفردات المهمة في النص، وتظليلها" جاءت في المرتبة الأولى، وقد يعزى ذلك إلى أن مهارة التحديد تساعد في الاحتفاظ بالمفردات، والمادة المقروءة، وتصفحها بشكل أسرع، واستدعائها (Wade et al., 1990)، وما يؤكد ذلك ما أشارت إليه نتائج الدراسات أن الأداء القرائي للطلبة يكون أفضل عند تحديد المادة القرائية وتمييزها مقارنة بغير ذلك (Leutner et al., 2007).

وجاءت الفقرة (14) التي تنص على "أعرض المواد القرائية للطلبة ذوي الضعف القرائي على شاشة الحاسوب مصحوبة بالصورة والصوت واللون والحركة" في المرتبة الأخيرة، وقد يعزى ذلك إلى أن هذا الإجراء يتطلب معرفة المعلمات بالدمج بين ثلاث معارف، هي: المعرفة التربوية، والمعرفة بالمحتوى، والمعرفة التقنية، وهذا يحتاج إلى تدريب من نوع خاص، قد لا يتوافر للمعلمات في هذه المرحلة، وما يؤكد ذلك ما توصلت إليه حسانين

(Hassanein, 2020) في أن دمج التقنية بالتعليم ليس بالأمر السهل؛ فهو يستلزم معلما عارفا بالتقنيات التعليمية، وفهم محتويات المنهج، والأساليب التربوية، وكيفية التفاعل بينها في سياق تعليمي معين.

ثالثا: مجال إجراءات دعم أجواء الغرفة الصفية والتعاون

جدول 5.

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال إجراءات دعم أجواء الغرفة الصفية والتعاون

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
22	أوفر جوا صفيا إيجابيا بحيث لا يشعر فيه الطلبة ذوو الضعف القرائي بالانزعاج عند وقوعهم بالأخطاء القرائية، أو فشلهم في الإجابة عن أسئلة فهم المقروء	4.03	1.04	1	مرتفعة
24	أوفر إجراءات تحفيزية تعزيزية في حصة القراءة للطلبة ذوي الضعف القرائي	3.96	.98	2	مرتفعة
23	أتجنب الإشارة علانية إلى الأخطاء القرائية التي يقع فيها الطلبة ذوو الضعف القرائي	3.95	.99	3	مرتفعة
25	أعرف أولياء الأمور بالإجراءات التي ينبغي استخدامها مع أبنائهم ذوي الضعف القرائي لتحسين مستواهم القرائي	3.94	1.12	4	مرتفعة
21	أقيم علاقات بين الطلبة من المستويات القرائية المختلفة تقوم على الاحترام والتسامح والتنوع في التعلم	3.93	1.02	5	مرتفعة
27	أحرص على توثيق أواصر التعاون بين المدرسة، والخبراء، لتقديم المساعدة للطلبة ذوي الضعف القرائي	3.86	1.05	6	مرتفعة
28	أحرص على تنظيم الغرفة الصفية في حصة القراءة بحيث تخلو من المشتتات السمعية والبصرية	3.86	1.04	6	مرتفعة
29	أراعي تفضيلات الطلبة في حصة القراءة ذوي الضعف القرائي في الجلوس بالغرفة الصفية	3.83	.95	10	مرتفعة
30	أراعي جودة إضاءة الغرفة الصفية في حصة القراءة بما يلائم الطلبة ذوي الضعف القرائي	3.80	1.02	9	مرتفعة
26	ألتزم بما هو محدد من توصيات معلمة التربية الخاصة وصعوبات التعلم حول كيفية التعامل مع الطلبة ذوي الضعف القرائي	3.75	1.19	8	مرتفعة
	الكلي	3.89	.77		مرتفعة

يُلحظ من جدول (5) أن الفقرة (22) التي تنص على "أوفر جوا صفيا إيجابيا بحيث لا يشعر فيه الطلبة ذوو الضعف القرائي بالانزعاج عند وقوعهم بالأخطاء القرائية، أو فشلهم في الإجابة عن أسئلة فهم المقروء" جاءت في المرتبة الأولى، وقد يعزى ذلك إلى أهمية الأجواء الصفية الإيجابية في تعلم القراءة لدى الطلبة، وإشعارهم بأن الأخطاء التي يقعون فيها في أثناء قراءتهم طبيعية؛ الأمر الذي يؤثر إيجابا في تحصيلهم القرائي؛ نظرا للعلاقة الوثيقة بين الجانب الأكاديمي والجانب الاجتماعي الانفعالي للطلبة.

وجاءت الفقرة (26) التي تنص على "ألتزم بما هو محدد من توصيات معلم التربية الخاصة وصعوبات التعلم حول كيفية التعامل مع الطلبة ذوي الضعف القرائي" في المرتبة الأخيرة، وهذه الفقرة وإن جاءت بدرجة مرتفعة؛ إلا أن مجيئها في المرتبة الأخيرة، يحتم على المعلمات ضرورة تقوية العلاقة بينهن وبين معلمة التربية

الخاصة وصعوبات التعلم؛ لأنهن الأقدر على التعامل مع الطلبة ذوي الضعف القرائي، واستخدام الإجراءات العلاجية المناسبة لهم. وتبدو هذه النتيجة متسقة مع ما توصلت إليه دراسة الكلباني (2020) في أن الجلوس المستمر مع معلمة صعوبات التعلم من الإجراءات الفاعلة في علاج الضعف القرائي لدى الطلبة.

ثانيا: نتائج السؤال الثاني للدراسة الذي ينص على: "هل تختلف درجة تطبيق معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت الإجراءات العلاجية للضعف القرائي باختلاف متغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟". للإجابة عن هذا السؤال، حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت الإجراءات العلاجية للضعف القرائي وفقا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وجدول (6) يبين ذلك.

جدول 6.

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق أفراد عينة الدراسة الإجراءات العلاجية للضعف القرائي وفقا لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة

المجالات مجتمعة	المتغير	المستوى	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإجراءات العلاجية للضعف القرائي	المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	3.40	.68
		دراسات عليا	3.99	.37
	عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	3.67	.68
		10 سنوات فأكثر	3.77	.53

يُلحظ من جدول (6) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجة تطبيق معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت الإجراءات العلاجية للضعف القرائي الثلاثة مجتمعة، وفقا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية، استخدم تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA)، وجدول (7) يبين ذلك.

جدول 7.

تحليل التباين الثنائي للمقارنة بين الأوساط الحسابية لدرجة تطبيق أفراد عينة الدراسة الإجراءات العلاجية للضعف القرائي (مجتمعة) وفقا لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	الإحصائي F	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
المؤهل العلمي	27.755	1	27.755	100.645	.000	.251
عدد سنوات الخبرة	2.936	1	2.936	10.646	.001	.034
الخطأ	82.730	300	.276			
الكلي المعدل	111.258	302				

يُلحظ من جدول (7) وجود فرق دال إحصائيا بين الوسطين الحسابيين تبعا لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل، والدراسات العليا) في تطبيق الإجراءات العلاجية للضعف القرائي مجتمعة لصالح الدراسات العليا، وتشير قيمة مربع إيتا (0.251) إلى أن متغير المؤهل العلمي يفسّر ما نسبته (25.1%) من التباين في درجة تطبيق معلمات اللغة العربية الإجراءات العلاجية للضعف القرائي مجتمعة. كما وجد فرق دال إحصائيا بين الوسطين الحسابيين تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة لذوات الخبرة (أقل من 10 سنوات)، و(10 سنوات فأكثر) في

تطبيق الإجراءات العلاجية للضعف القرائي مجتمعة لصالح (10 سنوات فأكثر)، وتشير قيمة مربع إيتا (0.034) إلى أن متغير عدد سنوات الخبرة يفسّر ما نسبته (3.4%) من التباين في درجة تطبيق معلمات اللغة العربية الإجراءات العلاجية للضعف القرائي مجتمعة.

كما حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق معلمات اللغة العربية الإجراءات العلاجية للضعف القرائي على كل مجال من مجالات المقياس، تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وجدول (8) يبين ذلك.

جدول 8.

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق أفراد عينة الدراسة الإجراءات العلاجية للضعف القرائي على كل مجال من مجالات المقياس وفقا لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة

المجال	المتغير	المستوى	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إجراءات التدريس الفردي	المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	3.38	.72
		دراسات عليا	3.97	.44
	عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	3.68	.70
		10 سنوات فأكثر	3.72	.61
إجراءات تكييف المواد القرائية والتقويم	المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	3.30	.70
		دراسات عليا	3.79	.31
	عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	3.49	.66
		10 سنوات فأكثر	3.65	.48
إجراءات دعم أجواء الغرفة الصفية والتعاون	المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	3.53	.83
		دراسات عليا	4.18	.57
	عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	3.84	.85
		10 سنوات فأكثر	3.93	.68
الكلي	المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	3.40	.68
		دراسات عليا	3.99	.37
	عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	3.67	.68
		10 سنوات فأكثر	3.77	.53

يُلحظ من جدول (10) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجة تطبيق معلمات اللغة العربية الإجراءات العلاجية للضعف القرائي في المجالات الثلاثة منفردة، وفقا لمتغيري: المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية، استخدم تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات (Two-Way MANOVA)، باستخدام اختبار (Hotelling's Trace)، وجدول (9) يبيّن ذلك.

جدول 9.

اختبار (Hotelling's Trace) لأثر المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في درجة تطبيق أفراد عينة الدراسة الإجراءات العلاجية للضعف القرائي على مجالات المقياس

المتغير	القيمة	قيمة F	درجة الحرية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
المؤهل العلمي	.340	33.767	3	298	.001	.254
عدد سنوات الخبرة	.061	6.060	3	298	.001	.057

أظهرت نتائج اختبار (Hotelling's Trace) وجود فرق دال إحصائيا في درجة تطبيق معلمات اللغة العربية الإجراءات العلاجية للضعف القرائي على مجالات المقياس الثلاثة تبعا لمتغير المؤهل العلمي، وتشير قيمة مربع إيتا (0.254) إلى أن متغير المؤهل العلمي يفسر ما نسبته (25.4%) من التباين في درجة تطبيق معلمات اللغة العربية الإجراءات العلاجية للضعف القرائي على مجالات المقياس الثلاثة. كما وجد فرق دال إحصائيا في درجة تطبيقهن الإجراءات العلاجية للضعف القرائي على مجالات المقياس الثلاثة لمتغير عدد سنوات الخبرة، وتشير قيمة مربع إيتا (0.057) إلى أن متغير عدد سنوات الخبرة يفسر ما نسبته (5.7%) من التباين في درجة تطبيق المعلمات الإجراءات العلاجية للضعف القرائي على مجالات المقياس الثلاثة.

ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق بين الأوساط الحسابية لدرجة تطبيق معلمات اللغة العربية الإجراءات العلاجية للضعف القرائي في المجالات الثلاثة منفردة، استخدم تحليل التباين الثنائي، وجدول (10) يبين ذلك.

جدول 10.

تحليل التباين الثنائي للمقارنة بين الأوساط الحسابية لدرجة تطبيق أفراد عينة الدراسة الإجراءات العلاجية للضعف القرائي في المجالات الثلاثة منفردة وفقا لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة

المصدر	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	الإحصائي F	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
المؤهل العلمي	إجراءات التدريس الفردي	27.507	1	27.507	82.256	.000	.215
	إجراءات تكييف المواد القرائية والتقويم	21.069	1	21.069	81.720	.000	.214
	إجراءات دعم أجواء الغرفة الصفية والتعاون	34.404	1	34.404	71.821	.000	.193
عدد سنوات الخبرة	إجراءات التدريس الفردي	1.417	1	1.417	4.236	.040	.014
	إجراءات تكييف المواد القرائية والتقويم	4.546	1	4.546	17.632	.000	.056
	إجراءات دعم أجواء الغرفة الصفية والتعاون	2.920	1	2.920	6.095	.014	.020
الخطأ	إجراءات التدريس الفردي	100.322	300	.334			
	إجراءات تكييف المواد القرائية والتقويم	77.345	300	.258			
	إجراءات دعم أجواء الغرفة الصفية والتعاون	143.706	300	.479			
الكلي المعدل	إجراءات التدريس الفردي	127.954	302				
	إجراءات تكييف المواد القرائية والتقويم	100.413	302				
	إجراءات دعم أجواء الغرفة الصفية والتعاون	178.714	302				

يُلحظ من جدول (12) وجود فرق دال إحصائيا بين الأوساط الحسابية في درجة تطبيق معلمات اللغة العربية الإجراءات العلاجية للضعف القرائي تبعا لمتغير المؤهل العلمي في المجالات الثلاثة لصالح الدراسات العليا، وتشير قيم مربع إيتا (0.215، 0.214، 0.193) إلى أن متغير المؤهل العلمي يفسّر ما نسبته (21.5%، 21.4%، 19.3%) من التباين في درجة تطبيق معلمات اللغة العربية إجراءات التدريس الفردي، وإجراءات تكييف المواد القرائية والتقويم، وإجراءات دعم أجواء الغرفة الصفية والتعاون، على التوالي. وقد يعزى ذلك إلى طبيعة المساقات الأكاديمية والتربوية في أثناء التحاقهن ببرامج الدراسات العليا أسهمت في تنمية معرفتهن بالضعف القرائي، وأتيحت لهن الفرصة لتطوير معرفتهن النظرية والتطبيقية فيما يتعلق بالإجراءات العلاجية للضعف القرائي.

ووجد فرق دال إحصائيا بين الأوساط الحسابية في درجة تطبيق معلمات اللغة العربية الإجراءات العلاجية للضعف القرائي تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة في المجالات الثلاثة لصالح (10 سنوات فأكثر). وتشير قيم مربع إيتا (0.014، 0.056، 0.020) إلى أن متغير عدد سنوات الخبرة يفسّر ما نسبته (1.4%، 5.6%، 2%) من التباين في درجة تطبيق معلمات اللغة العربية إجراءات التدريس الفردي، وإجراءات تكييف المواد القرائية والتقويم، وإجراءات دعم أجواء الغرفة الصفية والتعاون، على التوالي.

وقد تعزى هذه النتيجة أن معلمة اللغة العربية ذات الخبرة الطويلة تكوّنت لديها مع مرور الوقت بنية معرفية متعددة الإجراءات العلاجية للضعف القرائي وتطبيقها داخل الصف الدراسي، فضلا عن الدورات التدريبية واللقاءات الجماعية التي التحقن بها عبر هذه السنوات، التي قد تكون أسهمت في امتلاكهن المبادئ والكفايات اللازمة لتطبيق الإجراءات العلاجية للضعف القرائي.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بالآتية:

- تدريب معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية على استخدام التدريس متعدد الحواس لدى الطلبة ذوي الضعف القرائي.
- تقوية العلاقة بين معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ومعلمي التربية الخاصة وصعوبات التعلم.
- الدعوة إلى عقد الورشات التدريبية في مجال عرض المواد القرائية على شاشة الحاسوب مصحوبة بالصورة والصوت واللون والحركة لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.
- إجراء دراسات شبه تجريبية للكشف عن أثر الإجراءات العلاجية في التخفيف من الضعف القرائي لدى طلبة المرحلة الابتدائية.

قائمة المراجع

Al Dhafiri, B. (2021). Suggested perspectives to treat the reading weakness of middle school students from the point of view of their teachers in public schools in the State of Kuwait. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 5* (39), 138-158.

Al-Ajmi, M., & Balushi, D. (2020). Manifestations of reading weakness among the students of the first cycle in North Al Batinah Governorate in the Sultanate of Oman as seen by the teachers of the first field. *International Specialized Educational Journal, 9* (3), 82-96.

Al-Amarna, I., & Al-Qahtani, A. (2018). The development of reading skills in Lughati books for elementary school classes in the Kingdom of Saudi Arabia: a descriptive analytical study. *Educational Journal, Sohag University, 53*, 227-262.

Al-Anazi, S. (2011). *The prevalence of difficulties in learning to read and its relationship to some taxonomic variables among primary and intermediate school students in the State of Kuwait.* Unpublished master's thesis, Arabian Gulf University, Bahrain.

Al-Azzawi, N. (2017). *Teaching compass in the Arabic language*. Dar Ghaida for publication and distribution.

Albeeshi, A. (2016). *Reasons of Literacy Weakness among the Primary Grades Student s in the Kingdom of Saudi Arabia and Remedial Strategies from the teacher's point of view.* Unpublished master thesis, Yarmouk university, Jordan.

Aldisi, R. (2020). *Introduction to reading difficulties (dyslexia).* Jaffa House for Publishing and Distribution.

Al-Farra, I. (2017). Difficulties in learning to read, their diagnosis, and methods of observing and treating them, according to the opinions of teachers of the basic stage (1-6). *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 25* (2), 310-346.

Al-Hailwani, Y. (2003). *Teaching and assessing reading skills*. Al-Falah Library for publication and distribution.

Alhajj, W. (2017). *Arabic language and modern means of communication*. Dar Al Bidaya for publishing and distribution.

Al-Hashimi, A., Al-Khaifi, S., Al-Busaidi, F., Al-Musawi, A., & Kazem, M. (2016). Manifestations of common reading weakness among students of the first cycle of basic education in the Sultanate of Oman as seen by female first-level teachers. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 17* (4), 473- 496.

Al-Kalbani, Y. (2020). Reasons for low academic achievement in reading and writing skills among students of Al Wusta Governorate schools in the Sultanate of Oman from the point of view of teachers and school principals. *Journal of Undergraduate Studies for Comprehensive Research, 1*(3), 477-501.

Al-Kandari, A., & Ibrahim, A. (1996). *Teaching the Arabic language to the primary stage*. Al-Falah Library.

Alkoori, A. (2012). Analysis of the common difficulties in reading aloud among the students of the second cycle of basic education in Yemen. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 28* (3), 114-145.

Almutairi, N. (2018). *Effective reading strategies for increasing the reading comprehension level of third-grade students with learning disabilities*. Unpublished doctoral dissertation, University of Western Michigan.

Al-Qahtani, W., & Al-Faqih, A. (2020). The effectiveness of the Baybee model in treating reading weakness among sixth graders. *Journal of the College of Education, Mansoura University, 110* (5), 1437-1478.

Alsedqi, H. (2020). *Teaching reading with language games in the treatment of reading difficulty in "Dar Al Saada" Islamic Middle School, Chigangur, South Jakarta*. Unpublished master's thesis, Sharif Hidayatullah State Islamic University, Jakarta.

Alzubaid, H. (2021). Factors affecting the weakness of reading and writing among primary school students in Baqaa governorate from the teachers' point of view. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 5* (2), 48-64.

Ashour, R., & Al-Hawamdeh, M. (2009). Arabic language arts and teaching methods between theory and practice. Modern book world for publishing and distribution.

Atta, I. (2005). *The reference in teaching Arabic*. Book Center for Publishing.

Attia, M. (2007). *Teaching Arabic in the light of performance competencies*. Curriculum House for Publishing and Distribution.

Casserly, A. (2013). The socio-emotional needs of children with dyslexia in different educational settings in Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs, 13*(1), 79– 91.

Chuunga, S. (2013). *Teachers' practices in the teaching of reading and writing towards supporting learners with reading difficulties at lower primary*. Unpublished master's thesis, University of Oslo.

Galić-Jušić, I. (2004). *Children with learning difficulties: Work on cognitive development, learning skills, emotions and motivation.* Zagreb: Ostvarenje.

Guthrie, R. (2017). *Effectiveness of repeated reading and error correction strategies on the reading fluency skills of students with autism spectrum disorder.* Unpublished PhD. Dissertation, Western Kentucky University, USA.

Hassanein, B. (2020). Developing a science teacher preparation program in the digital age according to the TIPAK framework. *The Educational Journal of the Faculty of Education, Sohag University*, (70), 1-59.

Hassani, O. (2020). Reading and writing weakness among primary school students: its causes and treatment. Journal of the Faculty of Education, *Assiut University*, *36* (4), 87-115.

Hopkins, D. (2007). *Every school a great school: Realizing the potential of system leadership*. McGraw-Hill Education (UK).

Humphrey, N. (2003). Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia. *British Journal of Special Education, 29*(1), 29–36.

Humphrey, N., & Mullins, P. M. (2002). Personal constructs and attribution for academic success and failure in dyslexia. *British Journal of Special Education, 29*(4), 196–203.

Ismaili, Y. (2012). *Thinking styles and academic achievement levels*. Dar Alyazoori.

Ivančić, Đ. (2010). *Differentiated teaching in an inclusive school*. Zagreb: Alka Script.

Khasawneh, M., Khawalda, M., Damra, L., & Abu Hawash, R. (2019). *Academic learning difficulties.* Dar Al-Fikr for publication and distribution.

Kuwaiti teachers' association. (2022). *Forty-fourth Educational Conference: Education reform priorities and requirements.* Held in Kuwait from 7-9 March 2022.

Learning, S. (2004). *Teaching students with reading difficulties and disabilities: A Guide for educators*. Regina, Saskatchewan: Saskatchewan Learning.

Leutner, D., Leopold, C., & Elzen-Rump, D. (2007). Self-regulated learning with a text-highlighting strategy: A training experiment. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology, 215*(3), 174-182.

Madi, I. (2018). The reasons for the poor achievement of students in the three basic grades in reading and writing and ways to address them from the point of view of teachers in Deir Alla Al-Aghwar, Jordan. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 2* (11), 42-61.

Martan, V., Skočić Mihić, S., & Lončarić, D. (2015). Teacher competencies for encouraging proactive causal attributions in students with specific learning difficulties. In S. Opić, & M. Matijević (Eds.), *Research on the Paradigms of Childhood, Education* (pp. 624–634). Zagreb: Faculty of Teacher Education, University of Zagreb.

Martan, V., Skočić Mihić, S., & Matošević, A. (2017). Teachers' attitudes toward teaching students with dyslexia. *Croatian Journal of Education, 19* (3), 75-97.

Mostafa, R. (2004). An evaluation study of the development of reading skills for primary school students. Unpublished master's thesis, Suez Canal University, Egypt.

Olayan, F. (2004). The most common mistakes in reading aloud among students of the upper grades of the primary stage in the city of Riyadh, as they appear to teachers of the Arabic language. *Journal of Imam Muhammad bin Saud Islamic University*, (43), 426-470.

Ridsdale, J. (2004). Dyslexia and self-esteem. *In M. Turner, & J. Rack (Eds.), The Study of Dyslexia* (pp. 249–279). New York: Kluwer Academic Publishers.

Shehata, H. (2008). *Teaching Arabic between theory and practice*. The Egyptian Lebanese House.

Singer, E. (2008). Coping with academic failure: A study of Dutch children with dyslexia. *Dyslexia, 14*(4), 314–333.

Spear-Swerling, L. (2016). Common types of reading problems and how to help children who have them. *The Reading Teacher, 69*(5), 513-522.

Suleiman, N., & Mohammad, A. (2005). *Technical supervisor in methods of teaching the Arabic language.* Dar Al Quds for Publishing and Distribution.

Swanson, H. (1999). *Interventions for students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes*. Guilford Press.

Toaima, R., & Shuaibi, M. (2006). *Teaching reading and literature different strategies to diverse audiences*. Arab Thought House.

Wade, S., Trathen, W., & Schraw, G. (1990). An analysis of spontaneous study strategies. *Reading Research Quarterly*, *25*(2), 147–166.

Wadlington, E., Jacob, S., & Bailey, S. (1996). Teaching students with dyslexia in the regular classroom. *Childhood Education*, *73*(1), 2-5.

Willis, J. (2012). *Teaching the brain to read: Strategies for improving fluency, vocabulary, and comprehension*. Alabikan.

Willis, M., & Kindel Hodson, V. (2004). *Discover your child's learning style.* Lekenik: Realization d.o.o.

Yassin, A. (2013). *The reading difficulties in English and how to deal with them as perceived by teachers and students in Nablus district*. Master thesis, Al- Najah National University, Nablus, Palestine.

Zaid, M. (2016). *The reasons for the low level of reading from the point of view of teachers and educational supervisors.* Unpublished master's thesis, An-Najah National University, Nablus.

Zorzi, M., Barbiero, C., Facoetti, A., Lonciari, I., Carrozzi, M., Montico, M., Bravar, L., George, F., Pech-Georgel, C., & Ziegler, J. C. (2012). *Extra-large letter spacing improves reading in dyslexia*

Zuhdi, M. (2011). *An introduction to teaching Arabic language skills*. Dar Safaa for printing, publishing and distribution.

تضخم الأنا وعلاقته بالشعور بالنقص لدى طلبة كلية الطب في جامعة اليرموك

رهف موفق الخالدي
باحث مستقل
rahafalkhaldi333@gmail.com

حنان إبراهيم الشقران
جامعة اليرموك
Hanan.i@yu.edu.jo

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى تضخم الأنا والشعور بالنقص والعلاقة بينهما لدى طلبة كلية الطب في جامعة اليرموك. أجريت الدراسة على عينة تكونت من (255) طالباً وطالبة، طُبق عليهم مقياسين: مقياس تضخم الأنا ومقياس الشعور بالنقص. أظهرت النتائج أن مستوى تضخم الأنا لدى طلبة كلية الطب كان منخفضًا، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في بُعد الأنانية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تضخم الأنا لمتغير السنة الدراسية وأن مستوى الشعور بالنقص لدى طلبة كلية الطب كان منخفضاً وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للشعور بالنقص تُعزى لمتغيري الجنس والسنة الدراسية. كما وتبين أن الأبعاد الفرعية لتضخم الأنا ارتبطت بعلاقات موجبة ضعيفة مع الشعور بالنقص، كما وارتبط تضخم الأنا بدلالته الكلية بعلاقة موجبة ضعيفة مع الشعور بالنقص.

كلمات مفتاحية: تضخم الأنا، الشعور بالنقص، طلبة كلية الطب.

Inflated Ego and its Relationship to a Feeling of Inferiority Among Students of the Faculty of Medicine at Yarmouk University

Rahaf M. Al-Khalidi
Freelancer researcher
rahafalkhaldi333@gmail.com

Hanan I. Al-Shaqran
Yarmouk University
Hanan.i@yu.edu.jo

Abstract:

study aimed to reveal ego inflation, inferiority feeling level and relationship between them among medical students at Yarmouk University. study conducted on a sample (255) male, female students. Ego inflation Scale, Scale of Inferiority feeling were applied. results showed that the level of ego inflation among medical students was low, and there were statistically significant differences in dimension of selfishness depending on gender variable, in male's interest. And there were no statistically significant differences in level of ego inflation for academic year variable, and level of inferiority feeling among medical students was low, there were no statistically significant differences in inferiority feeling due to sex variables and academic year. It was found that the sub-dimensions of ego inflation were associated with weak positive relationships with inferiority feeling and it was associated with a weak positive relationship with inferiority feeling.

Keywords: : ego inflation, inferiority feeling, medical college, students..

تاريخ قبوله للنشر (2023-02-25) تاريخ تسلم البحث (2022-10-22)

المقدمة

تختلف الشخصية الإنسانية من فرد لآخر لأسباب بيولوجية وتكوينات داخلية، أو بسبب تأثيرات البيئة، كما أنها تتأثر بالعوامل الوراثية والمرضية والنفسية التي تخل بالوظائف العامة لآليات الجسد، عند النظر إلى شخصيات الآخرين نجد الاختلاف؛ من حيث بروز الصفة معينة أو غيرها عن الآخرين، وهذا التفاوت يعطي الشخصية علاماتها الاجتماعية الفارقة (Albert, 2014). والأصل في الشخصية هو السواء لتتمكن من التوافق مع البيئة المحيطة، وعندما تُصاب الشخصية باضطراب معين يؤدي ذلك إلى مجموعة واسعة من السلوكات غير التكيفية، مما يؤدي إلى الفشل في العلاقات الاجتماعية وعلى أداء وظائفه ومعاناة ذاتية، ومن أنماط الشخصيات المضطربة: الشخصيات ذات الأنا المتضخمة والشخصيات التي تُعاني من عقدة النقص (Muhammad & Al-Azzawi, 2013).

أولاً: تضخم الأنا

يُعرف تضخم الأنا بأنه الشعور بأهمية الذات المبالغ فيه، ويمتاز هذا الشعور بالإحساس بالتفرد، وتظهر على الشخص صفات الغرور والمبالغة بالأوصاف الذاتية ومشاعر التسلط والنرجسية، كما ويعرف على أنه تعظيم الذات بشكل يزيد من الغطرسة تجاه الآخرين (Muhammad & Hamed, 2021). ويُعرف العالم سيجموند فرويد "تضخم الأنا" بأنه أحد أعراض الشخصية النرجسية، وهو اضطراب نفسي يصيب الشخص المعجب بنفسه كثيراً إلى درجة الغرور الذي يمنعه من الامتنان للآخرين الذين يُعجبون به، بل يمنعه أيضاً من الإعجاب بالآخرين أو التعاطف معهم، إلى أن يُصبح متمركز حول ذاته غارقاً في تفخيمها (Al-Haggar, 2018). ويؤدي تضخم الأنا بالفرد إلى اتخاذ قرارات خاطئة ورغم هذا فإن أصحاب هذه السمة دائمًا ما نراهم يميلون إلى اختيار المهن ذات المكانة الاجتماعية العالية التي يكونون فيها صُناع قرار، مثل أن يكونوا مدراء أو أطباء، ومع ذلك فإن النجاح الذي يحققونه ومكانتهم الاجتماعية لا يكفيان، فهم يقضون حياتهم في السعي للحصول على المزيد من الاهتمام (Yilmaz,2018)، والشعور بشكل مبالغ فيه بالعظمة والتضخيم والإحساس بالأهمية الذاتية على الرغم من أنهم مفرطو الحساسية تجاه النقد، والخوف واختلال التفكير والإحساس بالضياع وتشويش الذاكرة وفقدان التركيز وعدم القدرة على إصدار الأحكام (Al-Rashidi, 2000).

إن من أهم السمات التي يشترك بها ذوو الأنا المتضخمة: الحاجة إلى تعويض النقص، حيث يشعرون دائمًا بالحاجة الى إعجاب الآخرين بهم والحصول على الاهتمام منهم، والحاجة الى إقناع الآخرين، والحاجة الى الثناء الدائم. وفكرة أن الآخرين "مدينون لهم بشيء" هي أبرز سماتهم. ويخافون أن يبدون أقل جمالًا أو معرفة أو نجاحًا من الآخرين. لهذا السبب دائمًا ما نراهم يسعون جاهدين لإيجاد طريقة لإثبات تفوقهم على الآخرين.عندما لا تسير الأمور مثلما يريدون، فإنهم يميلون الى إلقاء اللوم على الآخرين ورؤية العالم على أنه غير عادل. يمكن أن يسمى هذا الموقف ب "لعب دور الضحية". أي سلوك من شأنه أن يجعلهم يشعرون بالمبالغة هو أمر مشروع بالنسبة لهم، كما أنهم لا يحبون الأشخاص الذين يختلفون معهم في الآراء، كما يتصرفون بشكل نقدي تجاه هؤلاء الأشخاص. غالباً ما يعاني الأشخاص ذوو الأنا المتضخمة من ضعف الذكاء العاطفي والتعاطف. فهم لا يهتمون لاحتياجات وأفكار الآخرين لأن أفكارهم مليئة باحتياجاتهم وأهدافهم ووجهات نظرهم (Yilmaz, 2018).

ولتضخم الأنا عدة أسباب تتمثل في ما يلي:

- كثرة النجاحات: إن كثرة الأعمال الناجحة التي يقوم بها الشخص تشكل سبباً قوياً لتضخم الذات عنده (Abdel Aziz, 2016).

- الدلال الزائد: يؤدي دلال الوالدين بأسلوب الحماية الزائدة إلى خليط من الأنانية والخجل، فيتكرر ظهور خيالات للطفل تشعره بأهميته وأنه محور اهتمام الآخرين (Al-Haddad, 2012).
- الحرمان العاطفي من قبل الوالدين: الذي يؤدي إلى افتقاد مشاعر الحب والتعاطف فيسقط غضبه على والديه، ويسعى لاستحسان ذاته كي لا يخسرها (Al-Buhairi, 2007).

ثانياً: الشعور بالنقص

يُمكن تعريف الشعور بالنقص على أنه الشعور بالدونية بسبب عاهة أو نقص جسماني، أو أي عبء إضافي سواء كان اقتصادياً أو اجتماعياً أو عائلياً (Al-Khazen, 2015). ويُعد الشعور بالنقص من المشكلات التي يُعاني منها الأفراد بسبب الخبرات غير السارة التي يتعرضون لها جراء التفاعل مع البيئة وعدم القدرة مواجهة المشكلات والتكيف معها، وقد يقومون بمواجهته من خلال الأنانية المفرطة في التعويض والسعي نحو السلطة والنفوذ والعدوانية (Al-Afrawi, 2012).

ونظراً لاهتمام عالم النفس ألفرد آدلر (Adler) المُشار له في الحيدري (Haidari, 2005) الشعور بالنقص فقد وصفه كالتالي: النقص: هو عبارة عن أمر عيني له أساس واقعي، ويعتمد على معايير خارجية، وقابل للقياس، كالغباء والفقر سواء شعر به الفرد أم لا، أي أنه مرتبط بالظروف الخارجية ولا يُعد معيارًا لتقييم شخصية الفرد. أما الشعور بالنقص: هو عبارة عن أمر ذهني قد لا يكون له أساس واقعي ولا يُشترط أن يصاحبه شعور عاطفي، أي أن الفرد هو الذي يضع المعيار للنقص الذي يشعر به. أما عقدة النقص: هي التجلي العملي والظهور الحقيقي للإحساس الذهني بالنقص، أي أن الفرد يسمح للآخرين بالاطلاع على شعوره بالنقص، بمعنى أن عقدة النقص توجب العجز عن تدارك النقص في الشخصية والشعور بنواقص لا واقع لها.

وللشعور بالنقص عدة أسباب تتمثل في ما يلي:

- أسباب حيوية: قد ينشأ الشعور بالنقص من عيب فعلي في الجسد أو النفس، مما يدفع الفرد للشعور بالعجز والضعف، مما يعرضه للسخرية والاستهزاء من الآخرين (Zahran, 1977).
- أسباب نفسية: إن مفهوم الذات السلبي يعرض الفرد للمعاناة من الإحباط والفشل والتوتر وسوء التوافق والشعور بالعجز والنقص (Zahran, 1977).
- أسباب بيئية: من أهمها البيئة الأسرية المضطربة، والاتجاهات التربوية الخاطئة، والحرمان العاطفي (Al-Alusi, 1988).

وعند اطلاع الباحثان بشكل موسع وجدت عدد من الدراسات ذات العلاقة بموضوع تضخم الأنا، منها الدراسة التي عمل بها محمد وحامد (Muhammad & Hamed, 2021) والتي هدفت إلى بناء مقياس تضخم الأنا لدى طلبة جامعة الموصل، وإيجاد الفروق في تضخم الأنا تبعًا لمتغيرات (الجنس، التخصص، الصف) للعام الدراسي (2019–2020)، وتكوّنت عينة الدراسة من (704) طالبًا وطالبة موزعين على (42) كلية منها (9) ذات التخصص العلمي و(7) ذات التخصص الإنساني، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة أعد الباحثان مقياس لتضخم الأنا. أظهرت النتائج فروق في مستوى تضخم الأنا بين أفراد عينة البحث وفقًا لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ولصالح الذكور وعدم وجود فرق ذو دلالة بالنسبة لمتغير الصف الدراسي (ثاني، رابع)، كذلك عدم وجود فرق ذو دلالة بالنسبة لمتغير التخصص (علمي، إنساني).

أما يلماز (Yilmaz, 2020) فقد أجرى دراسة تحت عنوان النتيجة المحتملة للأبوة المتطرفة: قوة موقف الآباء والأمهات من طائرة الهليكوبتر للتنبؤ بتضخم الأنا، كان الهدف من هذه الدراسة تحديد العلاقة بين المواقف الأبوية من طائرة الهليكوبتر وتضخم الأنا، تكوّنت عينة البحث من (432) شخصًا تتراوح أعمارهم بين 24و 34 عامًا، تم تطبيق مقياس موقف الوالدين من طائرة الهليكوبتر ومقياس تضخم الأنا على أفراد العينة. وجدت الدراسة أن (42.80%) من التغيير في تضخم الأنا المُلاحظ لدى الشباب يمكن تفسيره من خلال موقف الأم من الهليكوبتر، كما تم أثبات أن تضخم الأنا ناتج عن مواقف الوالدين من طائرات الهليكوبتر وأن مواقف الأمهات أكثر نجاحًا في خلق تضخم الأنا لدى الأبناء.

وأجرت السبيعي (Al-Subaie, 2019) دراسة بعنوان مستوى النرجسية المرضية وعلاقتها بمشاعر النقص وتقدير الذات لدى طلبة جامعة أم القرى في مكة المكرمة، والتي هدفت الى التعرف على مستويات النرجسية المرضية وتقدير الذات ومشاعر النقص لدى طلبة جامعة أم القرى والعلاقات بين هذه المتغيرات، كما سعت الدراسة الى الكشف عن طبيعة العلاقات بين متغيرات النرجسية المرضية وتقدير الذات ومشاعر النقص، فقد بلغ حجم عينة الدراسة (256) طالبًا وطالبة من مختلف الكليات والسنوات الدراسية والآداء الاكاديمي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة ثلاثة أدوات هي مقياس النرجسية المرضية (جودة، 2012) وتقدير الذات لروزنبارج وقامت بترجمة مقياس الشعور بالنقص إلى العربية، حيث أسفرت نتائج الدراسة إلى أن مستوى كل من النرجسية المرضية ومشاعر النقص جاء منخفضًا، أما مستوى تقدير الذات جاء مرتفعًا، كما وجدت الباحثة أن هناك علاقات إرتباطية دالة إحصائيًا بين النرجسية المرضية وتقدير الذات (-0.32) والنرجسية المرضية ومشاعر النقص (0.58) وتقدير الذات ومشاعر النقص (-0.63)، كما أشارت النتائج أن الذكور أكثر نرجسية مرضية من الإناث وأقل مشاعر نقص، ولم يؤثر متغير الجنس في تقدير الذات، كما أن متغيرات الكلية والسنوات الدراسية والأداء الاكاديمي لم تؤثر في النرجسية المرضية وتقدير الذات ومشاعر النقص.

وقامت جودة (Gouda, 2012) بدراسة تحت عنوان النرجسية وعلاقتها بالعصابية لدى عينة من طلبة جامعة الأقصى. حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى النرجسية لدى عينة من طلبة جامعة الأقصى في غزة، والتعرف على العلاقة بين النرجسية والعصابية، ومعرفة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في النرجسية حسب متغيري الجنس (ذكور – إناث) ومكان السكن (مدينة– مخيم). تكوّنت عينة الدراسة من (364) طالبًا وطالبة (129 طالب– 235 طالبة)، وقد استخدمت الباحثة مقياسين أحدهما لقياس النرجسية والآخر لقياس العصابية. توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى النرجسية هو (67%)، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النرجسية والعصابية، وإلى وجود فروق في متوسطات درجات أفراد العينة في النرجسية تعزى الى متغيري النوع ومكان السكن ولصالح الذكور والمدينة.

وكذلك من خلال اطلاع الباحثان على الادب السابق تبين وجود عدد من الدراسات التي تناولت الشعور بالنقص نذكر منها دراسة خنجر وكرم الله (Khanjar & Karam Allah, 2019) والتي كانت تحت عنوان الغيرة وعلاقتها بالشعور بالنقص لدى طالبات الجامعة إلى التعرف على الغيرة والشعور بالنقص لدى طالبات جامعة بغداد في العراق تبعًا للتخصص والترتيب الولادي، ومعرفة دلالة العلاقة بينهما. حيث تكوّنت عينة الدراسة من (200) طالبة من طالبات الجامعة. استجابت العينة على مقياس الغيرة المُعد من الباحثين ومقياس عقدة الشعور بالنقص (المتبنى) مقياس (نجف، 2014). أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي للدرجات الكلية للطالبات بعد استجابتهن على فقرات

المقياسين (الغيرة – عقدة الشعور بالنقص)، أقل من المتوسط الفرضي لهما، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طالبات الجامعة على مقياس الغيرة وعقدة الشعور بالنقص تبعًا للتخصص والترتيب الولادي، وأن هناك علاقة ارتباطية دالة بين الغيرة وعقدة الشعور بالنقص. ومن الاستنتاجات المهمة للبحث أن هناك علاقة طردية بين الغيرة وعقدة الشعور بالنقص يمكن أن تؤثر إحداها بالأخرى، أي كلما ترتفع الغيرة يرتفع معها الشعور بالنقص، والعكس صحيح.

وفي دراسة محمد (Muhammad, 2018) والتي هدفت الى الكشف عن درجة الشعور بالنقص لدى الطالبات النازحات في المدارس الثانوية في محافظة كركوك في العراق، من خلال الكشف عن مدى انخفاض متوسط درجات الشعور بالنقص لدى الطالبات النازحات عن المتوسط النظري للمقياس البالغ (120) درجة. شملت عينة البحث الأساسية (179) طالبة وشكلت نسبة مئوية بلغت (5%) من المجتمع اختيرت عشوائياً، وتمثلت أداة البحث بمقياس الشعور بالنقص الذي أعده (أحمد 2012-2013). أسفرت النتائج عن ارتفاع متوسط الشعور بالنقص لدى الطالبات النازحات عن المتوسط النظري البالغ (120) درجة، مما يعني أن الطالبات النازحات يعانين من الشعور بالنقص بدرجات متفاوتة.

كما أجرى فارس (Faris, 2016) دراسة هدفت إلى التعرف على الشعور بالنقص، ومعنى الحياة وطبيعة العلاقة بين الشعور بالنقص ومعنى الحياة لدى طلبة جامعة بغداد في العراق. قام الباحث ببناء اداتان لقياس الشعور بالنقص ومعنى الحياة بالاعتماد على نظرية الفرد آدلر للشعور بالنقص ونظرية فيكتور فرانكل لمعنى الحياة. أسفرت النتائج عن وجود شعور بالنقص لدى الطلبة، وأن هناك علاقة بين الشعور بالنقص ومعنى الحياة، كما تم التوصل إلى وجود فروق بين الذكور والإناث ولصالح الإناث، ولا توجد فروق بين التخصص العلمي والإنساني بالنسبة لمتغير الشعور بالنقص، كما أظهرت النتائج أن هناك فروق بين الذكور والإناث ولصالح الذكور، والتخصص العلمي والإنساني ولصالح التخصص العلمي لمتغير معنى الحياة.

أما في دراسة جداع (Jad'a, 2011) والموسومة بعنوان السلوك المتصنع وعلاقته بالشعور بالنقص لدى طلبة الجامعة في جامعة ديالي في العراق، والتي هدفت الى التعرف على العلاقة الأرتباطية ما بين السلوك المتصنع والشعور بالنقص لدى طلبة الجامعة حسب متغيري الجنس والتخصص، وتكوّنت عينة الدراسة من (400) طالبًا وطالبة من جامعة ديالي. قامت الباحثة ببناء مقياس السلوك المتصنع وتبني مقياس (عايد، 2005) لقياس الشعور بالنقص وتطبيق المقياسين على أفراد العينة. أشارت النتائج الى وجود السلوك المتصنع لدى طلبة الجامعة وأن الإناث أكثر تصنعًا من الذكور ولا يوجد فرق في مستوى السلوك المتصنع وفق متغير التخصص، كما أسفرت النتائج عن وجود شعور بالنقص لدى طلبة الجامعة وأن الإناث أكثر شعورًا بالنقص من الذكور ووجود فرق في مستوى الشعور بالنقص وفق متغير التخصص ولصالح الإنساني.

وأجرى عايد (Ayed, 2005) دراسة تحت عنوان الشعور بالنقص وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة والتي هدفت إلى بناء مقياس الشعور بالنقص لدى طلبة الجامعة وقياس الشعور بالنقص لديهم، وقياس مستوى الطموح لدى الطلبة، والمقارنة في مستوى الطموح والشعور بالنقص وفق متغيري الجنس والتخصص (علمي، إنساني)، والتعرف على طبيعة العلاقة بين الشعور بالنقص ومستوى الطموح. تكوّنت عينة الدراسة من (400) طالبًا وطالبة من جامعة بغداد، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قام الباحث بتطبيق مقياس الشعور بالنقص الذي تم بناؤه بعد استخراج صدقه وثباته والقوة التمييزية لفقراته، ومقياس مستوى الطموح الذي قام ببناءه (رسول، 1984) على عينة الدراسة.

توصلت الدراسة إلى أن طلبة الجامعة لديهم شعور بالنقص وبأن الإناث أكثر شعورًا بالنقص من الذكور وطلبة الكليات العلمية أكثر شعورًا بالنقص من طلبة الكليات الأنسانية، كما توصل أيضًا إلا أن طلبة الجامعة لديهم مستوى عالٍ من الطموح وأن الذكور أعلى مستوى طموح من الإناث، وان طلبة الكليات العلمية أعلى مستوى طموح من طلبة الكليات الأنسانية وهناك علاقة بين الشعور بالنقص ومستوى الطموح.

بمطالعة الدراسات السابقة التي تم عرضها يُلاحظ أنها تناولت أوجهًا مختلفة، حيث استخلص الباحثان ما يلي:

- تناولت بعض الدراسات الشعور بالنقص مع متغير واحد كما في دراسة كل من: عايد (Ayed, 2005) وجداع (Jad'a, 2011) وفارس (Faris, 2016) وخنجر وكرم الله (Khanjar & Karam Allah, 2019).
- تباينت العينات في الدراسات السابقة من حيث الفئة المستهدفة، فأغلبها كانت على طلبة الجامعات، في حين تم ذكر دراسات كانت على طلبة المدارس كدراسة محمد (Mohammed, 2018)، وهكذا يتضح أن الدراسات ليست قاصرة على فئة دون أخرى.

من خلال تتبع الباحثان للدراسات السابقة وأهدافها، تبين ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي تحدثت عن تضخم الأنا، إذ لم يتمكن الباحثان من العثور سوا على دراستين تحدثتا عن هذا المتغير– وبحدود علم الباحثان– لا يوجد دراسات عربية أو أجنبية تناولت تضخم الأنا وعلاقته بالشعور بالنقص، ولم يتم إجراء مثل هذا النوع من الدراسات على طلبة كلية الطب، إذ جاءت هذه الدراسة للتعرف على تضخم الأنا وعلاقته بالشعور بالنقص لدى طلبة كلية الطب في جامعة اليرموك. وأمام موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، فيمكن أضافتها إلى ما توصلت إليه الدراسات السابقة عن تضخم الأنا وعلاقته بالشعور بالنقص، وقد تميزت الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة في غرضها وعينتها.

كذلك تُعد هذه الدراسة وفي حدود معرفة الباحثان من الدراسات النادرة في البيئة العربية بشكل عام، وفي البيئة الأردنية بشكل خاص، والتي تناولت العلاقة الارتباطية بين تضخم الأنا والشعور بالنقص لدى طلبة كلية الطب في جامعة اليرموك، ومن هنا فإن الدراسة الحالية تكون إسهامًا في التعرف على بعض الاضطرابات الشخصية والنفسية للطلبة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

من خلال البحث في الأدب النظري السابق تبين ندرة الدراسات التي تحدثت عن متغير تضخم الأنا، لذا جاءت الرغبة لدى الباحثان بدراسة هذا المتغير وربطه بمتغير الشعور بالنقص لدى طلبة كلية الطب في جامعة اليرموك. والأمر الأكثر أهمية أن موضوع الدراسة له علاقة بفئة عمرية واجتماعية وتعليمية مهمة جداً تتمثل بطلبة الجامعة، وعلى حد علم الباحثان تعتبر هذه الدراسة هي الأولى في الأردن التي تدرس متغير تضخم الأنا على عينة تتمثل بطلبة كلية الطب؛ وقد تكون الأولى عربياً وعالمياً التي تدرس هذان المتغيران معاً. وفي ضوء ما سبق تنبع أسئلة الدراسة.

السؤال الأول: ما مستوى تضخم الأنا لدى طلبة كلية الطب في جامعة اليرموك؟

السؤال الثاني: ما مستوى الشعور بالنقص لدى طلبة كلية الطب في جامعة اليرموك؟

السؤال الثالث: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تضخم الأنا والشعور بالنقص لدى طلبة كلية الطب في جامعة اليرموك؟

السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة الإحصائية (α=0.05) في تضخم الأنا لدى طلبة كلية الطب تُعزى لمتغيري الدراسة (الجنس والسنة الدراسية)؟

السؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة الإحصائية (α=0.05) في تضخم الأنا لدى طلبة كلية الطب تُعزى لمتغيري الدراسة (الجنس والسنة الدراسية)؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة في جانبين هامين، أحدهما نظري، والآخر العملي.

تكمن **الأهمية النظرية** من خلال تناولها لمتغيرين مهمين؛ هما: تضخم الأنا والشعور بالنقص والتعرف على العلاقة بينهما وتقديم معلومات كمية وكيفية حول طبيعة العلاقة بينهما تمكن الباحثين من الرجوع إليها. وحسب اطلاع الباحثان تعتبر هذه الدراسة من الدراسات القليلة في العالم والوطن العربي التي تناولت متغيري تضخم الأنا والشعور بالنقص معاً، ومما يزيد من أهمية الدراسة العينة التي تم إجراء الدراسة عليها والتي تتمثل بطلبة كلية الطب في جامعة اليرموك.

وتبرز **الأهمية التطبيقية** لهذه الدراسة في إيجاد بيانات ومعلومات حول تضخم الأنا والشعور بالنقص والعلاقة بينهما، كذلك تزود هذه الدراسة الباحثين بمقاييس مترجمة، ويؤمل أن تكون هذه الدراسة ركيزة أساسية ينطلق منها الباحثون لإجراء بحوث جديدة في هذا المجال، مع إمكانية تطبيق دراسات مشابهة على عينات أخرى.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة متيسرة من طلبة كلية الطب في جامعة اليرموك المنتظمين على مقاعد الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني2022/2021، ولم يكن المشاركون في الدراسة من جميع الجامعات الأردنية، إضافة إلى أنه تم جمع البيانات من المشاركين عبر وسائل التواصل الاجتماعي، وربما يكون هذا السبب في أن عدد الطلبة المشاركين في الدراسة كان أدنى من المتوقع

التعريفات الإصطلاحية والإجرائية

تضخم الأنا (Inflated Ego): وتعرف على أنها التأثير الذي يضخم احترام الأنا بطريقة تؤدي إلى شعور المبالغ بالثقة والنجاح والغطرسة (Nour et al., 2016) وتعرف إجرائياً: على أنها الدرجة التي حصل عليها المفحوصون بعد تطبيق مقياس تضخم الأنا من قبل الباحثان لأغراض هذه الدراسة.

الشعور بالنقص (a Feeling of Inferiority): ويعرف بأنه شعور الفرد بأنه أقل من الآخرين ، نتيجة قصور جسدي أو معنوي أو اجتماعي أو مادي، حقيقي أو متوهم، مما يجعل الفرد يجلد ذاته ويشعر بضعف الثقة بالنفس ، والخجل في المواقف الاجتماعية ، و ضعف القدرة في اتخاذ القرار (Burlyuk, 2019). وتعرف إجرائياً: على أنها الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوصون بعد إجاباتهم على مقياس عقدة الشعور بالنقص المعد من قبل الباحثان لأغراض هذه الدراسة.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية الطب في جامعة اليرموك المسجلين والمنتظمين على مقاعد الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني 2022/2021، والبالغ عددهم (2642) طالبًا وطالبة حسب احصائيات دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك.

عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة من (255) طالبًا وطالبة من طلبة كلية الطب في جامعة اليرموك المنتظمين على مقاعد الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني2022/2021، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، السنة الدراسية).

جدول 1

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	69	27.06
	أنثى	186	72.94
السنة الدراسية	أولى	84	32.94
	ثانية	43	16.86
	ثالثة	50	19.61
	رابعة	29	11.37
	خامسة	17	6.67
	سادسة	32	12.55
المجموع		255	100

مقياسا الدراسة

استخدم الباحثان في هذه الدراسة مقياسين: الأول مقياس تضخم الأنا، والثاني مقياس الشعور بالنقص.

أولاً: مقياس تضخم الأنا

استخدم الباحثان مقياس تضخم الأنا الذي أعده يلماز (Yilmaz, 2018) بعد ترجمته وإجراء تعديلات عليه بما يتناسب وعينة الدراسة، وقد تكوّن المقياس بصورته الأولية من (15) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد هي: التوجه الاجتماعي، والأنانية، والتلاعب، والمبالغة الذاتية.

دلالات الصدق والثبات للمقياس بصورته الأصلية

تمتع المقياس بصورته الأصلية بدلالات صدق وثبات مرتفعة، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الأبعاد التابعة لها ما بين (0.58– 0.79)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط أبعاد المقياس فيما بينها ما بين (0.34 – 0.66)، واظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي وجود (4) عوامل للمقياس، وتراوحت قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس محسوبة بطريقة كرونباخ ألفا ما بين (0.58– 0.79)، وبلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.90)

دلالات الصدق والثبات للمقياس بصورته الحالية

الصدق الظاهري

للتحقق من دلالات صدق المقياس، قام الباحثان بترجمة فقرات المقياس حيث أُخضعت عملية الترجمة لإجراءات دقيقة تمثّل ذلك بالطلب من اثنين من المتخصصين ثُنائيي اللغة العربية والتركية ترجمة النسخة التركية إلى العربية، مع مراعاة أهمية الإبقاء على النمط اللغوي للفقرات، وأن تكون معانيها مطابقة للنسخة الأصلية ما أمكن، وبعدها عَمد الباحثان إلى الترجمة العكسية من بوساطة مُترجمين آخرين ثنائي اللغة. وقُوّمت بعد ذلك الترجمة العكسية من العربية إلى التركية عن طريق اثنين من المتخصصين؛ للتحقق من تطابق معاني الفقرات في النسخة الأصلية،

ونسخة الترجمة العكسية. وفي حال وُجدَ فرق في المعنى بين الفقرات في النسختين، لجأ الباحثان إلى إعادة ترجمة تلك الفقرات من التركية إلى العربية، ومن العربية إلى التركية، للتثبّت من وجود تقارب حقيقي في المعنى.

ثم قام الباحثان بعرض مقياس تضخم الأنا في صورته الأولية على (9) مُحكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإرشاد النفسي، بهدف إبداء آرائهم حول دقة الترجمة وصحة محتوى المقياس، ومدى مناسبته للعينة المستهدفة. وعليه أُجريت التعديلات المقترحة وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول أو استبعاد الفقرات، هو حصول الفقرات على إجماع المحكّمين وبنسبة (80%).

مؤشرات صدق البناء

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكوّنة من (25) طالبًا وطالبة وتم حساب دلالات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالبُعد والدرجة الكلية على المقياس، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بين (0.45–0.79) مع أبعادها وبين (0.41–0.63) مع الدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط أعلى من (0.20)، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وتعد هذه القيم مقبولة للإبقاء على الفقرات، بالتالي حافظ المقياس بصورته النهائية على (15) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد.

كما حسبت قيم معاملات الارتباط البينية (Inter-Correlation) لأبعاد تضخم الأنا، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ووجد أن قيم معاملات الارتباط البينية بين أبعاد مقياس تضخم الأنا قد تراوحت بين (0.53 – 0.68)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد والمقياس ككل بين (0.81 – 0.85)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وهذا يعد مؤشرًا على صدق البناء للمقياس.

مؤشرات الثبات

تم الخروج بدلالات ثبات مقياس تضخم الأنا بطريقتين: بطريقة الاتساق الداخلي؛ حيث تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، وتراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاده ما بين (0.75 – 0.78) وبلغ ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.80). وبطريقة الإعادة حيث تم إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية السابقة، بفارق زمني مقداره أسبوعين ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون، وبلغ معامل ثبات الإعادة للمقياس ككل بلغ (0.83)، وتراوحت قيم ثبات الإعادة لأبعاده ما بين (0.76 – 0.80) وهذا يعد مؤشرًا على تمتع المقياس بدرجة ثبات مقبولة.

تصحيح المقياس

تكوّن مقياس تضخم الأنا بصورته النهائية من (15) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، هي: التوجه الاجتماعي، والأنانية، والتلاعب، والمبالغة الذاتية؛ يُستجاب عليها وفق تدريج خماسي يشتمل البدائل (دائمًا، وتُعطى عند التصحيح 5 درجات، وغالبًا وتُعطى 4 درجات، وأحيانًا وتُعطى 3 درجات، ونادرًا وتُعطى درجتين، وأبدًا وتُعطى درجة واحدة)، وكانت جميع الفقرات ذات اتجاه موجب، وللوصول إلى حكم موضوعي على متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، تم حساب المدى بطرح الحد الأدنى من الحد الأعلى (5 – 1 = 4)، ثم تقسيمه على (3): (4 ÷ 3 = 1.33)، ليتم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (1)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وبذلك أصبح طول الفئات على النحو الآتي: مستوى تضخم الأنا المنخفض (2.33) فأقل، ومستوى تضخم الأنا المتوسط (2.33–3.66)، ومستوى تضخم الأنا المرتفع (أكثر من 3.66).

ثانياً: مقياس الشعور بالنقص

استخدم الباحثان مقياس الشعور بالنقص سيكريليجا وآخرون (Čekrlija et al., 2017) بعد ترجمته وإجراء تعديلات عليه بما يُناسب عينة الدراسة، وقد تكوّن المقياس بصورته الأولية من (40) فقرة.

دلالات الصدق والثبات للمقياس الأصلية

تمتع المقياس بصورته الأصلية بدلالات صدق وثبات مرتفعة، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.49 – 0.76)، وأظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي وجود عامل واحد مفسر للمقياس، وبلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس محسوبة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) (0.88).

دلالات الصدق والثبات للمقياس بصورته الحالية

الصدق الظاهري

قام الباحثان بترجمة فقرات المقياس إلى اللغة العربية، حيث أُخضعت عملية الترجمة لإجراءات دقيقة، وقد تمثّل ذلك بالطلب من اثنين من المتخصصين ثُنائيي اللغة العربية والإنجليزية ترجمة النسخة الإنجليزية إلى العربية، مع الإبقاء على النمط اللغوي للفقرات، وأن تكون معانيها مطابقة للنسخة الأصلية، بعدها عمد الباحثان إلى الترجمة العكسية بوساطة مُترجمين آخرين من المتخصصين ثنائي اللغة. وقُوّمت بعد ذلك الترجمة العكسية من العربية إلى الإنجليزية عن طريق اثنين من المتخصصين؛ للتحقق من تطابق معاني الفقرات في النسخة الأصلية، ونسخة الترجمة العكسية. وفي حال وُجدَ فرق في المعنى بين الفقرات في النسختين، لجأ الباحثان إلى إعادة ترجمة تلك الفقرات من الإنجليزية إلى العربية، ومن العربية إلى الإنجليزية، للتثبّت من وجود تقارب حقيقي في المعنى.

ثم قام الباحثان بعرض المقياس في صورته الأولية على (9) مُحكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي، بهدف إبداء آرائهم حول دقة الترجمة وصحة محتوى المقياس، ومدى مناسبته لأفراد عينة الدراسة. وقد أُجريت التعديلات المقترحة على فقرات المقياس ضوء ملاحظات وآراء المُحكّمين والتي تتعلق بإعادة صياغة بعض الفقرات، لتصبح أكثر وضوحًا، وحذف فقرة واحدة فقط، وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول أو استبعاد الفقرات، هو حصول الفقرات على إجماع المُحكّمين بنسبة (80%)، وبذلك تكوّن المقياس بصورته النهائية من (39) فقرة.

مؤشرات صدق البناء

بهدف التحقق من دلالات صدق البناء، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكوّنة من (25) طالبًا وطالبة من خارج عينة الدراسة، وتم حساب دلالات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية على المقياس ووجد أن قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت بين (0.39– 0.76)، وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وكان ارتباط جميع الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس أعلى من (0.20)، وتعد هذه القيم مقبولة للإبقاء على الفقرات وبذلك قُبلت جميع فقرات المقياس.

ثبات المقياس

تم الخروج بدلالات ثبات مقياس الشعور بالنقص بطريقتين: بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، حيث بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس

(0.82)، وبطريقة الإعادة للمقياس؛ من خلال إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية السابقة، بفارق زمني مقداره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني، وبلغت قيمة ثبات الإعادة للمقياس (0.85)، وتُعد هذه القيم مقبولة.

تصحيح المقياس

تكوّن مقياس الشعور بالنقص بصورته النهائية من (39) فقرة، يُستجاب عليها وفق تدريج خماسي يشتمل البدائل التالية: (دائمًا، وتُعطى عند التصحيح 5 درجات، وغالبًا وتُعطى 4 درجات، وأحياناً وتُعطى 3 درجات، ونادرًا وتُعطى درجتين، وأبدًا وتُعطى درجة واحدة)، وكانت جميع الفقرات ذات اتجاه موجب، وللوصول إلى حكم موضوعي على متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، تم حساب المدى بطرح الحد الأدنى من الحد الأعلى (5 − 1 = 4)، ثم تقسيمه على (3) (4 ÷ 3 = 1.33)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (1)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وبذلك أصبح طول الفئات على النحو الآتي: مستوى الشعور بالنقص المنخفض (أقل من 2.33)، ومستوى الشعور بالنقص المتوسط (2.33–3.66)، ومستوى الشعور بالنقص المرتفع (أكثر من 3.66).

متغيرات الدراسة

- المتغيرات المستقلة: الجنس والسنة الدراسية
- المتغيرات التابعة: تضخم الأنا والشعور بالنقص

نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما مستوى تضخم الأنا لدى طلبة كلية الطب في جامعة اليرموك؟ للإجابة عن السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتضخم الأنا وأبعاده لدى طلبة كلية الطب في جامعة اليرموك، مع مراعاة ترتيب أبعاد تضخم الأنا تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية. كما في الجدول (2).

جدول 2

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتضخم الأنا وأبعاده لدى عينة طلبة كلية الطب في جامعة اليرموك مرتبةً تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية.

الرتبة	تضخم الأنا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	التوجه الاجتماعي	2.56	0.87	متوسط
2	الأنانية	2.42	0.83	متوسط
3	المبالغة الذاتية	2.00	0.94	منخفض
4	التلاعب	1.83	0.75	منخفض
	تضخم الأنا (ككل)	2.20	0.85	منخفض

يتضح من الجدول (2) أنَّ مستوى تضخم الأنا لدى عينة الدراسة كان منخفضًا، وكان مستوى بُعدي (التوجه الاجتماعي، والأنانية) متوسطًا، في حين كان مستوى بُعدي (المبالغة الذاتية، والتلاعب) منخفضًا؛ حيث جاءت الأبعاد على الترتيب الآتي: بُعد التوجه الاجتماعي في المرتبة الأولى، تلاه بُعد الأنانية في المرتبة الثانية، تلاه بُعد المبالغة الذاتية في المرتبة الثالثة، تلاه بُعد التلاعب في المرتبة الرابعة والأخيرة.

السؤال الثاني: ما مستوى الشعور بالنقص لدى طلبة كلية الطب في جامعة اليرموك؟ للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الشعور بالنقص لدى أفراد عينة الدراسة، مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول 3

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الشعور بالنقص لدى عينة طلبة كلية الطب في جامعة اليرموك مرتبةً تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية

الرتبة	مضمون الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	اتجنب طلب المساعدة من الآخرين لكي لا أزعجهم.	3.20	1.21	متوسط
2	أرغب بتغيير الكثير من صفاتي.	2.94	1.28	متوسط
3	غالبًا ما يكون أدائي في المواقف الاجتماعية أقل من المتوقع؛ لأنني لا أحب أن أكون متطفلًا.	2.79	1.36	متوسط
4	أعتقد أنه من الصعب على الآخرين ملاحظة مواطن قوتي.	2.67	1.27	متوسط
5	أشعر أحيانًا بأنني لست مستعد لأمور يجب أن أفعلها.	2.60	1.17	متوسط
6	أجهل توظيف قدراتي في الوقت المناسب.	2.60	1.23	متوسط
7	مررت بمواقف عديدة كنت فيها عاجزًا.	2.59	1.13	متوسط
8	هناك العديد من الأشياء التي أعتبرها بعيدة المنال.	2.54	1.21	متوسط
9	من الصعب عليّ قول كلمة لا حتى عندما يكون ذلك ضروريًا.	2.48	1.37	متوسط
10	أعتقد بأنني أفتقر للحظ.	2.42	1.37	متوسط
11	أفشل في كثير من الأحيان في إظهار كفاءاتي، عندما يتعين عليّ ذلك.	2.40	1.22	متوسط
12	أفشل في التعبير عن حبي للآخرين والحفاظ عليهم بجانبي.	2.39	1.37	متوسط
13	أعتقد أن فشلي بسبب عدم قدرتي على إدارة الأمور.	2.39	1.32	متوسط
14	أعتقد بأنني مُخطئ عندما ينتقدني الآخرين.	2.37	1.15	متوسط
15	خوفي من الفشل يوقفني في بعض الأحيان من البداية.	2.35	1.31	متوسط
16	أستخف بقدراتي.	2.34	1.38	متوسط
17	أخشى التجارب الجديدة في الحياة.	2.29	1.32	منخفض
18	أُحب القيام بمهمة واحدة في كل مرة، لأنني أقوم بارتكاب اخطاء إذا ما اضطررت للتعامل مع شيئين في وقت واحد.	2.26	1.28	منخفض
19	أجهل قيمتي الخاصة.	2.22	1.41	منخفض
20	أشعر بأن الآخرين يجاملونني عندما يمتدحونني.	2.22	1.29	منخفض
21	أعلم بأنني أُقلل من قدر نفسي، لكن لا يمكنني التعامل مع هذا الأمر.	2.20	1.42	منخفض
22	أعتقد أن الآخرين أكثر كفاءة مني.	2.18	1.16	منخفض
23	أشعر في كثير من الأحيان بأنني لن أكون قادرًا على فعل ما هو متوقع.	2.17	1.17	منخفض
24	عندما أفشل من السهل أن تثبط عزيمتي، ويصعب عليّ الاستمرار.	2.10	1.26	منخفض
25	أرى نفسي أقل ثقة من أغلب الناس الذين أعرفهم.	2.07	1.28	منخفض
26	أعتقد بأنني لست جيدًا في إدارة الأمور التي يديرها الآخرون بسهولة.	2.07	1.23	منخفض
27	أعتقد بأنني سأفشل بسبب إخفاقاتي السابقة.	2.04	1.29	منخفض
28	أفتقد للثقة بالنفس.	2.04	1.34	منخفض
29	أبدو أقل قدرة مقارنة مع الآخرين.	2.02	1.18	منخفض
30	أميل الى عزو فشلي الى أسباب وظروف خارجية.	1.99	1.16	منخفض
31	في الكثير من الأحيان أترك انطباعًا سيئًا عني، بالرغم من أنني لا أرغب في ذلك.	1.97	1.17	منخفض
32	أفشل في القيام بعمل جيد، لأنني لا أعرف كيف أبذل جهد.	1.96	1.23	منخفض
33	من الصعب عليّ التحدث مع الآخرين، لأنني لا أعرف كيف أفعل ذلك.	1.94	1.24	منخفض
34	عندما أتعامل مع الآخرين، أشعر بأنني لست جيدًا مثلهم.	1.93	1.14	منخفض
35	أفتقد احترامي لذاتي.	1.81	1.35	منخفض
36	أرى من السهل التفوق عليّ في المناقشة، لأن حججي دائمًا ضعيفة.	1.80	1.06	منخفض
37	أستسلم بسهولة، حتى عندما يعتقد الآخرون بأنني أستطيع فعل ذلك.	1.78	1.17	منخفض
38	أستسلم في كثير من الأحيان حتى لو دعمني الآخرون.	1.74	1.16	منخفض
39	أثناء العمل أقول لنفسي: لن أستطيع فعل ذلك، لذا كان من الأفضل أن لا أبدأ.	1.71	1.13	منخفض
	الشعور بالنقص (ككل)	2.25	0.86	منخفض

يتضح من الجدول (3) أنَّ مستوى الشعور بالنقص لدى أفراد عينة الدراسة قد كان منخفضًا بمتوسط حسابي بلغ (2.25)، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لفقرات الاستبانة بين (1.71–3.20)، وجاءت (16) فقرة ضمن المستوى المتوسط، و (23) فقرة ضمن مستوى المنخفض.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات تضخم الأنا لدى طلبة كلية الطب في جامعة اليرموك تعزى لمتغيرات (الجنس، والسنة الدراسية)؟ للإجابة عن السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتضخم الأنا بدلالته الكلية وأبعاده الفرعية، وفقًا لمتغيرات الدراسة، كما هو مبين في الجدول (4).

جدول 4.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتضخم الأنا بدلالته الكلية وأبعاده الفرعية لدى عينة طلبة كلية الطب في جامعة اليرموك وفقًا لمتغيرات (الجنس، والسنة الدراسية)

المتغير	مستويات المتغير	الإحصائي	أبعاد تضخم الأنا				تضخم الأنا (ككل)
			التوجه الاجتماعي	الأنانية	التلاعب	المبالغة الذاتية	
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	2.62	2.70	1.93	2.09	2.35
		الانحراف المعياري	0.90	0.90	0.84	1.04	0.75
	أنثى	المتوسط الحسابي	2.53	2.32	1.79	1.96	2.17
		الانحراف المعياري	0.86	0.78	0.72	0.91	0.67
السنة الدراسية	أولى	المتوسط الحسابي	2.51	2.51	1.82	1.96	2.22
		الانحراف المعياري	0.78	0.70	0.58	0.83	0.56
	ثانية	المتوسط الحسابي	2.78	2.53	1.98	2.14	2.37
		الانحراف المعياري	0.82	0.80	0.78	0.91	0.66
	ثالثة	المتوسط الحسابي	2.56	2.31	1.68	1.89	2.13
		الانحراف المعياري	0.83	0.79	0.69	0.91	0.66
	رابعة	المتوسط الحسابي	2.54	2.43	1.89	2.16	2.26
		الانحراف المعياري	0.91	1.02	0.86	1.20	0.87
	خامسة	المتوسط الحسابي	2.31	2.25	1.96	1.92	2.12
		الانحراف المعياري	1.06	1.04	0.74	1.08	0.87
	سادسة	المتوسط الحسابي	2.48	2.29	1.84	1.95	2.15
		الانحراف المعياري	1.08	0.99	1.07	1.06	0.91

يتضح من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتضخم الأنا بدلالته الكلية وأبعاده الفرعية لدى عينة الدراسة، وهي ناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات (الجنس، والسنة الدراسية) وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية على مستوى الدرجة الكلية للمقياس؛ تم إجراء تحليل التباين الثنائي (2-way ANOVA)، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول 5.

نتائج تحليل التباين الثنائي (2-way ANOVA) لتضخم الأنا بدلالته الكلية لدى عينة طلبة كلية الطب في جامعة اليرموك وفقًا لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	2.317	1	2.317	4.766	*0.030
السنة الدراسية	2.339	5	0.468	0.962	0.441
الخطأ	120.561	248	0.486		
الكلي	125.218	254			

*دالة إحصائيا على مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (5) ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لتضخم الأنا لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لتضخم الأنا لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير السنة الدراسيةكما تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد (2- way MANOVA) للتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية للأبعاد الفرعية لتضخم الأنا، كما هو مبين في الجدول (6).

جدول 6

نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد (2- way MANOVA) لأبعاد تضخم الأنا لدى عينة طلبة كلية الطب في جامعة اليرموك وفقًا لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس Hotelling'strace=0.065 Sig=0.004*	التوجه الاجتماعي	0.680	1	0.680	0.898	0.344
	الأنانية	9.022	1	9.022	13.685	*0.000
	التلاعب	1.246	1	1.246	2.207	0.139
	المبالغة الذاتية	1.036	1	1.036	1.151	0.284
السنة الدراسية Wilks' Lambda=0.925 Sig=0.505	التوجه الاجتماعي	3.568	5	0.714	0.942	0.454
	الأنانية	4.530	5	0.906	1.374	0.234
	التلاعب	2.773	5	0.555	0.982	0.429
	المبالغة الذاتية	2.771	5	0.554	0.616	0.688
الخطأ	التوجه الاجتماعي	187.814	248	0.757		
	الأنانية	163.498	248	0.659		
	التلاعب	140.005	248	0.565		
	المبالغة الذاتية	223.222	248	0.900		
الكلي	التوجه الاجتماعي	192.062	254			
	الأنانية	177.05	254			
	التلاعب	144.024	254			
	المبالغة الذاتية	227.029	254			

*دالة إحصائيا على مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (6) ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لبُعد (الأنانية) لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور كما هو مبين في الجدول (4). وعدم جود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لأبعاد تضخم الأنا (التوجه الاجتماعي، والتلاعب، والمبالغة الذاتية) لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لجميع أبعاد تضخم الأنا لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير السنة الدراسية.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في متوسطات الشعور بالنقص لدى طلبة كلية الطب في جامعة اليرموك تعزى لمتغيرات (الجنس، السنة الدراسية)؟ للإجابة عن السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للشعور بالنقص وفقًا لمتغيرات الدراسة، كما هو مبين في الجدول (7).

جدول 7.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للشعور بالنقص لدى عينة طلبة كلية الطب في جامعة اليرموك وفقًا لمتغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	الشعور بالنقص	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	2.25	0.85
	أنثى	2.24	0.86
السنة الدراسية	أولى	2.25	0.81
	ثانية	2.31	0.85
	ثالثة	2.21	0.87
	رابعة	1.98	0.83
	خامسة	2.57	1.02
	سادسة	2.33	0.96

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للشعور بالنقص لدى عينة الدراسة، ناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات (الجنس، والسنة الدراسية) وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم إجراء تحليل التباين الثنائي (2-way ANOVA)، كما هو مبين في الجدول (8).

جدول 8.

نتائج تحليل التباين الثنائي (2-way ANOVA) للشعور بالنقص لدى عينة طلبة كلية الطب في جامعة اليرموك وفقًا لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.004	1	0.004	0.005	0.944
السنة الدراسية	3.762	5	0.752	1.014	0.410
الخطأ	183.979	248	0.742		
الكلي	187.745	254			

*دالة إحصائيا على مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (8) ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للشعور بالنقص لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للشعور بالنقص لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير السنة الدراسية.

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين تضخم الأنا والشعور بالنقص لدى طلبة كلية الطب في جامعة اليرموك؟ للإجابة عن السؤال؛ فقد تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين تضخم الأنا والشعور بالنقص لدى أفراد عينة الدراسة، كما هو مبين في الجدول (9).

جدول 9.

معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين تضخم الأنا والشعور بالنقص لدى عينة طلبة كلية الطب في جامعة اليرموك.

المتغير		التوجه الاجتماعي	الأنانية	التلاعب	المبالغة الذاتية	تضخم الأنا (ككل)
الشعور بالنقص	حجم العلاقة	0.24*	0.21*	0.38*	0.30*	0.34*
	مستوى العلاقة**	ضعيفة	ضعيفة	ضعيفة	ضعيفة	ضعيفة

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

**تصنيفات قوة العلاقة الارتباطية (Napitupulu,etal.2018): (ضعيفة جداً (0.00−0.199), ضعيفة (0.200− 0.399)، متوسطة (0.400−0.599)، قوية (0.600−0.799)، قوية جداً (0.800−1.00).

يتضح من الجدول (9) أن (الابعاد الفرعية لتضخم الأنا) لدى عينة طلبة كلية الطب في جامعة اليرموك ارتبطت بعلاقات موجبة ضعيفة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) مع (الشعور بالنقص) تراوحت قيمها بين (0.21− 0.38)، وارتبط (تضخم الأنا بدلالته الكلية) بعلاقة موجبة ضعيفة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α =0.05) مع (الشعور بالنقص) بلغت قيمتها (0.34).

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الأول: بينت نتائج الدراسة أنَّ مستوى تضخم الأنا لدى عينة الدراسة كان منخفضًا، وكان مستوى بُعدي (التوجه الاجتماعي، والأنانية) متوسطًا، في حين كان مستوى بُعدي (المبالغة الذاتية، والتلاعب) منخفضًا؛ حيث جاءت الأبعاد على الترتيب الآتي: بُعد التوجه الاجتماعي في المرتبة الأولى، تلاه بُعد الأنانية في المرتبة الثانية، تلاه بُعد المبالغة الذاتية في المرتبة الثالثة، تلاه بُعد التلاعب في المرتبة الرابعة والأخيرة. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى إدراك طلبة كلية الطب للآثار السلبية لهذه الصفة على دراستهم وشخصياتهم التي يجب أن تكون مناسبة للهدف الإنساني لمهنة الطب، كما أن للجامعة أثر واضح في ذلك، كونها تُعد طلبة سيكونون قادة المجتمع مستقبلًا، مما يجعلهم أكثر مسؤولية، والتحلي بسمات شخصية سوية. ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً من خلال أسلوب التنشئة في مجتمعنا الأردني وعاداتنا وديننا الحنيف الذي يحث الأبناء على التواضع وعدم التكبر، واحترام الآخر، وحب الخير للغير، وتُعد هذه النتيجة مؤشرًا على أن طلبة كلية الطب في جامعة اليرموك يتمتعون بصحة نفسية، بالإضافة إلى أنهم قد جاؤوا من أسر اهتمت بإشباع حاجاتهم العاطفية والنفسية الأمر الذي منع أو حد من نشؤ وتطور تضخم الأنا لديهم. تتعارض هذه النتيجة مع ما توصل إلية محمد وحامد (Muhammad & Hamed, 2021) التي أشارت نتائجها إلى أن المتوسط الحسابي المتحقق لتضخم الأنا دال إحصائيًا، أي أن تضخم الأنا متوفر لدى أفراد عينة الدراسة، كما وتتعارض ايضًا هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جودة (Gouda, 2012) التي توصلت إلى أن الطلبة الجامعيين لديهم نرجسية متوسطة.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: بينت نتائج الدراسة أنَّ مستوى الشعور بالنقص لدى أفراد عينة الدراسة قد كان منخفضًا بمتوسط حسابي بلغ (2.25)، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لفقرات الاستبانة بين (1.71–3.20)، وجاءت (16) فقرة ضمن المستوى المتوسط، و (23) فقرة ضمن مستوى المنخفض. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى دور المستوى التعليمي المتقدم لطلبة كلية الطب في تجاوز الكثير من عقدة الشعور بالنقص، إذ يرى الباحثان أنه من المنطقي أن الفرد كلما أرتقى مستواه التعليمي كلما أستطاع تجاوز الكثير من العقد التي تؤثر عليه خلال حياته، ومن الممكن النظر إلى النتائج السابقة على أنها جاءت بسبب أن طلبة كلية الطب أفراد واعون ويقدرون ذواتهم ولا يسمحون لمشاعر النقص أن تسكنهم، كما أن دراستهم لتخصص أنساني نبيل وليس من السهل الالتحاق به يجعلهم يشعرون بالرضا عن أنفسهم ويُقدرون ما وصلوا إليه، فهم في هذه الحالة بعيدين كل البُعد عن مثل هذه المشاعر لإدراكهم لمكانتهم التعليمية والمهنية واحترامها وعدم السماح لأي شيء بإشعارهم عكس ذلك. تتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من خنجر وكرم الله (Khanjar & Karam Allah, 2019) والتي أشارت إلى أن نسبة انتشار الشعور بالنقص لدى طلبة الجامعة كان أقل من المتوسط أي ما يقارب (48%) ودراسة السبيعي (Al-Subaie, 2019) والتي توصلت إلى أن مستوى مشاعر النقص لدى طلبة الجامعة كان منخفضًا. وتتعارض النتائج السابقة مع نتائج دراسات كل من عايد (Ayed, 2005) وفارس (Faris, 2016) والتي أشارت إلى أن طلبة الجامعة لديهم شعور بالنقص بدرجة مرتفعة.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لتضخم الأنا لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور. ويمكن عزو هذه النتيجة في ضوء نظرة الذكور لذواتهم على أنها تتسم بالاستقلالية والفردية مقارنة بنظرة الإناث لذواتهن على

أنهن يحتجن في أغلب الأحيان للاعتماد على رجل. هذه النتيجة تتناسب مع نظرة غالبية الناس للرجل على أنه يتصف بتضخم لأناه وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي تناولت الفروق الجنسية في النرجسية كأحد أشكال تضخم الأنا مثل دراسة جودة (Gouda, 2012). كما وتفسر أيضاً في ضوء طبيعة التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها كل من الذكور والإناث، فجذور تضخم الأنا تنمو في سن مبكرة من عمر الإنسان، إذ ترى مدرسة التحليل النفسي إنه إذ لم يتم السماح للطفل في هذه المرحلة العمرية بتنمية مهاراته وهواياته، بالإضافة إلى ممارسة العنف ضده من قبل مربيه، حينها سيشعر أن هناك خطأ ما، وعليه سيُطور بعض النماذج السلوكية المعبرة عن تضخم الأنا، مثل التكبر والإحساس المتخيل بالنجاح والتفوق. تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من محمد وحامد (Muhammad & Hamed, 2021) حيث توصلا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تضخم الأنا ولصالح الذكور، وتتفق أيضًا مع نتيجة دراسة السبيعي (Al-Subaie, 2019)، إذ توصلت إلى أن الذكور أكثر نرجسية من الإناث.

وبينت نتائج الدراسة أيضًا عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لتضخم الأنا لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير السنة الدراسية. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى تقارب الفئات العمرية بين أفراد عينة الدراسة وبالتالي أتباع نمط سلوكي معين لدى جميع الطلبة باختلاف السنوات الدراسية، بالإضافة إلى شعورهم المُتكافئ بالاعتبار الذاتي والاعتزاز بالنفس، كما أن الثقافة العلمية التي يتعلمها أولئك الطلبة تُعد مُتكافئة في بناء شخصية الطالب الجامعي بصورة عامة، وأن طلبة كلية الطب يتواجدون في بيئة تعليمية واحدة وهذا يؤثر على حالتهم النفسية بغض النظر عن سنتهم الدراسية، فيسلكون سلوكات متشابهة.

مناقشة نتائج السؤال الرابع: أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للشعور بالنقص لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس. ويمكن عزو هذه النتيجة على اعتبار أن الجنس لا يكون سببًا مباشرًا في التأثير على نفسية الفرد وخلق الشعور بالنقص لديه، كما أنه من الممكن أن يكون لأسلوب التنشئة الاجتماعية لكلا الجنسين أثر في تكريس الشعور بالنقص وتعميقه أو التقليل من أثره، فهذه التنشئة هي التي تُكوّن نفسية الأفراد وتبني شخصياتهم بغض النظر عن جنسهم وتحدد موقفهم إزاء الشعور بالنقص. ومن الممكن أن يُعزى السبب في هذه النتيجة إلى أن كلا الجنسين تعرضا لنفس الخبرات التعليمية والثقافية التي تزيد من ثقة الطلبة بنفسهم وتقلل من مشاعر النقص لديهم وتبين لهم أهمية وجودهم في الحياة. تتعارض هذه النتيجة مع ما توصلت إليه جداع (Jad'a, 2011) بأن هناك فروق في الشعور بالنقص بين الذكور والإناث ولصالح الإناث، ودراسة عايد (Ayed, 2005) ودراسة فارس (Faris, 2016)، ويرجع السبب في توصلت إليه هذه الدراسات إلى أن المجتمع ينظر إلى الإناث نظرة الضعف والتبعية وعدم المساواة مع الذكور، مما ولد لديهن شعورًا بالنقص.

وبينت أيضًا عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للشعور بالنقص لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير السنة الدراسية. ويمكن عزو هذه النتيجة بأن جميع طلاب كلية الطب في جميع المستويات الدراسية يتمتعون بنفس التحصيل الأكاديمي المرتفع مما يؤثر على نفسيتهم ايجابًا ويقلل من مشاعر النقص لديهم، بالإضافة إلى شعورهم المتكافئ بقيمتهم واعتزازهم بأنفسهم، كما أن الخبرات التعليمية التي يتعرضون لها في كافة المستويات الدراسية تزيد من ثقتهم بأنفسهم وتجعلهم أكثر صلابة للتصدي لكافة الاضطرابات النفسية.

مناقشة نتائج السؤال الخامس: أظهرت نتائج هذه الدراسة أن (الابعاد الفرعية لتضخم الأنا) لدى عينة طلبة كلية الطب في جامعة اليرموك ارتبطت بعلاقات موجبة ضعيفة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) مع (الشعور بالنقص) تراوحت قيمها بين (0.21– 0.38)، وارتبط (تضخم الأنا بدلالته الكلية) بعلاقة موجبة ضعيفة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α =0.05) مع (الشعور بالنقص) بلغت قيمتها (0.34). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن محاولات الفرد المستمرة لإظهار الكمالية والتفوق بالإضافة إلى التحدث المستمر عن نفسه ما هي إلا محاولات لإخفاء نقص ما يشعر به، أي إظهار نفسه على أنه فرد كامل ويحظى بالاهتمام من قبل الجميع ويُعظم إنجازاته مهما كانت بسيطة وإيصال هذه الفكرة للآخرين لجعلهم يعاملونه على أنه فرد فريد ومميز ونتيجة لذلك يعوض النقص الذي يشعر به، وتُعتبر هذه النتيجة مقبولة ومنطقية، إذ أن تضخم الأنا يرتبط ارتباطا ايجابيًا بالشعور بالنقص، فتضخم الأنا ناتج عن عقد نفسية يجعل الفرد يتخذها كقناع أو تمويه لإخفاء مشاعر أو عقدة النقص التي تنتابه، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه السبيعي(Al-Subaie, 2019).

التوصيات

- العمل على زيادة ثقافة طلبة الجامعة حول المفاهيم النفسية.
- إجراء دراسات علمية تتناول تضخم الأنا والشعور بالنقص لدى عينات مختلفة.
- إجراء مزيد من الدراسات لنفس متغيرات الدراسة الحالية بمناهج وطرق بحثية مختلفة كدراسة الحالة، أو المنهج الوصفي التحليلي.
- الإفادة من مقاييس الدراسة في إجراء الدراسات التربوية والنفسية اللاحقة.

References (Arabic & English)

Abdel Aziz, S. (2016, December 10). The catastrophe of self-inflation, causes, manifestations and treatment. Al-Hattabah Forum. https://khutabaa.com/ar/article.

Al-Afrawi, I. (2012). Feeling of inferiority in the light of scientific theories. *Basra Research Journal for the Humanities*, 34 (1), 271-298.

Al-Alusi, J. (1988). *General psychology*. Ministry of Higher Education and Scientific Research: Baghdad.

Albert, C. (2014). *Personality Patterns: Secrets and Mysteries* (Hussein Hamza, translation; 1). Treasure House.

Al-Buhairi, A. (2007). *Functional dynamics of the narcissistic personality*. Anglo-Egyptian Library.

Al-Haddad, W. (2012). *The relationship between narcissism and the aspiration for perfection among outstanding female students and the averages and lows of achievement in the Department of Music,* College of Basic Education in the State of Kuwait [Unpublished Master's Thesis]. Arabian Gulf University.

Al-Haggar, A. (2018, November 30). The narcissistic personality is when the "ego" is inflated. Alrai.https://www.alraimedia.com/article

Al-Khazen, M. (2015). *A Dictionary of Psychology Terms* (I. 1). University publishing house.

Al-Rashidi, B. (2000). *Disorders following traumatic events: an epidemiological study*. (i.1). Social Development Office, Kuwait.

Al-Subaie, S. (2019). The level of pathological narcissism and its relationship to feelings of inferiority and self-esteem among Umm Al-Qura University students. *Reading and Knowledge Magazine*, p. (216), 39-83.

Ayed, A. (2005). *The feeling of inferiority and its relationship to the level of ambition among university students* [Unpublished master's thesis]. Baghdad University.

Burlyuk, O. (2019). Fending off a triple inferiority complex in academia: an autoethnography. *Journal of Narrative Politics, 6*(1), 28-50.

Čekrlija, Đ., Đurić, D., &Mirković, B. (2017). Validation of Adlerian inferiority (COMPIN) and superiority (SUCOMP) complex shortened scales. *Civitas, 7* (2), 13-35.

Faris, A. (2016). The feeling of inferiority and its relationship to the meaning of life among university students. *Professor's Journal*, 2 (218), 365-388.

Gouda, A. (2012). Narcissism and its relationship to neuroticism among a sample of Al-Aqsa University students. *Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies*, 20 (2), 549-580.

Haidari, L. (2005). *The feeling of inferiority between the Quranic theory and psychologists*. Lisan Al-Sadiq Publications.

Jad'a, M. (2011). *Fake behavior and its relationship to a feeling of inferiority among university students* [Unpublished master's thesis]. Diyala University.

Khanjar, H & Karam Allah, I. (2019). Jealousy and its relationship to the feeling of inferiority complex among university students. *Journal of Arts*, p. (129), 233-262.

Mohammed, A. (2018). Feeling of inferiority among displaced female students in Kirkuk Governorate. *Kirkuk University Journal of Human Studies*, 13 (1), 107-135.

Muhammad, I, & Al-Azzawi, M. (2013). Measuring the level of narcissism among students of the College of Education. *Al-Qadisiyah Journal of Human Sciences*, 16(2), 195-219.

Muhammad, O,& Hamed, O. (2021). Building an ego inflation scale for Mosul University students. *Journal of Conductivity Studies*, p. (57), 35-59.

Nour, M. M., Evans, L., Nutt, D., & Carhart-Harris, R. L. (2016). Ego-dissolution and psychedelics: validation of the ego-dissolution inventory (EDI). *Frontiers in human neuroscience*, 269.

Yılmaz, H. (2018). Narsizmegidenyolun ilk adımı: ŞişirilmişBenlik Duygusu Ölçeğigeliş tirmeçal ışması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *6* (73), 1-16.

Yılmaz, H. (2020). Possible result of extreme parenting: Power of helicopter parenting attitude to predict ego inflation. *Pegem Journal of Education and Instruction*, *10*(2), 523-554.

Zahran, H. (1977). psychological Guidance and counseling. *Progress Press*.

دور الجامعات الاردنية في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني من وجهة نظرهم

صالح ناصر عليمات
قسم الإدارة وأصول التربية
كلية التربية - جامعة اليرموك
olimatsaleh@yu.edu.jo

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى دور الجامعات الاردنية في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني من وجهة نظرهم ، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لأغراض الدراسة على عينة تكونت من (383) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعات الأردنية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. ولتحقيق أهداف الدراسة طورت أداة لقياس دور الجامعات الاردنية في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني من وجهة نظرهم ، تكونت من 33 فقرة موزعة على ثلاثة مجالات؛ المجال الأول: التعليم ، المجال الثاني: الاحترام، المجال الثالث: الحماية والأمن. وأظهرت نتائج الدراسة أ أنَّ دور الجامعات الأردنية في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني ككل جاء كبيرًا. وأشارت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الأوساط الحسابية لتقديرات الشباب الأردني لدور الجامعات الأردنية في بناء المواطنة لديهم تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية لصالح الكليات العلمية، ولمتغير نوع الجامعة تعزى للجامعات الحكومية.

كلمات مفتاحية: الدور، الجامعات الأردنية، المواطنة.

The role of Jordanian universities in building citizenship among Jordanian youth from their point of view

Saleh Nasser Olimat
Education Administration and Foundations
Faculty of Education- Yarmouk University
olimatsaleh@vu.edu.io

Abstract:

The study aimed to identify the role of Jordanian universities in building citizenship for Jordanian youth from their point of view, and used the descriptive analytical approach for its relevance for the purposes of the study on a sample of (383) male and female students from Jordanian universities, who were chosen by the simple random method. To achieve the objectives of the study, a tool was developed to measure the role of Jordanian universities in building citizenship for Jordanian youth from their point of view. It consisted of 33 items distributed over three areas; Domain One: Education, Domain Two: Respect, Domain Three: Protection and Security. The results of the study showed that the role of Jordanian universities in building citizenship among Jordanian youth as a whole was great. The results of the study indicated that there were no statistically significant differences at the significance level (α = 0.05) between the arithmetic circles of the Jordanian youth's estimates of the role of Jordanian universities in building their citizenship due to the gender variable, and the presence of statistically significant differences due to the college variable in favor of scientific colleges, and to the university type variable. for government universities.

Keywords: Role, Jordanian Universities, Citizenship.

تاريخ تسلم البحث (2022-08-15) تاريخ قبوله للنشر (2023-02-20)

المقدمة

بدت ملامح العالم في الوقت الحالي مختلفة عما ألفناه في القرون الأخرى؛ من حيث جوتنب الحياة والتوجهات الفكرية، كما أنه من أبرز معالمه ظاهرة العولمة، والتي هي حديث سكان الأرض، باختلاف مستوياتهم الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، والعولمة كما يتضح من توجهاتها ومن مظاهرها المختلفة ستؤدي إلى إعادة تشكيل العالم وفقًا لأسس إقتصادية عن طريق تحويل الثقافة الكونية إلى واقع من خلال تغليب انتشار الثقافة الغربية بصفة عامة، والثقافة الأمريكية بصفة خاصة، مما يؤدي إلى تزعزع مستويات الولاء عند الفرد، خاصة مع إضعاف كيان الدولة القومية من خلال أدوات العولمة المتمثلة في الشركات عابرة القارات، والأقمار الصناعية، وما يتبعها من فضائيات وانترنت لا تعترف بحدود الزمان والمكان.

وفي ظل هذا الواقع تبرز أهمية المواطنة والتربية الوطنية؛ من أجل الحفاظ على الهوية الخاصة بكل مجتمع في ظل ما يهددها من أخطار العولمة ومؤسساتها، وهذا لا يعني الانكفاء على الذات، والابتعاد عن العالم الذي أصبح أشبه ببيت صغير، وإنما يعني إكساب المناعة لكل فرد من خلال تربيته تربية وطنية تركز على تزويده بالمعارف والقيم والمبادئ والمهارات التي يستطيع بها التفاعل مع العالم المعاصر دون أن يؤثر ذلك على شخصيته الوطنية (أبو المجد، 2010).

والناظر إلى تاريخ الفكر الفلسفي السياسي يدرك مدى التطور الذي لحق بمفهوم المواطنة، فالمفهوم الذي بدأ خلال الحقبة اليونانية قبل الميلاد ليس هو نفسه الذي كان موجودا في فترة العصور الوسطى، ويختلف كذلك عن ذلك الذي عرفته أوربا بعد الثورة الفرنسية، فالمواطنة في كل حقبة تاريخية كانت تعبر عن التركيبة الثقافية والأخلاقية لتلك الحقبة، ومن ثم كانت المواطنة المؤشر على مدى تحقق المُثل الأخلاقية والسياسية في ذاك الزمان، فالمواطن عند اليونان يُقصد يمثل اليوناني الحر، بينما المواطن في فترة العصور الوسطى (الإسلامية، والمسيحية) هو المنتمي للدين السائد، بينما المواطن في زمن الدولة القومية هو أحد أبناء الأمة المكونة للدولة، والمواطنة قديمًا لم تكن تشير طوال الوقت إلى مبادئ وقيم أخلاقية، وسياسية عامة، وإنّما كانت تُعبر عن وضعية خاصة تُمنح للبعض ويُحرم منها الآخرون، أي أن المواطنة كانت حالة من عدم المساواة، يقابلها رغبة وكفاح من أجل المساواة من جانب أولئك الذين حُرموا منها، ومن هنا فإن تاريخ مبدأ المواطنة هو تاريخ سعى إليه الإنسان من أجل الإنصاف والعدل والمساواة (الكواري، 2001).

وارتبط مفهوم المواطنة قديمًا بأساس فلسفي يرجع إلى اليونانية، وشاع هذا المفهوم في أثينا بسبب شيوع الديمقراطية، ولكنه اقتصر على طبقة معينة دون غيرها لأنه يُقام على مبدأ التوريث ويتصف بالجمود ولا يحق لأي فئة أن تنتقل من طبقة لأخرى؛ لكون المجتمع اليوناني مجتمعًا طبقيًا هرميا تستقر في قاعدته طبقة العبيد، وهي أدنى الطبقات ولا يُطبق عليه أي مبدأ من مبادئ المواطنة، وتليها طبقة الأجانب المقيمين، ويعملون في المجالات الاقتصادية والتجارية وأيضاً هم مُقيدي الحرية، ولا يسمح لهم القانون بأخذ الجنسية، ولم تكن مكانتهم مميزة عن العبيد، ومن يتميزون بحق المواطنة والحرية، والمشاركة السياسية هم طبقة المواطنين الأحرار، ورجال الدين وأصحاب الثروات على حساب شرائح المجتمع الأخرى (أبو المجد، 2010).

أصبحت المواطنة من القضايا التي تفرض نفسها بقوة عند معالجة أي بعد من أبعاد التنمية الإنسانية، ومشاريع الإصلاح والتطوير الشاملة، والمواطنة بمفهومها الواسع تعني الصلة بين الفرد والدولة التي يُقيم فيها بشكل ثابت، ويرتبط بها جغرافياً وتاريخياً وثقافياً، ويُعد ازدياد الشعور بالمواطنة من التوجهات المدنية الأساسية التي من أهم مؤشراتها احترام القانون والنظام العام، وضمان الحريات الفردية واحترام حقوق الإنسان، والتسامح

وقبول الآخر وحرية التعبير وغيرها من المؤشرات التي تمثل القيم الأساسية للمواطنة مهما اختلفت المنطلقات الفكرية والفلسفية لهذا المجتمع أو ذاك (أبو حشيش، 2010).

ويرى نصار (2007) أن مصطلح المواطنة في القانون يدل على وجود علاقة بين الفرد والدولة، وبموجب القانون الدولي تعتبر المواطنة المصطلح المرادف لمصطلح الجنسيّة، بالرغم من أنه قد تكون لكل مصطلح منهما معانٍ مختلفة بموجب القانون الوطني، ولكن الفرد الذي لا يمتلك المواطنة في أي دولة ما لا يمتلك جنسيّة. وأشار ثروت (2007) إلى أن المواطنة هي: المطالبة بالعدل والمساواة بين جميع من يحمل الجنسية للدولة التي يعيشُ بها وينتمي إليها.

ومما يجدر ذكره أن المؤسسات التربوية تسعى إلى بناء المواطن الصالح الذي يمثل فلسفة وثقافة وعادات وتقاليد وقيم مجتمعه ويتبنى حضارته ومعتقداته، في حين أن الإنسان الصالح مفهوم أوسع وأشمل يتضمن الإنسان الذي تجمعه خصاص مشتركة بين الأفراد والجماعات، فيتكيف معها ويعمل على تنميتها، من خلال التأكيد على إنسانية الإنسان ووحدة المجتمعات في الخلق والحياة والديمقراطية وحرية الإنسان والدفاع عن حقوقه.

وحظيت المواطنة في العملية التعليمية باهتمام كبير على المستوى المحلي والعالمي، ولذا عُقدت العديد من الندوات والمؤتمرات التي تؤكد على دور المعلمين في العملية التعليمية في دعم وتبني ثقافة المواطنة وتنميتها، بحيث تنعكس بشكل مباشر على مدى التزامهم بأخلاقيات المهنة، وزاد اهتمام المجتمعات المتطورة بالتربية للمواطنة بهدف مواجهة تنامي العنف، وتفكك العلاقات الاجتماعية، وصراع المصالح، وتدعيم منظومة القيم الأخلاقية وقواعد السلوك الرشيد في المجتمع عمومًا، ولدى الأسرة باعتبارها اللبنة الأولى للمجتمع خصوصًا، حيث تبدأ عملية التنشئة الاجتماعية، ونقل الموروث الثقافي والقيمي لأفرادها؛ بغية تنمية المواطنة وإعداد المواطن الصالح القادر على مواجهة متطلبات الحياة المستقبلية والتعايش مها (المحروقي، 2009).

تُعد المملكة الأردنية الهاشمية من أوائل الدول العربية التي اتخذت من الديمقراطية منهجًا رئيسًا في عملية إدارة شؤون الدولة وبنائها، والدستور الأردني يمنح حق المساواة للأردنيين كافة ولا يميز بينهم في الحقوق والواجبات، وحق العمل والتعليم، والحريات الشخصية، والاجتماع، والتعبير عن الرأي، وتأليف الجمعيات والأحزاب السياسية، واستقلال القضاء، وعدم التمييز بين الذكر والانثى في الحقوق والواجبات، وحول أهمية التنشئة على منظومة قيم المواطنة يمكن القول أنها تسهم في تنمية حب الأسرة الذي يشكل نواة المجتمع، ومسؤولية أفراد الأسرة تجاه بعضهم البعض، وتجاه المجتمع والوطن، ومساعدة النشء بالتدرب على ممارسة بعض القيم وهي: الاحترام، والتقدير، والتسامح، والتعاون، والالتزام بالسلوك الاخلاقي والانساني، وتعريف الأفراد بقيم وطنهم وتاريخه، وثرواته الطبيعية، ومعرفة الاحداث الجارية والمعاصرة، والاهتمام بحاجات الاخرين على النطاق المحلي والدولي (الخزاعي، 2009).

وعملت المملكة الأردنية الهاشمية على تضمين مبادئ المواطنة في مناهجها بشكل عام، ومنهاج التربية الوطنية بشكل خاص؛ لمساهمة هذه المناهج في تنمية الاهتمام بشؤون الآخرين، والالتزام بالسلوك الجيد والاخلاقيات الحميدة، وتحمل المسؤولية التي يُكلف بها المعلم والمتعلم على السواء، وتحمل الطلبة مسؤولية تصرفاتهم، ومساعدتهم على إدراك أهمية قيمتهم الذاتية، والالتزام بتطبيق مبدأ حقوق الافراد الآخرين، وتقدير أهمية العمل لحل المشكلات، وتعزيز شعور الفرد بالانتماء إلى مجتمعه وقيمه ونظامه وبيئته وثقافته، ويتمثل ذلك في سلوكه ودفاعه عن قيم وطنه ومكتسباته، وتنمية الإحساس بالواجب نحو المجتمع المحلي، وتنمية وتعميق عقول ووجدان الطلبة، وغرس الفضائل والعادات والمهارات والاتجاهات الضرورية، وتوفير الاستقرار والرفاهية لأفراد المجتمع، بتحقيق الأمن الوطني

والاجتماعي، الأمر الذي يوفر لهم الطمأنينة، على اعتبار أن الأمن الوطني والاجتماعي لا يتحقق ما لم يأمن الأفراد على أنفسهم وأموالهم، وانتشار الاستقرار السياسي، واحترم العقيدة الدينية (النابلسي، 2007).

ونظراً لأهمية البيئة التعليمية في تنمية المواطنة فقد تبنت مؤسسات التعليم في الدول المتقدمة على تطوير البرامج وأساليب التعلم، التي تهدف إلى تحقيق الكفايات الأساسية للمواطنة، ومن بين أهداف التربية التي ارتكزت عليها سياسة التعليم في هذه الدول فهم النظام الاجتماعي والتعرف على الأوضاع الاجتماعية غير المرغوبة بالنسبة للمجتمع من أجل تصحيح وتعديل مواطن الخلل، بالإضافة إلى احترام التباين في آراء المواطنين، وتقدير معتقدات وأساليب حياة الآخرين، ونشر الوعي بين المواطنين بشأن الوسائل الدعائية المضللة التي تضر بالمجتمع، وحماية البيئة، والمحافظة على موارد الأمة الطبيعية، وإرساء مبادئ السلام والتعاون الدولي والمساهمة في حماية الوطن عند نشوب الأزمات والكوارث (أبو حشيش، 2010).

ولا يختلف الحال بالنسبة للدول العربية من حيث اعتبار مهنة التعليم والمواطنة وظيفة أساسية من وظائف التعليم الأساسية؛ فالتربية هي التي تجعل الفرد يدرك أنه جزءاً من مجتمعه وأمته، ورغم تباين الفلسفات التربوية في البلاد العربية، إلا أنها اتفقت من حيث اعتمادها على أن التربية حق لكل مواطن، واحترام كرامة الفرد، وإعداده للحياة الأفضل، والدعوة إلى تقديس القيم والمثل العليا العربية، والحث على التقدم العلمي، وبث روح التفاؤل والتسامح والحث على الخير ومحبة الإنسانية، وقد تبنت سياسات التعليم في الدول العربية الاهتمام بتربية المواطنة والسعي لتكوين المواطن الصالح المنتمي لبلده وأمته، ليكون لبنة صالحة في بناء الأمة، بالإضافة إلى تنمية إحساس المعلمين بتحديات المجتمع في المجالات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية، وإعدادهم ليكونوا قادرين على المساهمة في التغلب على هذه التحديات (الشراح، 2001).

فالحاجة ماسة للتربية الوطنية بحيث توسع لدى الشباب الجامعي آفاق الإنسان المواطن وتعزز في نفسه روح العطاء والانتماء والولاء، تربية يدرك من خلالها المواطن بأنه جزء من أمته، وغير منفصل عنها، يشاركها في ذكريات الماضي وأحداث الحاضر، وفي أماني المستقبل ليكسب حياته معنى، ويشعر بأنه يعيش لخدمة وطنه لا لمجرد السعي لمصلحته الخاصة فينتقل الانسان بعدما يزود بالمفاهيم والمعارف العامة في مجتمعه من بيئة ضيقة إلى بيئة واسعة غنية بالخبرات، فهو بذلك ينتقل في ممارسته الحياتية من عضو واع وفاعل في مجتمعه إلى إنسان واع وفاعل في المجتمع الأكبر – العالم واسع الأطراف– فتصبح لديه نظرة شاملة للتربية المثلى في وطنه(عليمات، 2001).

وبناءً على ما سبق وانطلاقًا من طبيعة الجامعات الأردنية – الحكومية والخاصة– كونها مؤسسات تعليمية تنموية، يتوجه اهتمامها في إعداد الكوادر والطاقات الشبابية، وتأهيلها وتدريبها، بما يتماشى مع احتياجات سوق العمل، ويقع الحمل الأكبر والمسؤولية العظمى على الجامعات في تربية قيم المواطنة في نفوس الطلبة، كون مرحلة الجامعة مرحلة حساسة يعتمد عليها في بناء شخصية الطالب، وتقويم سلوكه، وتلعب دورًا واسعًا في تكوين المواطن الصالح، الذي يتميز بالسلوك الأخلاقي القويم، ويحافظ على القيم والاتجاهات والعادات والمسؤوليات التي يمليها عليه مجتمعه. ومن هنا تكون لدى الباحث الدافع للقيام بهذه الدراسة للتعرف إلى دور الجامعات الاردنية في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني من وجهة نظرهم.

وقد أجرى كراجر (Krager, 2004) دراسة هدفت التعرف إلى إجراء اختبار نظامي تحليلي يخاطب بطرق مباشرة وغير مباشرة تنبؤات حول تنمية دور وسلوك المواطنة. وبصفة خاصة تنمية دور المواطن وواجبه لدى الموظفين

حتى يدخل في سلوكاتهم وقت العمل. استخدم المنهج الوصفي التحليلي على عينة تكونت من (185) طالبة، و(30) طالبًا من طلاب جامعة فلوريدا، أظهرت نتائج الدراسة مدى مساهمة الواجب الوطني بأهمية كبيرة في التنبؤ بسلوك وتصرفات المواطنة، كما أشارت النتائج إلى أن واجب المواطنة يجب أن يعطى أهمية كبيرة في الدراسات المستقبلية، التي تبحث حول تصرفات المواطنة السليمة.

أجرى المساعدة (2006) دراسة هدفت التعرف إلى واقع القيم الوطنية لدى طلبة المدارس الثانوية في الأردن ودور المعلمين في تنميتها، وتكونت عينة الدراسة من (1586) طالباً وطالبة و(784) معلماً ومعلمة، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة تمثل الطلبة لمقياس القيم الوطنية جاءت ضمن مستوى التمثيل الحيادي، وحصلت قيمة العدالة على الرتبة الأعلى وكانت مواقف أفراد العينة تتباين بين درجه التمثيل الايجابي إلى الحيادي السلبي وتوجد فروق لمتغيرات الجنس في كل المجالات ولصالح (الإناث)، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (التخصص) لصالح (التخصص الأدبي)، وتوجد فروق ذات دلاله إحصائية تعزى لمتغير (مستوى تعليم الوالدين)، لصالح (مستوى التعليم الثانوي الجامعي)، كما أظهرت الدراسة أن دور المعلمين في تنمية قيم الوطنية جاءت ضمن الدرجة المتوسطة، وتوجد فروق ذات دلاله إحصائية لدور المعلمين في تنميه القيم الوطنية الاجتماعية لسنوات الخدمة والصالح (1 إلى 5 سنوات) ولمتغير (المؤهل العلمي) لصالح (البكالوريوس).

أجرى الشريفي (2013) دراسة هدفت التعرف إلى سلوك المواطنة لدى معلمي المدارس الثانوية في الأردن، وفيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) تعزى المتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والوظيفة ونوع المدرسة، وقد تكونت عينة البحث من (30) مديرة ومديرة و (150) معلمًا ومعلمة، اختيروا عشوائية من مجتمع البحث وقام الباحث ببناء استبانة لقياس سلوك المواطنة، وقد تم التأكد من صدقها وثباتها، وتوصل البحث إلى النتائج الآتية: يمارس معلمو المدارس الثانوية في الأردن سلوك المواطنة التنظيمية بدرجة متوسطة، سواء من وجهة نظرهم، أم وجهة نظر مديريهم، أم الاثنين معا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في درجة ممارسة سلوك المواطنة تعزي لمتغيري الجنس والوظيفة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في درجة ممارسة سلوك المواطنة تعزي لمتغيرات الخبرة والمؤهل العلمي ونوع الدراسة.

قام بوندي (Bondy, 2014) دراسة هدفت التعرف إلى المواطنة والشعور الوطني عند الطلاب الأمريكيين من أصول لاتينية، وتم استخدام البيانات التي تم جمعها من مقابلات طلاب المدارس الثانوية في فلوريدا، واستخدام المنهج النوعي لتحقيق الغرض من الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة تشكيلات المواطنة عند المشاركين من خلال الأطر المفاهيمية والأبعاد الثقافية للمواطنة، وأشارت النتائج إلى وجود غموض يكتنف وضع اللاتينين كمقيمين ومواطنين ووجود اتجاه قوي من أجل إعادة النظر في المواطنة والشعور الوطني.

من خلال ما تقدم من الدراسات التي تم عرضها يلاحظ أن موضوع المواطنة قد حظي بصفة عامة باهتمام بالغ، وذلك لما لها من دور حيوي ومهم في التأثير على الشباب بشكل عام والشباب الأردني بشكل خاص، وقد تنوعت المجالات التي غطتها الدراسات السابقة.

ويلاحظ أن جميع الدراسات السابقة استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات كما هو الحال في الدراسة الحالية. وتختلف الدراسة الحالية في تناولها لموضوع دور الجامعات في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني من وجهة نظرهم، إذ لا توجد دراسات سابقة حسب حدود علم الباحث تطرقت لهذا الموضوع.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتمثل مشكلة الدراسة بوجود أزمة في المواطنة في العالم بصفة عامة، والعالم العربي بصفة خاصة، مما يعيق عملية الاستقرار والتقدم في كثير من المجتمعات وبالذات في المجتمعات العربية والتي لا تزال مختلفة عن العالم المتقدم، ومع وجود ظاهرة العولمة واتجاه العالم للاندماج في عالم واحد من أجل تربية الانسان. كما أشارت بعض الدراسات أن العالم يشهد وجود أزمة في المواطنة في الوقت الراهن، تمثلت مظاهرها في جوانب هامة من متطلبات المواطنة الصالحة، وهي تدني الرغبة في خدمة المجتمع والافتقار إلى المعرفة المنفصلة والجوهرية في المؤسسات التربوية، ومن ضمنها الجامعات، ونتيجة للتفاعلات والتداخلات الاجتماعية التي فرضتها العولمة على المجتمع الأردني وانخراط شبابه في العديد من الجوانب السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وبالتالي انصهار الشباب بعصر العولمة عبر شبكات الإنترنت مع العالم الخارجي، وتشعب مسؤوليات المؤسسات التربوية، كان لا بد من إظهار الدور البارز لهذه المؤسسات في بناء المواطنة لدى هؤلاء الشباب باعتبارهم الركيزة التي يستند عليها الوطن، حاضرًا ومستقبلًا من أجل التكيف مع المجتمع الأردني، ومواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي، ولهذا جاءت هذه الدراسة لتوضيح هذا الدور المتميز للجامعات الأردنية في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني من وجهة نظرهم. وبشكل أكثر تحديدًا حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما دور الجامعات الأردنية في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني من وجهة نظرهم؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بدور الجامعات في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني تعزى لمتغيرات (الجنس، الكلية، نوع الجامعة)؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة فيما يأتي:

أولاً: الأهمية النظرية

تأتي أهمية الدراسة في المساهمة في إثراء حقل التخصص والأدب النظري بدراسات حول دور الجامعات الأردنية في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني، ويؤمل من هذه الدراسة تقديم إضافة علمية في تنمية المواطنة للشباب الأردني، وتفعيل ممارستها من قبلهم، وذلك لما للمواطنة من دور إيجابي لتوفير بيئة تعليمية مناسبة. وتعتبر هذه الدراسة حسب علم الباحث من الدراسات الحديثة التي أجريت حول دور الجامعات الأردنية في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني.

ثانياً: الأهمية العملية

من المؤمل أن تنعكس نتائج هذه الدراسة على راسمي السياسات، ومتخذي القرارات في وزارة التربية والتعليم الأردنية؛ للمساعدة على وضع أطر وأسس وقواعد من شأنها أن تسهم في قيم المواطنة لدى الشباب الأردني في الجامعات والمؤسسات التعليمية المختلفة، وممارستها على جميع منتسبيها بشكلٍ فعلي، ويمكن أن تقدم نتائج هذه الدراسة أفكارًا جديدة للباحثين، للقيام بأبحاثٍ علمية جديدة، من شأنها الإسهام في حل بعض المُشكلات التعليمية في الجامعات، ومن المؤمل أن تفيد هذه الدراسة المسؤولون عن التعليم الجامعي في الأردن، من خلال تعريفهم بقيم المواطنة مما يشكل ذلك تغذية راجعة لهم، ومن المؤمل أن تفيد نتائج الدراسة الحالية في تقديم برامج تدريب خاصة للشباب الأردني تتناول موضوعات المواطنة وأهميتها في البيئة التعليمية والاجتماعية.

محددات الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية فيما يأتي:

- حدود موضوعية: تحددت موضوعات الدراسة في الكشف عن دور الجامعات الأردنية في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني.
- حدود بشرية: طبقت أدوات الدراسة على عينة من طلبة الجامعات الأردنية.
- حدود مكانية: طبقت الدراسة في الجامعات الأردنية في المملكة الأردنية الهاشمية.
- حدود زمانية: طبقت الدراسة ضمن الفصل الدراسي الأول 2014/2013.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

الدور: يعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: مجموعة الأنشطة المترابطة والأطر السلوكية المتمثلة بالمهارات والقدرات والمعارف التي من شأنها تحقيق ما هو متوقع ومرغوب في مواقف معينة.

المواطنة: "صفة المواطن الذي يعرف حقوقه ووجباته تجاه المجتمع الذي يعيش فيه، ويشارك في اتخاذ القرارات وحل المشكلات التي تواجه ذلك المجتمع، والتعاون والعمل الجماعي مع الآخرين" (النجدي،2001، 10).

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس، والدراسات العليا، المسجلين في الجامعات الأردنية، والبالغ عددهم (100000) وفقًا لإحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الأردنية.

عينة الدراسة

تّم اختيار عينة الدراسة من مجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة بشكل يضمن تمثيل العينة للمجتمع الذي أخذت منه، وقد بلغت عينة البحث الحالي (383) من طلبة البكالوريوس، والدراسات العليا في الجامعات الأردنية، من ثلاثة أقاليم، الشمال والجنوب والوسط، حيث تم اختيار جامعة حكومية، وجامعة خاصة من كل اقليم وجدول (1) يبين ذلك.

جدول 1.

توزّع أفراد عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات

المتغير	مستويات/ فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	166	43.3
	أنثى	721	56.7
	المجموع	383	100.00
الكلية	علمية	022	52.7
	إنسانية	181	47.3
	المجموع	833	100.00
نوع الجامعة	حكومية	236	61.6
	خاصة	147	38.4
	المجموع	383	100.00

كما هو موضح من الجدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديمغرافية يتبين أن أغلب أفراد عينة الدراسة من الإناث بنسبة (56.7%)، مقارنة بنسبة الذكور التي بلغت نسبتهم (56.7%)،كما يتبين أن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة من طلبة الجامعات الحكومية بنسبة (61.6%)، مقارنة مع طلبة الجامعات الخاصة التي بلغت نسبتهم (38.4)، كما أن طلبة الكليات العلمية بلغت نسبتهم (52.7%)، مقارنة بطلبة الكليات الإنسانية التي بلغت نسبتهم (47.3%) وهو أمر أقرب إلى الواقع.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير هذه الأداة بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، والتي تكونت من جزأين؛ الأول يمثل البيانات الشخصية، والثاني لقياس دور الجامعات الاردنية في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني من وجهة نظرهم ، إذ تم التوصل إلى تطوير استبانة مكونة من 33 فقرة موزعة على ثلاثة مجالات؛ المجال الأول: التعليم ، المجال الثاني: الاحترام، المجال الثالث: الحماية والأمن.

صدق الأداة

للتحقق من صدق المحتوى للأداة تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجالات الإدارة التربوية وأصول التّربية، والقياس والتقويم، والمناهج والتدريس في جامعة اليرموك، وجامعة الشرق الأوسط، وجامعة إربد الأهلية وعدد من الخبراء والمختصين والمشرفين التربويين العاملين في الميدان التربوي، والبالغ عددهم (12) محكمًا ومحكمة؛ بهدف إبداء آرائهم في فقرات الاستبانة من حيث وضوح المعنى والصياغة اللغوية ومدى مناسبتها للمجال الذي تتبع له، وأي تعديلات وملحوظات يرونها مناسبة. وتّم الأخذ بما نسبته 80% فأعلى من كافة ملاحظات المحكمين التي اقتصرت على إجراء تعديل في الصياغة اللغوية. وبهذا بقيت الأداة مكونة من (33) فقرة بصورتها النهائية موزعة على ثلاثة مجالات.

ثبات الأداة

لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لمقياس دور الجامعات الاردنية في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني؛ فقد تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's α بالاعتماد على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، وذلك كما هو مبين في جدول (2).

جدول 2.

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمقياس المواطنة ومجالاتها

المقياس ومجالاته	ثبات الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
التعليم	0.94	10
الاحترام	0.93	10
الأمن والحماية	0.93	13
الكُلي للمقياس	0.88	33

يُلاحظ من النتائج في جدول (2) أنَّ قيمة ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل قد بلغت 0.88، ولمجالاته تراوحت من 0.93 وحتى 0.94. وهذا القيم تشير إلى جودة بناء المقياس وصلاحيته لأغراض هذه الدراسة.

المعيار المعتمد في الحكم على الاوساط الحسابية

بهدف إطلاق الأحكام على الأوساط الحسابية لأداة الدراسة ومجالاتهما والفقرات التي تتبع لها، استخدم الباحث المقياس الخماسي لتصحيح الأداة للحكم (دور الجامعات الأردنية في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني)؛

وذلك بقسمة مدى الأعداد (1–5) في خمس فئات للحصول على مدى كل مستوى، أي (5-1/5=0.80) وعليه كانت المستويات على النحو الآتي في الجدول (3).

جدول 3.

معيار الحكم على الأوساط الحسابية

دور الجامعات	فئة المتوسطات الحسابية
كبير جدًا	5.0–4.20
كبير	4.20 –3.40 أقل من
متوسط	3.40 –2.60 أقل من
قليل	2.60 –1.80 أقل من
قليل جدًا	1.80 –1 أقل من

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولًا: المتغيرات الوسيطة وتشمل:

- الجنس، وله فئتان (ذكر، أنثى).
- الكلية، وله مستويان (علمية، إنسانية).
- نوع الجامعة، وله مستويان (حكومية، خاصة).

ثانيًا: المتغير الرئيس: دور الجامعات الأردنية في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني.

نتائج الدراسة

أولًا: **النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الاول** الذي نصَّ على: "ما دور الجامعات الأردنية في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني من وجهة نظرهم؟". للإجابة عن هذا السؤال؛ فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس دور الجامعات الأردنية في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني ومجالاته، مع مراعاة ترتيب المجالات تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، وذلك كما في جدول (4).

جدول 4.

قيم الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الشباب الأردني لدور الجامعات الأردنية في بناء لمواطنة لديهم مرتبة تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية

الرتبة	رقم المجال	المقياس ومجالاته	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدور
1	1	التعليم	4.12	0.4488	كبير
2	2	الأمن والحماية	4.05	0.4571	كبير
3	3	الاحترام	3.91	0.4158	كبير
		الكُلي للمقياس	4.03	0.37313	كبير

يُلاحظ من النتائج في جدول (4) أنَّ دور الجامعات الأردنية في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني ككل جاء كبيرًا، بوسط حسابي (4.03) وبانحراف معياري (0.37313). وقد جاءت المجالات وفقًا للترتيب الآتي: التعليم في المرتبة الأولى، وبوسط حسابي (4.12)، وبانحراف معياري (0.4488)، وضمن دور كبير، تلاه مجال الأمن

والحماية في المرتبة الثانية، وبوسط حسابي (4.05)، وبانحراف معياري (0.4571)، وضمن دور كبير، وأخيرًا مجال الاحترام في المرتبة الثالثة، وبوسط حسابي (3.91) وبانحراف معياري (0.4158)، وضمن دور كبير.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني الذي نصَّ على: " هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بدور الجامعات في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني تعزى لمتغيرات (الجنس، الكلية، نوع الجامعة)؟" للإجابة عن هذا السؤال؛ فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الشباب الأردني لدور الجامعات الأردنية في بناء المواطنة لديهم وفقًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، والكلية، ونوع الجامعة)، وذلك كما هو مبين في جدول (5).

جدول 5.

قيم الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الجامعات الأردنية في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني ومجالاته وفقًا لمتغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	الإحصائي	المجالات			الكُلي للمقياس
			التعليم	الاحترام	الأمن والحماية	
الجنس	ذكر	الوسط الحسابي	3.83	3.43	3.23	3.50
		الانحراف المعياري	0.70	0.81	0.94	0.57
	أنثى	الوسط الحسابي	3.72	3.32	3.29	3.45
		الانحراف المعياري	0.74	0.90	0.97	0.69
الكلية	علمية	الوسط الحسابي	3.92	3.50	3.39	3.60
		الانحراف المعياري	0.63	0.93	1.04	0.63
	انسانية	الوسط الحسابي	3.66	3.27	3.19	3.38
		الانحراف المعياري	0.77	0.81	0.89	0.64
نوع الجامعة	حكومية	الوسط الحسابي	3.87	3.51	3.29	3.55
		الانحراف المعياري	0.60	0.83	1.00	0.60
	خاصة	الوسط الحسابي	3.61	3.14	3.24	3.33
		الانحراف المعياري	0.87	0.87	0.90	0.69

يُلاحظ من النتائج في جدول (5) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لمقياس دور الجامعات الأردنية في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني والمجالات التابعة له ناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات الدراسة؛ وبهدف التحقق من جوهرية هذه الفروق، فقد تم إجراء تحليل التباين الثُلاثي الجامعات الأردنية في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني وفقًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، والكلية، ونوع الجامعة)، كما هو مبين في جدول (6).

جدول 6.

نتائج تحليل التباين الثُلاثي (بدون تفاعل) لتقديرات الشباب الأردني لدور الجامعات في بناء المواطنة لديهم وفقًا لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.43	1	0.43	1.11	0.29
الكلية	4.43	1	4.43	11.34	0.00
نوع الجامعة	4.96	1	4.96	12.69	0.00
الخطأ	137.97	379	361.73		
الكلي	147.800	382			

يتضح من النتائج في جدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α=0.05 بين الأوساط الحسابية لتقديرات الشباب الأردني لدور الجامعات الأردنية في بناء المواطنة لديهم تعزى لمتغير الجنس. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α=0.05 بين الأوساط الحسابية لتقديرات الشباب الأردني لدور الجامعات الأردنية في بناء المواطنة لديهم تعزى لمتغير الكلية لصالح الكليات العلمية، ولمتغير نوع الجامعة ولصالح الجامعات الحكومية.

وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية بين الأوساط الحسابية لمجالات دور الجامعات الأردنية في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني، فقد تم حساب قيم معاملات بيرسون لعلاقة مجالات دور الجامعات الأردنية في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني بين بعضها البعض متبوعة بإجراء اختبار (Bartlett) للكروية وفقًا لمتغيرات الدراسة لتحديد أنسب تحليل تباين سيتم استخدامه (تحليل تباين ثُلاثي متعدد، أم تحليل تباين ثُلاثي)، وذلك كما في جدول (7).

جدول 7.

نتائج اختبار (Bartlett) للكروية لمجالات دور الجامعات الأردنية في بناء المواطنة وفقًا للمتغيرات

العلاقة	الإحصائي	التعليم	الاحترام	الأمن والحماية
التعليم	معامل الارتباط	0.50		
	الدلالة الإحصائية	0.00		
الاحترام	معامل الارتباط	0.38	0.24	
	الدلالة الإحصائية	0.00	0.00	
الكُلي للمقياس	معامل الارتباط	0.78	0.75	0.74
	الدلالة الإحصائية	0.00	0.00	0.00
	اختبار Bartlett للكروية			
كا2 التقريبية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية		
9015.741	276	0.000		

يتبين من النتائج في جدول (7) وجود علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مجالات دور الجامعات الأردنية في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني من وجهة نظرهم أنفسهم مجتمعة وفقًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، والكلية، ونوع الجامعة)؛ مما استوجب استخدام تحليل التباين الثُلاثي المتعدد لمجالات دور

الجامعات الأردنية في بناء المواطنة لدى الشـــباب الأردني مجتمعة وفقًا لمتغيرات الدراســـة (الجنس، والكلية، ونوع الجامعة)، وذلك كما في جدول (8).

جدول 8.

نتائج تحليل التباين الثُلاثي المتعدد (بدون تفاعل) لمجالات دور الجامعات الأردنية في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني مجتمعة وفقًا للمتغيرات

الأثر	نوع الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	ف الكُلية	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
الجنس	Hotelling's Trace	0.014	1.674	3	351	0.172
الكلية	Hotelling's Trace	0.059	6.872	3	351	0.000
نوع الجامعة	Hotelling's Trace	0.043	5.088	3	351	0.002

يتبين من النتائج في جدول (8) وجود أثر دال إحصـــائيًا لمتغيري الدراســـة (الكلية، ونوع الجامعة) عند مســتوى الدلالة (α =0.05) على مجالات دور الجامعات الأردنية في بناء المواطنة لدى الشـباب الأردني مجتمعة؛ ولتحديد على أيٍّ من مجالات دور الجامعات في بناء المواطنة كان أثرُ متغيرات الدراســـة؛ فقد تم إجراء تحليل التباين الثُلاثي لمجالات دور الجامعات في بناء المواطنة كلٍّ على حدةٍ وفقًا لمتغيرات الدراســـة (الجنس، والكلية، ونوع الجامعة)، وذلك كما في جدول (9).

جدول 9.

نتائج تحليل التباين الرُباعي لمجالات دور الجامعات الأردنية في بناء المواطنة لدى الشـــباب الأردني من وجهة نظرهم منفردة وفقًا لمتغيرات الدراسة

المتغير	التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	التعليم	1.579	1	1.579	3.224	0.073
	الاحترام	1.267	1	1.267	1.800	0.181
	الأمن والحماية	0.168	1	0.168	0.183	0.669
الكلية	التعليم	6.020	1	6.020	12.292	0.001
	الاحترام	11.389	1	11.389	16.185	0.000
	الأمن والحماية	0.239	1	0.239	0.260	0.610
نوع الجامعة	التعليم	6.746	1	6.746	13.775	0.000
	الاحترام	5.362	1	5.362	7.620	0.006
	الأمن والحماية	3.126	1	3.126	3.405	0.066
الخطأ	التعليم	172.880	353	0.490		
	الاحترام	248.391	353	0.704		
	الأمن والحماية	324.071	353	0.918		
الكُلي	التعليم	187.225	356			
	الاحترام	266.409	356			
	الأمن والحماية	327.604	356			

يتبين من النتائج في جدول (9) عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين الأوساط الحسابية لمجالات دور الجامعات الأردنية في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني وفقًا لمجالات الدراسة (التعليم، والاحترام، والأمن والحماية) تعزى لمتغير الجنس.

وكذلك تظهر النتائج في الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين الأوساط الحسابية لمجالي دور الجامعات الأردنية في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني (التعليم ، والاحترام) تعزى لمتغير الكلية، ولصالح الكليات العلمية، ولم تظهر النتائج وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين لمجال (الأمن والحماية) يعزى لمتغير الكلية.

كما تظهر النتائج في الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين الأوساط الحسابية لمجالي دور الجامعات الأردنية في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني (التعليم، الاحترام) تعزى لمتغير نوع الجامعة، ولصالح الجامعات الحكومية، ولم تظهر النتائج وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين لمجال (الأمن والحماية) يعزى لمتغير نوع الجامعة.

مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نص على: "ما دور الجامعات الأردنية في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني من وجهة نظرهم"؟

أظهرت النتائج أنَّ دور الجامعات الأردنية في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني ككل جاء كبيرًا، وقد جاءت المجالات وفقًا للترتيب الآتي: التعليم في المرتبة الأولى تلاه مجال الأمن والحماية في المرتبة الثانية، وأخيرًا مجال الاحترام في المرتبة الثالثة.

وتعزى نتائج الدراسة الى وجود دور كبير للجامعات الأردنية في بناء حس المواطنة لدى الشباب الاردني عن طريق القيام بالعدد من الأمور التي تضمنتها مجالات الأداة، ويدل ذلك على الحرص الشديد من قبل الجامعات الأردنية وإداراتها على ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الشباب الأردني وتدعيمه كونه يمثل أحد المفاهيم الحديثة والقديمة في عصرنا، حيث يعد طبيعة الهدف الرئيسي بالدرجة الأولى التواصل الاجتماعي والمحافظة على الحقوق والقيام بالواجبات وتدعيم مبدأيي الولاء والانتماء للوطن ملكًا وأرضًا.

كما يجب خلق الوعي بحقوق الفرد وواجباته، حيث تعزى نتيجة درجة الوعي إلى جهود كل من الاسرة والدور الذي تبذله الجامعات والاجهزة المختصة ووسائل الإعلام بشأن توعية الطالب بشكل خاص والفرد بشكل خاص بأهمية المواطنة قولًا وعملًا وسلوكًا وممارسة، التي تعمل بدورها على المحافظة على احترام الطالب لنفسه أولًا ولأسرته ثانيًا وللمجتمع المحيط به ثالثًا وللبلد الذي يعيش فيه رابعًا.

مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني الذي نصَّ على: " هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بدور الجامعات في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني تعزى لمتغيرات(الجنس، الكلية، نوع الجامعة)؟"

أظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين الأوساط الحسابية لمجالات دور الجامعات الأردنية في بناء المواطنة لدى الشباب الأردني وفقًا لمجالات الدراسة (التعليم، والاحترام، والأمن والحماية) تعزى لمتغير الجنس.

ويعود ذلك ربما إلى تشـــابه البيئة الجامعية والتربوية في الجامعات الأردنية، والظروف التي تعيشـــها الجامعات في هذه المناطق واحدة، وأنها تخضـــع للأنظمة والتعليمات والقوانين ذاتها التي تحكم العمل الإداري والجامعي في جميع الجامعات، فما يطلب من الطلاب يطلب من الطالبات وما تتمتع به الطالبات من حقوق يتمتع به الطلاب أيضا مما ينعكس على استجاباتهم وتقديرهم لدور جامعاتهم في بناء المواطنة لديهم.

وكذلك أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصـائيًا عند مستوى الدلالة الإحصـائية (α=0.05) بين الأوسـاط الحسـابية لمجالي دور الجامعات الأردنية في بناء المواطنة لدى الشـباب الأردني (التعليم ، والاحترام) تعزى لمتغير الكلية، ولصـــالح الكليات العلمية، ولم تظهر النتائج وجود فرق دال إحصـــائيًا عند مســـتوى الدلالة الإحصـــائية (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين لمجال (الأمن والحماية) يعزى لمتغير الكلية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة ربما إلى أن الطلبة في الكليات العلمية هم أعلى تحصيلًا من الطلبة في الكليات الإنســـانية ولديهم درجة من الوعي أكبر عن نظرائهم من طلبة الكليات الإنســـانية لذلك لديهم اهتمام أكثر بمفاهيم الحقوق والواجبات أكثر من غيرهم ويقومون بدعم وتشجيع حس المواطنة في جامعاتهم.

كما أظهرت النتائج –أيضًـا– وجود فروق دالة إحصـائيًا عند مسـتوى الدلالة الإحصـائية (α=0.05) بين الأوسـاط الحسـابية لمجالي دور الجامعات الأردنية في بناء المواطنة لدى الشـباب الأردني (التعليم، الاحترام) تعزى لمتغير نوع الجامعة، ولصـالح الجامعات الحكومية، ولم تظهر النتائج وجود فرق دال إحصـائيًا عند مسـتوى الدلالة الإحصـائية (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين لمجال (الأمن والحماية) يعزى لمتغير نوع الجامعة. ويعود ذلك إلى اهتمام الجامعات الحكومية في في حث الطلبة على الاهتمام بمفهوم المواطنة والولاء والانتماء للوطن والمجتمع والاسرة والعمل على ترسيخ ذلك المفهوم ممارسة وسلوكًا لدى طلبتها.

التوصيات

في ضوء النتائج التي تمَّ التوصل إليها يوصي الباحث بما يأتي:

- وضع خطة وطنية متضمنة تعليم المواطنة في الجامعات االأردنية.
- غرس أخلاقيات وقيم المواطنة لدى الطلبة وتدريبهم على السلوك الايجابي في استخدامها والعمل بها.
- إتاحة الفرص بإدراج مقرر المواطنة في الجامعات، واقرارها ضـمن الخطط والمسـارات الدراسـية لتسـهيل تعاملاتهم الجامعية بين الطلبة أنفسهم وبين الطلبة والمجتمع المحلي.
- اتحاد الأسر والمربيين في ترسيخ ونشر ثقافة المواطنة بين الطلبة وأفراد المجتمع.

المراجع

أبو المجد، عبد الجليل. (2010). *مفهوم المواطنة في الفكر العربي الاسلامي*. المغرب: إفريقيا الشرق للنشر والتوزيع.

أبو حشيش، باسم. (2010). دور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة والمعلمين في محافظة غزة. *مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الانسانية)*، **22**(14)، 250-279.

ثروت، محمد. (2007). *مفاهيم عصرية – المجتمع الوطني والأحزاب السياسية- المواطنة وتمكين المرأة*. القاهرة: الدار الثقافية للنشر.

الخزاعي، حسين. (2009). *التشريعات الإجتماعية وحقوق الانسان*. عمان: دار يافا للنشر والتوزيع.

الشراح، يعقوب. (2001). *التربية والانتماء الوطني: تحليل ونقد*. الكويت: دار الفكر الحديث للنشر والتوزيع.

الشريفي، عباس. (2013). سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في الاردن في ضوء متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والوظيفة ونوع الدراسة، *المجلة التربوية*، 252(100)، 117-146.

عليمات، صالح. (2001). *دور التربية الوطنية في تعزيز المواطنة: ندوة التربية وبناء المواطنة*، من 29-30 2001، جامعة البحرين، البحرين.

الكواري، علي. (2001). *المواطنة والديمقراطية في البلدان العربية*، مشروع دراسات الديمقراطية في البلدان العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

المحروقي، ماجد. (2009). *دور المناهج الدراسية في تحقيق أهداف تربية المواطنة*. ورقة عمل مقدمة إلى ورشة عمل (المواطنة في المنهج المدرسي)، وزارة التربية والتعليم، مسقط، عمان.

النابلسي، هناء. (2007). *دور الشباب الجامعي في العمل التطوعي والمشاركة السياسية، دراسة مقارنة على عينة من طلبة الجامعة الأردنية*، أطروحة دكتوراة غير منشورة، علم الاجتماع، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

نصار، تركي. (2007). *تاريخ الاعلام الأردني: دراسة تاريخية وصفية*. إربد: عالم الكتب الحديث.

المراجع الأجنبية

Bondy, J. (2014). Why Do I Have to Pledge the U. S. Flag? It's Not My Country! Latina Youths Rearticulating Citizenship and National Belonging. *Multicultural Perspectives*, 16(4), 193-202.

Krager, T. (2004). *The Influence of an Organizational Citizen Role Identify on Organizational Citizenship Behavior*, University of South Florida, DAI.

معوقات توعية طلبة المدارس الأردنية بمخاطر الإرهاب الإلكتروني ومقترحات تربوية لتفعيل دورها في توعية طلبتهم بمخاطر الإرهاب الإلكتروني

"محمد أمين" حامد القضاة
قسم القيادة التربوية والأصول
كلية التربية - الجامعة الأردنية
mo.qudah@ju.edu.jo

رنا سمير حصوة
باحثة، القيادة التربوية والأصول
كلية التربية - الجامعة الأردنية
Rana.hasweh@hotmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أبرز المعوقات التي تحول دون توعية طلبة المدارس الأردنية بمخاطر الإرهاب الإلكتروني، وعن المقترحات التربوية لتفعيل دورها في توعية طلبتهم بمخاطر الإرهاب الإلكتروني من وجهة نظر طلبة كليات العلوم التربوية، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في استجابة عينة الدراسة تعزى لمتغيرات: (الجنس والتخصص والخبرة في التعامل مع التطبيقات الحاسوبية والخبرة التدريسية والإقليم)، انتهجت الدراسة منهج البحث الوصفي الكمي. وبلغت عينة الدراسة (250) طالباً وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة مرتفعة لتقدير أفراد عينة الدراسة على معوقات توعية طلبة المدارس الأردنية بمخاطر الإرهاب الإلكتروني وعلى مقترحات لزيادة دور المدارس الأردنية في توعية طلبتهم بمخاطر الإرهاب الإلكتروني. ولم تظهر النتائج فروقا دلالة إحصائيا في استجابة عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الدراسة. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثان بضرورة العمل من قبل قياديّي النظام التربوي على معالجة معوقات تنمية وعي طلبة المدارس بمخاطر الإرهاب الإلكتروني، والأخذ بالمقترحات التي خرجت بها الدراسة.

كلمات مفتاحية: الإرهاب الإلكتروني، مدارس الأردن، معيقات، توعية، مقترحات تربوية

The Obstacles Hindering the Promotion of Awareness among Jordanian School Students about the Risks of Cyber-Terrorism and Educational Suggestions for Activating the Role of those Schools in Such Promotion

"Mohammed Amin" Hamed Al-Qudah
The University of Jordan, School of Educational Sciences
Department of Educational Leadership and Foundations
mo.qudah@ju.edu.jo

Rana Samir Hasweh
Researcher, The University of Jordan, School of Educational Sciences
Department of Educational Leadership and Foundations
Rana.hasweh@hotmail.com

Abstract:

This study explored the most significant obstacles hindering the promotion of awareness among Jordanian school students about the risks of Cyber-terrorism. It aimed to offer educational suggestions for activating the role of those schools in such promotion from the perspective of the students in the educational sciences faculties. It aimed to explore whether there is a significant difference- at the significance level of a=0.05- between respondents' attitudes which can be attributed to gender, major, experience in using computer applications, academic qualification, experience, and province. The researcher of the present study adopted the descriptive qualitative approach because its suits this type of study. The sample consists of 250 female and male students. It was found that the severity of the obstacles hindering the promotion of awareness among Jordanian school students about the risks of Cyber-terrorism is high from the perspective of the members of the sample. The same applies to the suggestions made for activating the role of those schools in such promotion from the perspective of the students in the educational sciences faculties. It was found that there isn't any significant difference- at the significance level of a=0.05- between respondents' attitudes which can be attributed to gender, major, experience in using computer applications, experience and province. In the light of the study's results, the researchers of the present study offered several recommendations. He recommends taking measures by the leaders in academic institutions to address the obstacles hindering the promotion of awareness among Jordanian school students about the risks of Cyber-terrorism. They recommend taking the suggestions mentioned in this study into consideration.

Keywords: Cyber-terrorism, Jordanian schools, obstacles, awareness, educational suggestions.

تاريخ تسلم البحث (2022-10-25) تاريخ قبوله للنشر (2022-02-22)

المقدمة

يعد التطور الذي شهده العالم اليوم في المجال المعرفي التكنولوجي والمعلوماتي عاما وشاملا لكافة المعمورة، فهو لا يخفى على أحد، حيث طغت العولمة على المشهد في جميع دول العالم فأصبح كأنه قرية صغيرة، وبالتالي كان لهذا التطور أثرٌ على المجتمعات، ومؤسسات الدولة في مختلف المجالات.

والمتتبع للمشهد اليوم يرى جليا اعتماد المؤسسات، والدوائر العامة والخاصة على تكنولوجيا المعلومات، ناهيك عن وجودها بين الأسر والمجتمعات، وقد ظهر بشكل واضح أفراد مبدعون في مجال الانترنت والتكنولوجيا، لكن منهم من وظّف إبداعه لغايات مخالفة للمبادئ والقوانين الدولية والعامة، وهي ما عرف فيما بعد بالقرصنة الإلكترونية أو الهاكر، والذي يطلق عليه اليوم: الجريمة الإلكترونية، والإرهاب الإلكتروني، مما استوجب على الدول والأنظمة حماية مواطنيها ومؤسساتها المختلفة من هذا النوع من الجرائم، ومن هؤلاء الأشخاص المستغلين إتقانهم للكفاءات التكنولوجية في الإضرار بغيرهم ممن لا يملكون مهارات التعامل مع التكنولوجيا، أو يفقدون الوعي بخطورة الإرهاب الإلكتروني، والجرائم الإلكترونية، وكيفية التعامل معها.

وقد أدى التقدم التكنولوجي الكبير –خاصة في مجال الاتصالات– إلى تطور الجريمة بوجه عام، وظهور أنماط جديدة منها على المستويات كّلها: الوطنية، والإقليمية، والعالمية، فزادت معاناة دول العالم من النشاطات الإرهابية، وزادت خطورة هذه النشاطات الإجرامية إلى درجة فاقت قدرات الدول قاطبة على المواجهة، بما في ذلك الدول الكبرى (بوعلي، 2016).

فخطورة وآثار استخدام الشبكة العنكبوتية تزداد لدى الأطفال والشباب، إن لم يتم استخدامها بوعي كاف؛ فقد يتعرض المستخدم لمواد غير ملائمة لنموه العمري، كالمواد الجنسية أو المواد التي تشجع وتحض على الكراهية والعنف، أو تشجع على القيام بأعمال غير قانونية وخطيرة، أو تشجعه على التمرد على القيم الأسرية، والقيم المجتمعية، أو ربما يتعرض الطفل للتحرش الجنسي من قبل الشواذ باستغلال برامج التواصل المرئية، أو غرف الدردشة، والاشتراك بنقاشات قد تدفعه لسلوك منحرف، والقيام بأعمال غير مسؤولة. وهذا ما بات معيشًا اليوم؛ فالأخبار تزخر بأفعال خطيرة وغير مسؤولة يقوم بها الأطفال نتيجة تحديات تنتشر على بعض مواقع التواصل الاجتماعي، كبرنامج (التيك توك) التي تسببت بموت عديد من الأطفال، مما حدا ببعض المنظمات المجتمعية لدعوة الدول لحظر هذا البرنامج. وزد على ذلك ما يسمى بالابتزاز الإلكتروني، خاصة ابتزاز الأنثى، فقد أشارت دراسة البراشدي والظفيري (2020) أن طلبة الجامعات العمانية هم أكثر عرضة للابتزاز الإلكتروني، وأن ابتزاز الذكور للطالبات الأكثر شيوعا.

وهذه الأمور قد تكون من وسائل الإيقاع بأفراد المجتمع وممارسة الإرهاب الإلكتروني عليهم، واستغلالهم لتنفيذ مخططات المنظمات الإرهابية والتي تنشط على الوسائل الإلكترونية؛ فالإرهاب الإلكتروني يعتمد على استخدام الإمكانيات العلمية والتقنية، واستغلال وسائل الاتصالات والشبكات المعلوماتية من أجل تخويف وترويع الآخرين، وإلحاق الضرر بهم، أو تهديدهم.

ذلك أن الشبكة العنكبوتية –كما يرى عطايا (2015)– سهلت ارتكاب الجرائم الإلكترونية من مثل: السرقة: وتتم باستغلال السارق رقم البطاقات الائتمانية، ومحاولة سرقة أموال البنوك عن طريق الإنترنت، وقتل النفس بدعوى اليأس من الحياة: فهناك مواقع تدعو إلى الانتحار ينشر فيها عشرات الطرق في كيفية الانتحار، علاوة على جريمة السطو على أموال البنوك، باستخدام الإنترنت المتمثل في الاعتداء على الحسابات المصرفية من خلال البطاقات

المصرفية، وكذلك الإرهاب الإلكتروني، وربما يكون أخطر هذه الجرائم: قيام قيادة الجماعات الإرهابية عن بعد ببث الأفكار المتطرفة، والتجسس على الأسرار العسكرية، مما ينتج عنه تهديد الأمن القومي والعسكري، وكذلك جريمة القذف الإلكتروني والترويج للفواحش.

وتعرف الجريمة الإلكترونية بكونها عبارة عن أفعال غير مشروعة يكون الحاسب الآلي محلا لها، أو وسيلة لارتكابها باستخدام الشبكة العنكبوتية. وحدد قانون العقوبات بكاليفورنيا (مادة 502) الجرائم الحاسوبية (الإلكترونية) كما تذكر كريم (2001) بأنها الوصول، أو السماح عمدا للوصول إلى أي نظام، أو شبكة الحاسوب لوضع، أو تنفيذ أي خطة، أو حيلة للاحتيال، أو الابتزاز، أو الحصول على المال والسلع، أو الخدمات، أو تغيير، أو تدمير، أو إتلاف أي نظام، أو شبكة، أو برنامج، أو بيانات الحاسوب. وبهذا يعد هذا النوع من الجرائم إرهابا إلكترونيا. فالإرهاب الإلكتروني –كما يعرفه بو علي (2019) نقلا عن وزارة الداخلية العراقية– الجريمة ذات الطابع المادي، التي تتمثل في كل سلوك غير قانوني من خلال استخدام الأجهزة الإلكترونية، ينتج منه حصول المجرم على فوائد مادية، أو معنوية مع تحميل الضحية خسارة مقابلة. وغالبا ما يكون هدف هذه الجرائم هو القرصنة من أجل سرقة، أو إتلاف المعلومات الموجودة في الأجهزة، ومن ثم ابتزاز الأشخاص باستخدام تلك المعلومات.

فالإرهاب الإلكتروني نوع من الإرهاب الذي يعتمد على استخدام الإمكانيات العلمية والتكنولوجية، واستغلال الإنترنت ووسائل الاتصال؛ من أجل تهديد وترويع الآخرين، أو إلحاق الضرر بهم (الألفي،2013). وهو: العدوان، أو التخويف، أو التهديد مادياً ،أو معنوياً باستخدام الوسائل الإلكترونية الصادر من الدول، أو الجماعات، أو الأفراد على الإنسان: دينه، أو نفسه، أو عرضه، أو عقله، أو ماله، بغير حق بشتى صنوفه وصور الإفساد في الأرض (السنيد، 2004).

فهو النسخة الإلكترونية الأخطر من الإرهاب التقليدي، لما يتميز به: من السهولة والسرعة وشدة التدمير. بالإضافة لقدرة الإرهابي الإلكتروني على التخفي والهروب من العدالة، دون عناء التنقل عبر حدود الدول.

ويتميز مرتكب الإرهاب الإلكتروني بخصائص عدة منها: الذكاء، والدهاء، وهو ذو مهارات تقنية عالية ودراية بالأسلوب المستخدم في مجال أنظمة الحاسب. فارتكاب الإرهاب الإلكتروني لا يتطلب سوى حاسب آلي متصل بالشبكة المعلوماتية ومزود ببعض البرامج اللازمة. وقد يكون مرتكب الإرهاب الإلكتروني منسجمًا اجتماعيًا، وقادرًا ماديًا، إلا أن باعثه على ارتكاب جريمته رغبته في قهر النظام، وهذه الرغبة قد تزيد عنده على رغبته في الحصول على المال.

ويتميز الإرهاب الإلكتروني بكونه ذا بعد دولي، أي أنه عابر للحدود، فهو يتجاوز الحدود الجغرافية، وغير خاضع لنطاق إقليمي محدود، لكونه يتم عبر الشبكة المعلوماتية، وهو ما يثير في كثير من الأحيان تحديات قانونية إدارية فنية، بل حتى سياسية بشأن مواجهتها، لا سيما فيما يتعلق بإجراءات الملاحقة الجنائية.

وهذا ما أكدته دراسة بروبست وزملائه (2017): أن انتشار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والترابط العالمي يوفر إمكانات كبيرة لتسريع التقدم البشري، وتقليل الفجوة الرقمية، وتطوير مجتمعات المعرفة، مَثَّله في ذلك مثل الابتكار العلمي والتكنولوجي في مجالات متنوعة مثل الطب والطاقة، ومع ذلك ينبغي أن يكون بناء الثقة وتوفير الأمان في استخدام تكنولوجيات المعلومات والاتصالات من أجل التنمية المستدامة من الأولويات، خاصة في ضوء التحديات المتنامية، بما في ذلك إساءة استخدام هذه التكنولوجيا باستعمالها في أنشطة ضارة بدءا بالتحرش ووصولا إلى الجريمة والإرهاب.

وفي هذا المجال أشارت دراسة البراشدي وزميلها (2020) إلى أن 60% من المستجيبين يعتقدون أن وعي الشباب بكيفية التعامل مع حالات الابتزاز الإلكتروني لا يزال غير كاف، في حين أن 80% من المستجيبين يرون أن الجهود المبذولة لزيادة الوعي بالابتزاز الإلكتروني متفرقة وغير منظمة، مما يقلل من فعاليتها ويزيد العواقب طويلة الأجل، ويعد الخوف أهم الآثار النفسية للابتزاز الإلكتروني، في حين أن إفساد قيم المجتمع هو أهم الآثار الاجتماعية، بينما يعد توقف الضحية عن الإنتاجية أهم الآثار الاقتصادية للابتزاز الإلكتروني، كما تعد حملات التوعية أفضل استراتيجية للحد من الابتزاز الإلكتروني للشباب.

لأجل ذلك، اهتمت الدراسات العلمية بموضوع الأمن السيبراني والإرهاب الإلكتروني؛ إذ تنوعت جوانب البحث فيه خاصة بتوعية أفراد المجتمع عامة والشباب خاصة الإرهاب الإلكتروني. فقد هدفت دراسة حصوة والقضاة (2023) إلى تعرف دور المدرسة الثانوية في تنمية الوعي بالأمن السيبراني لدى طلابها من وجهة نظر المعلمين في مدارس التعليم الخاص في مدينة عمان، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الخاصة الأردنية للعام الدراسي 2021/2020. بعينة بلغت (223) تم اختيارهم بالأسلوب الطبقي العشوائي. أظهرت نتائجها أن تقدير أفراد العينة لمجال معوقات توعية طلبة المدرسة الثانوية بمفاهيم ومخاطر الأمن السيبراني جاء مرتفعا، يليه مجال مدى وعي المعلمين بمفاهيم ومخاطر الأمن السيبراني ثم مجال واقع التوعية بمفاهيم الأمن السيبراني في المدرسة الثانوية بالترتيب الثالث والأخير. وأن لا فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس، الخبرة في التعامل مع التطبيقات الحاسوبية ولمتغير المؤهل العلمي والخبرة التدريسية في مجال معوقات توعية طلبة المدرسة الثانوية بمفاهيم ومخاطر الأمن السيبراني، ولمتغير التخصص في مجالَيْ مدى وعي المعلمين بمفاهيم ومخاطر الأمن السيبراني ومعوقات توعية طلبة المدرسة الثانوية بمفاهيم ومخاطر الأمن السيبراني، فيما توجد فروق على واقع التوعية بمفاهيم الأمن السيبراني في المدرسة الثانوية، تعزى لمتغير التخصص ولصالح تخصص المواد الإنسانية. كما توجد فروق على مجال مدى وعي المعلمين بمفاهيم ومخاطر الأمن السيبراني تبعًا لمتغير الخبرة التدريسية بين أقل من 5 سنوات 5–10 سنوات ولصالح 5–10 سنوات، وعلى مجال واقع التوعية بمفاهيم الأمن السيبراني تبعًا لمتغير المؤهل العلمي بين درجة الدكتوراة من جهة وبين البكالوريوس والماجستير والدبلوم العالي ولصالح الشهادة الأدنى.

وأجرت ابن ابراهيم (2021)، دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية الوعي بجوانب الأمن السيبراني في التعليم عن بعد لدى معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، وتم استخدام المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وتكونت العينة من (30) معلمة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق في دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمات في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي لصالح التطبيق البعدي؛ ويدل هذا على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح.

وقام نصار (2021) بدراسة هدفت إلى التعرف على آليات تنفيذ الاستراتيجية الوطنية للأمن السيبراني في التوعية بأخطار الهجمات السيبرانية والجرائم الإلكترونية، وذلك من خلال تحليل المواد الإعلامية عبر منصات التواصل الاجتماعي لمركز الأمن الإلكتروني بحكومة دبي الذكية، وقد اتخذت الباحثة من أداة تحليل المضمون وسيلة للتحليل الكمي والكيفي بالاعتماد على منهج المسح الإعلامي، حيث تم تحليل 133 مادة إعلامية متاحة على منصة إنستغرام، بالاعتماد على نظرية ثراء وسائل الإعلام للتأكيد على أدوات التفاعلية التي تتيحها مثل هذه المنصات، ودورها في أحداث التوعية السيبرانية، وقد وفرت المنصة العديد من أدوات التفاعل الشبكي مع الجمهور، حيث وصلت

نسبة التفاعلية على المنصة 90.9%، وقد كانت القضايا الثقافية الأكثر ظهورا على المنصة، حيث وصلت إلى 18.9% من إجمالي قضايا التوعية السيبرانية، كما تصدرت موضوعات الوعي التكنولوجي بنسبة 32.7%، حيث أكدت الدراسة أهمية مواجهة التكنولوجيا بوعي كامل ومهارة عالية، وكانت استراتيجية إطلاق البوابات الإلكترونية لتدعيم الوعي بأخطار التقنية الرقمية من أهم استراتيجيات الوعي السيبراني 20.7%.

وبينت دراسة عبد السلام (2020) التي بحثت في تفعيل دور التربية لمواجهة الإرهاب الإلكتروني: أن العالم العربي في حاجة عاجلة إلى مبادرات وأنساق وبرامج تربوية متميزة لمواجهة تحديات الإرهاب الإلكتروني، ففي ظل الزخم الهائل الذي ولدته الثورة الرقمية والانفجار المعرفي، أصبحت التربية منوطة بأن توفر برامج لحماية أطفالنا وشبابنا، وتعزيز سلامتهم ضد الاستخدامات السلبية للمواقع الإلكترونية، وشبكات الانترنت، ويأتي في مقدمتها الإرهاب الإلكتروني والجرائم المعلوماتية. فأصبح من الضروري العمل على تكوين عقلية قادرة على تفعيل واستخدام مهارات التفكير الناقد؛ حتى يتمكن الشباب المتصفح من تفنيد محتوى المواقع الإلكترونية التي تقدم محتوى يحث على العنف، وخطاب الكراهية ورفض الآخر، التي تستخدم بغية تجنيد عناصر من الشباب والناشئة، ودفعهم لاعتناق أفكار متطرفة ضد السياق المجتمعي والانساني. فلابد من إعادة النظر في المنظومة التربوية، ولابد للتربية أن تحاول أن تبني المواطن الرقمي، وتؤسس لفكر الأمن الرقمي حتى يمكن السيطرة على الإرهاب الإلكتروني.

وجاءت دراسة آل رشود (2020) بهدف التعرف إلى دور المؤسسات الحكومية السعودية في التوعية بالإرهاب الإلكتروني، وتكونت عينة الدراسة من أكاديميين في مجال العلوم الاجتماعية بجامعتي الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الملك سعود، بلغت عينة الدراسة (46) مفردة، إضافة لعينة قصدية من الكوادر الأمنية المعنية بمكافحة الإرهاب الإلكتروني بلغت (4) مفردات، أظهرت نتائج الدراسة ضرورة تفعيل دور المؤسسات التعليمية في الوقاية من الإرهاب الإلكتروني، ونشر الوعي الشامل بالإرهاب الإلكتروني ومخاطرة، وأجمع الأكاديميون على أن فئة الشباب تعد الفئة الأهم المستهدفة من برامج التوعية بالإرهاب الإلكتروني. وكشفت النتائج أن أهم معوقات التوعية بجرائم الإرهاب الإلكتروني التركيز على الجانب الأمني وإهمال الأبعاد الأخرى، وخوف بعض الناس من مناقشتها، وتركيز الأكاديميين على تخصصهم العلمي فقط.

وقامت القحطاني (2019) بدراسة هدفت إلى تعرف مدى توفر الوعي بالأمن السيبراني لدى طلاب وطالبات الجامعات السعودية من منظور اجتماعي من وجهة نظرهم من خلال تعرف آرائهم حول المفهوم الأقرب له، وأهم الجرائم التي يتعامل معها، وطرق الوقاية المجتمعية من جرائم الفضاء السيبراني، والمعوقات المجتمعية لتحقيق الوقاية من هذه الجرائم، وتم استخدام المنهج المسح الاجتماعي. توصلت النتائج إلى أقرب مفهوم للأمن السيبراني من وجهة نظر عينة الدراسة هو استخدام مجموعة من الوسائل التقنية والتنظيمية والإدارية لمنع الاستخدام غير المصرح به، ومنع سوء الاستغلال واستعادة المعاملات الإلكترونية ونظم الاتصالات والمعلومات التي تحتويها، وجريمة الاحتيال الإلكتروني أكثر جريمة يتعامل معها الأمن السيبراني، والتوعية الإعلامية للمجتمع من أهم طرق الوقاية المجتمعية لمشكلات الفضاء السيبراني. ومن أهم المعوقات هو التطور الهائل في نظم المعلومات ووسائل التكنولوجيا التي يتعامل معها أفراد الأسرة.

بينما هدفت الدراسة الصبان والحربي (2019) إلى معرفة علاقة إدمان الطلاب على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي بالأمن النفسي، والتورط في الجرائم السيبرانية، وتكونت عينة الدراسة من (252) طالب بجامعة طيبة بالمدينة المنورة، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة وتنبؤية ذات دلالة إحصائية بين إدمان الطلاب على

استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وبين أمنهم النفسي، كما ظهر أن استخدام الطلاب لمواقع التواصل الاجتماعي له علاقة ارتباطية موجبة وتنبؤية دالة إحصائيا بمدى تعرضهم للتورط في الجرائم السيبرانية عبر تلك الوسائل، وتبين أن تعرض الطلاب للجرائم السيبرانية عبر تلك المواقع كان له علاقة ارتباطية سالبة وتنبؤية دالة إحصائيا بأمنهم النفسي.

أما دراسة ندا (2017)، فهدفت إلى التعرف على الوعي الاجتماعي بالجرائم الإلكترونية في مصر من خلال دراسة ميدانية على محافظة الإسكندرية، طبقت أداة الدراسة (استبانة) على عينة قوامها (300) مفردة من المواطنين القاطنين بمحافظة الإسكندرية. وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج منها: أن السيدات هن أكثر الفئات المعرضة للنصب عن طريق الجرائم الإلكترونية، يليها فئة الشباب، ثم كبار السن، وأخيرًا الأطفال، كما أن أكثر أشكال الجرائم الإلكترونية انتشارًا في مصر هي سرقة الحسابات على مواقع التواصل، يليها التحرش الجنسي والابتزاز بالصور المخلة المزيفة، ثم سرقة الحسابات بالبنوك، ثم التجسس على المكالمات، ثم السرقة العلمية للكتب والبحوث العلمية الأكاديمية، وسرقة المعلومات الخاصة بالتطوير التقني، أو الصناعي، أو العسكري، أو تخريبها.

وأجرى نينكيو وآخرون (Nyinkeu et al., 2018) دراسة سعت إلى تحديد مفاهيم الأمن السيبراني التي ينبغي تعزيزها لدى طلاب تكنولوجيا المعلومات، حيث من الصعب تخيل تعليم إلكتروني خارج الفضاء السيبراني؛ فمن الضروري توسيع نطاق الأبحاث المتزايدة حول التعليم السيبراني، من خلال الإبلاغ عن تجارب قسم الأمن السيبراني. واستخدمت الدراسة المقابلات شبه المنظمة وتحليل المحتوى لجمع مجموعة متنوعة من البيانات الثرية لإثبات الحاجة وإمكانية التعليم السيبراني، حتى بدون الوصول إلى الإنترنت، لتوعية مهنية كاملة تعمل على تحفيز الطلاب المستمر، كأن يُنظر إلى وجود حاجة ماسة واعتبارها فرصة لاستكشافات جديدة، ثم بناء هياكل أمن المعلومات والضمان بشكل كامل خارج الفضاء السيبراني. وتوصلت الدراسة إلى أهمية تعزيز مفاهيم الاستخدام الأمن للإنترنت، والتمييز بين الأمن السيبراني وأمن الشبكات.

بينما جاءت دراسة ناكاما وباولت (Nakama & Paullet, 2018) بهدف تعليم طلاب الجامعة كيفية التصدي للهجمات السيبرانية في مجتمعات هاواي الريفية؛ حيث الحاجة إلى التغيير من بيئة موجهة من المعلم في المدارس الثانوية إلى بيئة موجهة للطالب في الجامعة، ويتوقع من الطلاب إدارة تعلمهم بأنفسهم، خاصة وتطوير المسار الوظيفي للأمن السيبراني للتعليم المهني والتقني (CTE) لطلاب المدارس الثانوية لا يزال في مهده في العديد من المجتمعات الريفية، ويوجد نقص في المعلمين في المدرسة الثانوية الذين يمكنهم دعم طلابهم في تحقيق النجاح في دورات الأمن السيبراني، لذلك يجب تنمية بعض المهارات لدى الطلاب، ليتعلموا كيفية التنقل في نظام إدارة التعلم، وإرسال وتلقي الرسائل بفعالية بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى إكساب الطلاب استراتيجيات التعلم عبر الإنترنت، وساهمت أيضا في تنمية الأمن السيبراني لدى طلاب الجامعة عبر المراحل الدراسية بها.

أما دراسة كوغلينج (Coughlin, 2017) فقد هدفت إلى تصميم برنامج للوعي بالأمن السيبراني لدى طلبة السنة الأولى بالجامعة للطلاب غير المتخصصين في تكنولوجيا المعلومات إلى أخطار الأمن السيبراني التي يتعرض لها المراهقون وغير البالغين الراشدين، وتقييم الأساليب المتاحة التي يمكن من خلالها تدريبهم على أن يكونوا أكثر إدراكا لقضايا الأمن السيبراني وتمكينهم من الدفاع عن أنفسهم ضد الهجوم بشكل أفضل، وتمثلت العينة بـ(109) طالبا وطالبة، وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب يتعرضون للعديد من الهجمات الإلكترونية التي من شأنها أن تؤثر بالسلب على الطلاب.

وجاءت دراسة عمر (2015)، بهدف التعريف بمفهوم أمن المعلومات وبث ثقافة حمايتها، والتوعية بالمخاطر والتحديات التي تتعرض لها، ومحاربة الجريمة الإلكترونية والوقوف على تجربة المركز السوداني لأمن المعلومات وتقييمها من حيث مهامه وواجباته وخدماته. ولتحقيق هذه الأهداف اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ومنهج دراسة الحالة، وذلك لتناسبهما مع مثل هذا النوع من الدراسات. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج تمثلت في ضرورة الاهتمام بالجانب التعليمي لأمن المعلومات وبتثقيف أفراد المجتمع بأهميته، وعقد التظاهرات العلمية الخاصة به والتأكيد على ضرورة إنشاء مجموعة من المراكز الخاصة بأمن المعلومات على غرار المركز السوداني لأمن المعلومات.

أما دراسة بوسي وساديرا (Pusey & Sadera, 2012) فقد هدفت إلى تحديد درجة وعي المعلمين وطلبة كلية إعداد المعلمين بمفاهيم الأمن السيبراني، والانتهاكات السيبرانية، والسلامة السيبرانية، ودرجة معرفتهم بتدريس هذه المفاهيم، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة معرفة المعلمين بمفاهيم الأمن السيبراني، والانتهاكات السيبرانية، والسلامة السيبرانية، درجة منخفضة جدا، وأن 20% منهم فقط لديه وعي بدرجة متوسطة بتلك المفاهيم، وأظهرت النتائج أهمية توعية المعلمين والطلبة بمفاهيم والانتهاكات السيبرانية، وأنه لا يوجد لدى المعلمين تصور واضح لكيفية تدريس تلك المفاهيم، أو كيفية إدراجه أثناء ممارساتهم التدريسية.

وباستعراض الدراسة السابقة وما توصلت إليه من نتائج: يتبين أن المجتمع ومؤسساته عرضة للانتهاكات المختلفة وتهديدات الجرائم السيبرانية التي تنال الجميع ومَن أهم هذه المؤسسات التربوية. فقد دلت الدراسات ومنها دراسة جامعة القاهرة (2020)، أن من المهام الأساسية التي ينبغي أن تتصدى لها الجامعة في زماننا هذا توعية الطلبة بصفة عامة، وتوعيتهم بالأمن السيبراني بصفة خاصة من خلال التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وأن تعمل على نشر المعرفة وإثراء المهارات العلمية في أمن المعلومات بهدف مكافحة الانتهاكات والجرائم السيبرانية، كما يجب على أعضاء هيئة التدريس توعية الطلاب وتحذيرهم من التهديدات الإلكترونية، متفقة بذلك مع دراسة محمد (2016) التي بينت أن للمؤسسات التعليمية دورًا كبيرًا في تحقيق الأمن داخل المجتمعات، والتصدي للجرائم الحديثة: كجرائم الإرهاب الإلكتروني، التي تعد من أبرز سلبيات التطور الهائل في الجرائم المعلوماتية، ولهذه المؤسسات أيضا دور وقائي في درء الفساد وارتكاب الجريمة، وذلك بغرس الأخلاق، والقيم، والسلوك، والمنهج الصحيح في نفوس طلبتها، وهنا يبرز المؤسسات التربوية في إعداد الفرد إعداداً صحيحاً.

ولأن من أهم مؤسسات المجتمع التي لها الأثر المباشر على الأفراد هي المؤسسات التعليمية، خاصة المدارس، لأنها النواة الأساسية لتخريج الأجيال، كان لا بد من توجيه الاهتمام والتركيز على طلبة المدارس بتوعيتهم بمخاطر الإرهاب الإلكتروني. من هذا المنطلق جاءت هذا الدراسة للبحث في معوقات توعية طلبة المدارس الأردنية بمفاهيم ومخاطر الإرهاب الإلكتروني والمقترحات التربوية اللازمة لتفعيل دورها في توعية طلبتهم بمخاطر الإرهاب الإلكتروني.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

مع تزايد اعتماد المجتمعات على وسائل الأنظمة المعلوماتية المختلفة في كافة مجالات الحياة اليومية، واستخدام الأجهزة بالشبكات العالمية، وازدياد عدد المتصلين بالفضاء السيبراني، تزايدت احتمالات الاعتداء والجريمة المرتبطة بالتكنولوجيا؛ وهذا ما أشارت إليه العديد ودراسة نصار (2021) التي بينت كثرة حوادث اختراق أنظمة وسرقة البيانات وتسريبها، وضعف دور المؤسسات التربوية في مواجهة التكنولوجيا بوعي كامل، ومهارة عالية، ووجود قصور

في القيام بدورها المجتمعي من خلال توعية المجتمع بمخاطر الإرهاب الإلكتروني. وتعتبر فئة الشباب كما ذكرت خليل (2019) من أكثر الفئات استهدافًا، وتجنيداً في هذا النوع من الإرهاب؛ وذلك بسبب طبيعة هذه المرحلة العمرية ومشكلاتها المتعددة من جهة، وكثرة تعامل الشباب مع التكنولوجيا من جهة أخرى، مما يعرض أمن وسلامة المجتمع الحديث للخطر.

لقد أصبح الإرهاب الإلكتروني كما يرى السنيد (2004) هاجسا يخيف العالم الذي أصبح عرضة لهجمات الإرهابيين عبر الإنترنت والذين يمارسون نشاطهم التخريبي من أي مكان في العالم، وهذه المخاطر تتفاقم بمرور كل يوم، لأن التقنية الحديثة وحدها غير قادرة على حماية الناس من العمليات الإرهابية الإلكترونية، والتي سببت أضراراً جسيمة على الأفراد والمنظمات والدول.

وهذا يشير إلى ما يستوجب رفع وعي الطلبة بمخاطر الإرهاب الإلكتروني للحد من أخطاره بين طلبة المدارس وذلك بالكشف عن معوقات توعية طلبة المدارس الأردنية بمخاطر الإرهاب الإلكتروني والمقترحات التربوية اللازمة لتفعيل دورها في توعية طلبتهم بمخاطر الإرهاب الإلكتروني. خاصة وأن دراسة حصوة وزميلها (2023) أظهرت تقديرات مرتفعة لمعوقات توعية طلبة المدرسة الثانوية بمفاهيم ومخاطر الأمن السيبراني من وجهة نظر معلمي مدارس التعليم الخاص في مدينة عمان. ومن هنا يمكن تجسيد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما أبرز المعوقات التي تحول دون توعية طلبة المدارس الأردنية بمخاطر الإرهاب الإلكتروني من وجهة نظر طلبة كليات العلوم التربوية؟

السؤال الثاني: ما المقترحات التربوية لتفعيل دور المدارس الأردنية في توعية طلبتها بمخاطر الإرهاب الإلكتروني من وجهة نظر طلبة كليات العلوم التربوية؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في استجابة عينة الدراسة على معوقات توعية طلبة المدارس الأردنية بمفاهيم ومخاطر الإرهاب الإلكتروني وعلى مقترحات لتفعيل دورها في توعية طلبتهم بمخاطر الإرهاب الإلكتروني تعزى لمتغيرات: (الجنس والتخصص والخبرة في التعامل مع التطبيقات الحاسوبية والخبرة التدريسية والإقليم)؟

أهمية الدارسة:

يُعتبر موضوع مخاطر الإرهاب الإلكتروني من المواضيع المهمة المطروحة على ساحة النقاش الدولي، وقد اكتسب هذه الأهمية بسبب زيادة الانتهاكات الجرمية المختلفة في كافة المجالات السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية وغيرها، في ظل الانفتاح العالمي وتلاشي الحدود الجغرافية للبلدان، لذلك انصبت أغلب الجهود على حماية العنصر البشري المتمثل بالطلبة، وكيفية توعيتهم باعتبارهم العنصر الأساس في الجامعات، وعنصر التميز فيها، وذلك عن طريق توعيتهم بمخاطر الإرهاب الإلكتروني؛ لذا تبرز أهمية الدراسة من خلال جانبين (النظري والتطبيقي):

الأهمية النظرية:

- أهمية دراسة دور المدارس في عملية توعية الطلبة بمخاطر الإرهاب الإلكتروني.
- الباحثون: من المؤمل أن تثري الدراسة الجانب العملي للدراسات العملية المتعلقة بموضوع توعية الطلبة بمخاطر الإرهاب الإلكتروني.

الأهمية التطبيقية:

- المدارس: من المؤمل أن تكون الدراسة الحالية بمثابة مرجع لموضوع توعية الطلبة بمخاطر الإرهاب الإلكتروني.
- تأتي هذه الدراسة في وقت تشهد فيه المجتمعات بروز ظاهرة الإرهاب الإلكتروني والحاجة إلى توعية أفراد المجتمع بمخاطر الإرهاب الإلكتروني، وسبل الوقاية منها.

تعريف المصطلحات:

الإرهاب الإلكتروني: يعرف جابرييل وإيمان الوارد في (المنوفي وآخرون، 2019) الإرهاب الإلكتروني بأنه: الالتقاء بين الفضاء السيبراني والإرهاب. وهو يشير إلى الهجمات غير القانونية والتهديدات بشن هجمات ضد أجهزة الحاسوب، والشبكات والمعلومات المخزنة فيها عند القيام بالهجوم، لتخويف أو إكراه حكومة، أو شعبها تعزيزا لأهداف سياسية، أو اجتماعية، بالإضافة لوصف الإرهاب الإلكتروني بهجوم ينبغي أن يؤدى إلى العنف ضد الأشخاص، أو الممتلكات، أو على الأقل يسبب ضررا كافيا لتوليد الخوف. مثل هجمات تؤدى إلى الوفاة، أو الإصابة الجسدية، والانفجارات، أو خسارة اقتصادية فادحة. و**إجرائياً:** فعل الأفراد العابر للحدود بشكل مخالف للأنظمة، والقوانين بعيدا عن الأنظمة الأخلاقية، باستخدام الحاسب الآلي والشبكة العنكبوتية.

التوعية: مصدر وعّى، وتعني تكوين الفهم الصحيح لحقيقة ما. من خلال تركيز انتباه مجموعة واسعة من الناس إلى مسألة أو قضية معينة. وتعني كما يذكر السكران (2012) إيجاد الوعي تجاه المخاطر وإكسابه للأفراد والمجتمعات من خلال الإدراك الحقيقي لماهية الأشياء إذ يعد الوعي أسلوباً وقائياً يجنب المجتمع كثيراً من المشكلات. وهي في هذه الدراسة تعني جميع ما تقدمه المدرسة من خبرات تربوية وتعليمية تسهم في تحقيق وعي طلبة المدارس الأردنية بمخاطر الإرهاب الإلكتروني.

المعيقات: العقبات – البشرية والطبيعية– والصعوبات التي تعرقل تحقيق الأهداف والخطط المبرمجة، وتعرف في هذه الدراسة بأنها كل ما يحول دون تحقيق الوعي لدى طلبة المدارس الأردنية بمخاطر الإرهاب الإلكتروني من خلال استجابة طلبتها على الأداة التي أعدت لهذه الغاية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة كليات العلوم التربوية العاملين في حقل التعليم الحكومي في الجامعات الأردنية للعام الدراسي 2021/2020.

منهجية الدراسة:

انتهجت هذه الدراسة منهج البحث الوصفي الكمي؛ نظرا لملاءمته لهذا النوع من الدراسات.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة كليات العلوم التربوية العاملين في حقل التعليم الحكومي في الجامعات الأردنية للعام الدراسي 2021/2020 البالغ عددهم (2500) معلما، منهم (650) معلما، و(1850) معلمة، وقد تم سحب عينة الدراسة بالأسلوب الطبقي العشوائي من المجتمع بنسبة 10%، إذ بلغت (250) طالباً وطالبة وفق الجداول الإحصائية. والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة.

جدول 1

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة

المتغير	فئات المتغير	العدد	المجموع	المتغير	فئات المتغير	العدد	المجموع
الجنس	ذكر	65	250	الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	42	250
	أنثى	185			5-10 سنوات	60	
التخصص	إنساني	191	250		أكثر من 10 سنوات	148	
	علمي	59					
الخبرة في التعامل مع التطبيقات الحاسوبية	ممتازة	130	250	الإقليم	شمال	40	250
	جيدة	110			وسط	142	
	ضعيفة	10			جنوب	86	

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير استبانة مكونة من (29) فقرة موزعة على ثلاثة أجزاء: مثَّل الجزء الأول المتغيرات الديمغرافية، بينما شمل الجزء الثاني معوقات توعية طلبة المدارس الأردنية بمخاطر الإرهاب الإلكتروني، أما الجزء الأخير فبحث مقترحات لتفعيل دور المدارس الأردنية في توعية طلبتهم بمخاطر الإرهاب الإلكتروني.

صدق أداة الدراسة:

للتأكد من صدق الأداة، تم عرضها على (10) من أعضاء هيئة التدريس في جامعات أردنية، من ذوي الخبرة والاختصاص، وطلب منهم الحكم على صلاحية الفقرات ومناسبتها وإبداء ما يرونه مناسبا، وفي ضوء أراء المحكمين لم يتم حذف أية فقرة، وبذلك تكونت الأداة من (29) فقرة في صورتها النهائية.

ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، ومعامل ارتباط جتمان (Guttman) للتجزئة النصفية للجزء الأول، ومعامل ارتباط سبيرمان (Spearman) للتجزئة للجزء الثاني، وأظهرت النتائج وجود درجة مرتفعة من ثبات أداة الدراسة كما يظهر الجدول (2).

جدول 2

قيم الثبات لأداة الدراسة بطريقتي كرونباخ ألفا، والتجزئة النصفية

المجال	كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية
معوقات توعية طلبة المدارس الأردنية بمخاطر الإرهاب الإلكتروني	0.84	0.81
مقترحات لتفعيل دور المدارس الأردنية في توعية طلبتهم بمخاطر الإرهاب الإلكتروني	0.94	0.89

ولكون أداة الدراسة الميدانية اعتمدت التدريج الخماسي لاستجابات أفراد عينة الدراسة، فقد تم اعتماد علامة القطع 3 واختبار (ت) للحكم على درجة استجاباتهم، وفق المعيار الآتي: إذا كان المتوسط الحسابي أكبر من 3 ودال إحصائيًا، تكون درجة الاستجابة مرتفعة. وإذا كان المتوسط الحسابي أقل من 3 ودال إحصائيا تكون درجة الاستجابة منخفضة. وإذا كان المتوسط الحسابي غير دال إحصائيا تكون درجة الاستجابة متوسطة.

نتائج الدراسة:

أولاً: للإجابة عن السؤال الأول ونصه: ما معوقات توعية طلبة المدارس الأردنية بمخاطر الإرهاب الإلكتروني وجهة نظر طلبة كليات العلوم التربوية؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وكذلك

قيمة ت لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة، والجدول (3) يظهر المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار ت، ودرجة استجابة عينة الدراسة على أداتها مرتبة ترتيباً تنازلياً.

جدول 3

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ت ومستوى الدلالة لاستجابات عينة الدراسة على معوقات توعية طلبة المدارس بمخاطر الإرهاب الإلكتروني مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة	الرتبة	الدرجة
12	امتلاك الطلبة للأجهزة الإلكترونية وتعلقهم بها	4.47	0.76	30.65	0.00	1	مرتفعة
5	ضعف التوعية الوقائية بمفاهيم الإرهاب الإلكتروني في المناهج المدرسية	4.41	0.69	32.35	0.00	2	مرتفعة
13	ضعف الرقابة الوالدية على استخدام أبناءهم للمواقع الإلكترونية	4.41	0.74	29.92	0.00	3	مرتفعة
4	وسائل التواصل الاجتماعي تسهل تأثر الطلبة بالقيم العولمية السلبية	4.40	0.73	30.30	0.00	4	مرتفعة
7	خوف الطلبة من المشاكل الاجتماعية يحول بينهم وبين اللجوء للكبار لمساعدتهم عند التعرض للتهديد الإلكتروني	4.24	0.76	25.85	0.00	5	مرتفعة
8	رغبة الطلبة بتقليد المشاهير بالسبّ والتشهير، والابتزاز والتهديد، يمنع من توعيتهم بمخاطر الإرهاب الإلكتروني	4.10	0.93	18.60	0.00	6	مرتفعة
9	ضعف تعاون أولياء الأمور مع المدرسة في توعية أبنائهم بمخاطر الإرهاب الإلكتروني	4.10	0.90	19.22	0.00	7	مرتفعة
6	رغبة الطلبة في الشهرة وكسب الاعجاب تمنع من توعيتهم بمخاطر الإرهاب الإلكتروني	4.03	0.90	18.12	0.00	8	مرتفعة
10	ضعف تعاون المدرسة مع الدوائر الحكومية كالمركز الوطني للأمن السيبراني لنشر الوعي	4.02	0.92	17.51	0.00	9	مرتفعة
2	ضيق الوقت أثناء الدوام المدرسي يمنع من التوعية بمخاطر الإرهاب الإلكتروني	3.95	0.96	15.64	0.00	10	مرتفعة
3	رغبة الطلبة في الاستقلال والتفرد تحول دون توعيتهم بمخاطر الإرهاب الإلكتروني	3.92	0.89	16.21	0.00	11	مرتفعة
1	ليس كل المعلمين في المدارس يملكون وعيًا كافيًا بمخاطر الإرهاب الإلكتروني ليتمكنوا من تعليم طلبتهم	3.91	0.90	16.00	0.00	12	مرتفعة
11	عدم قناعة المعلمين بأهمية توعية الطلبة بمخاطر الإرهاب الإلكتروني	3.2	1.16	3.68	0.00	13	مرتفعة
	معوقات توعية طلبة المدارس الأردنية بمخاطر الإرهاب الإلكتروني	4.09	0.51	33.65	0.00	0.00	

يتبين من الجدول (4) أن درجة تقدير أفراد عينة الدراسة على معوقات توعية طلبة المدارس الأردنية بمخاطر الإرهاب الإلكتروني كلها جاءت بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي بلغ (4.09) وبانحراف معياري (10.5)، إذ بلغت قيمة ت (33.65) وبمستوى دلالة (0.000)، مما يعني وجود فرق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على المجالات والمتوسط الفرضي للاستبانة وهو (3)، وكان الفرق لصالح متوسطات إجابات أفراد العينة لأنها كانت أعلى من المتوسط الفرضي للاستبانة بدرجة مرتفعة.

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني ونصه: ما المقترحات التربوية لتفعيل دور المدارس الأردنية في توعية طلبتها بمخاطر الإرهاب الإلكتروني من وجهة نظر طلبة كليات العلوم التربوية؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وكذلك قيمة ت لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة، والجدول (4) يظهر المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت ودرجة استجابة عينة الدراسة على أداتها مرتبة ترتيباً تنازلياً.

جدول 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ت ومستوى الدلالة لاستجابات عينة الدراسة على مقترحات لتفعيل دور المدارس الأردنية في توعية طلبتهم بمخاطر الإرهاب الإلكتروني مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة	الرتبة	الدرجة
13	تنمية الالتزام بضوابط وأخلاقيات التواصل الإلكتروني	4.604	.5870	43.206	0.00	1	مرتفعة
7	معرفة الطلبة بواجباتهم وحقوق الآخرين وأخلاقيات التواصل الإلكتروني ضروري للحماية من مخاطر الإرهاب الإلكتروني	4.58	0.58	43.08	0.00	2	مرتفعة
14	تحذير الطلاب من الممارسات الخاطئة في الفضاء السيبراني: (مشاركة البيانات الشخصية، عدم تفحُص الروابط ..)	4.57	0.67	36.86	0.00	3	مرتفعة
8	ضرورة توعية الطلاب بالثقافة القانونية والتشريعية المتعلقة بالتهديدات السيبرانية الإرهاب الإلكتروني	4.55	0.63	38.49	0.00	4	مرتفعة
16	توجيه الطلاب بالطرق والأساليب الصحيحة للتعامل مع التقنية الحديثة	4.55	0.65	37.64	0.00	5	مرتفعة
5	عقد دورات وورش عمل للطلبة من قبل متخصصين يرفع الوعي بمخاطر الإرهاب الإلكتروني عندهم	4.54	0.63	38.52	0.00	6	مرتفعة
9	ارشاد الطلبة لاستخدام المتصفحات الأمنة للأنترنت	4.54	0.70	34.59	0.00	7	مرتفعة
6	مشاركة فاعلة للمرشدين التربويين تساعد الطلبة حال تَعرُضهم للتهديدات السيبرانية	4.53	0.62	38.67	0.00	8	مرتفعة
15	تدريب الطلاب على نقد وتفحُص المعلومات والبيانات المنتشرة في وسائل التواصل الاجتماعي عند نقلها وتداولها	4.53	0.62	39.07	0.00	9	مرتفعة
2	عقد ورشات عمل لأولياء الأمور لتوعيتهم بمخاطر الإرهاب الإلكتروني	4.52	0.60	40.11	0.00	10	مرتفعة
4	التعاون مع الدوائر الحكومية كالمركز الوطني للأمن السيبراني ضروري لنشر الوعي	4.51	0.70	34.08	0.00	11	مرتفعة
10	توزيع نشرات لتوعية الطلبة بطرق الوقاية من التهديدات السيبرانية (تجسس، التصيد، الابتزاز الإلكتروني)	4.48	0.66	35.64	0.00	12	مرتفعة
1	عقد دورات تدريبية للمعلمين لتوعيتهم بمخاطر الإرهاب الإلكتروني	4.47	0.67	34.74	0.00	13	مرتفعة
12	اكساب الطلاب أخلاقيات المواطنة الرقمية	4.46	0.69	33.32	0.00	14	مرتفعة
3	تنظيم أنشطة عملية ومسابقات يساهم في توعية الطلبة بمخاطر الإرهاب الإلكتروني	4.46	0.70	32.96	0.00	15	مرتفعة
11	إجراء مسابقات حول الأمن السيبراني	4.36	0.81	26.58	0.00	16	مرتفعة
مقترحات لتفعيل دور المدارس الأردنية في توعية طلبتهم بمخاطر الإرهاب الإلكتروني		4.52	0.48	49.18	0.00	مرتفعة	

يتبين من الجدول (4) أن درجة تقدير أفراد عينة الدراسة على مقترحات لزيادة دور المدارس الأردنية في توعية طلبتهم بمخاطر الإرهاب الإلكتروني كلها جاءت بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي بلغ (3.52) وبانحراف معياري (0.48)، إذ بلغت قيمة ت (49.18) بمستوى دلالة (0.00) مما يعني وجود فرق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على المجالات والمتوسط الفرضي للاستبانة وهو (3)، وكان الفرق لصالح متوسطات إجابات أفراد العينة لأنها كانت أعلى من المتوسط الفرضي للاستبانة وبدرجة مرتفعة.

ثالثا: للإجابة عن السؤال الثالث ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في استجابة عينة الدراسة على معوقات توعية طلبة المدارس الأردنية بمخاطر الإرهاب الإلكتروني وعلى مقترحات لتفعيل دورها في توعية طلبتهم بمخاطر الإرهاب الإلكتروني تعزى لمتغيرات: (الجنس والتخصص والخبرة في التعامل مع التطبيقات الحاسوبية والخبرة التدريسية والإقليم)؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة

استجابة عينة الدراسة تبعا لمتغيرات: الجنس التخصص والخبرة في التعامل مع التطبيقات الحاسوبية والخبرة التدريسية والإقليم، وتحليل التباين المتعدد، والجدول (5) يظهر ذلك.

جدول 5.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على معوقات توعية طلبة المدارس الأردنية بمخاطر الإرهاب الإلكتروني وعلى مقترحات لتفعيل دورها في توعية طلبتهم بمخاطر الإرهاب الإلكتروني وفق متغيرات الجنس والتخصص والخبرة في التعامل مع التطبيقات الحاسوبية والخبرة التدريسية والإقليم

المتغير	فئة المتغير		معوقات توعية طلبة المدارس الأردنية بمخاطر الإرهاب الإلكتروني	مقترحات لتفعيل دور المدارس الأردنية في توعية طلبتهم بمخاطر الإرهاب الإلكتروني
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	4.02	4.47
		الانحراف المعياري	0.59	0.58
	أنثى	المتوسط الحسابي	4.12	4.35
		الانحراف المعياري	0.48	0.45
	المجموع	المتوسط الحسابي	4.09	4.52
		الانحراف المعياري	0.51	0.48
التخصص العلمي	إنسانية	المتوسط الحسابي	4.10	4.55
		الانحراف المعياري	0.49	0.47
	علمية	المتوسط الحسابي	4.09	4.40
		الانحراف المعياري	0.56	0.53
	المجموع	المتوسط الحسابي	4.09	4.52
		الانحراف المعياري	0.51	0.48
الخبرة في التعامل مع التطبيقات الحاسوبية	ممتازة	المتوسط الحسابي	4.05	4.52
		الانحراف المعياري	0.58	0.53
	جيدة	المتوسط الحسابي	4.15	4.51
		الانحراف المعياري	0.41	0.41
	ضعيفة	المتوسط الحسابي	4.03	4.46
		الانحراف المعياري	0.58	0.66
	المجموع	المتوسط الحسابي	4.09	4.52
		الانحراف المعياري	0.51	0.48
الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	المتوسط الحسابي	4.10	4.54
		الانحراف المعياري	0.45	0.38
	5-10 سنوات	المتوسط الحسابي	4.18	4.54
		الانحراف المعياري	0.60	0.46
	أكثر من 10 سنوات	المتوسط الحسابي	4.06	4.48
		الانحراف المعياري	0.49	0.52
	المجموع	المتوسط الحسابي	4.09	4.52
		الانحراف المعياري	0.48	0.48
الإقليم	شمال	المتوسط الحسابي	4.09	4.44
		الانحراف المعياري	0.54	0.44
	وسط	المتوسط الحسابي	4.16	4.62
		الانحراف المعياري	0.45	0.41

المتغير	فئة المتغير		معوقات توعية طلبة المدارس الأردنية بمخاطر الإرهاب الإلكتروني	مقترحات لتفعيل دور المدارس الأردنية في توعية طلبتهم بمخاطر الإرهاب الإلكتروني
	جنوب	المتوسط الحسابي	4.01	4.40
		الانحراف المعياري	0.57	0.57
	المجموع	المتوسط الحسابي	4.09	4.52
		الانحراف المعياري	0.51	0.48

يلاحظ من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمتغيرات الدراسة، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم إجراء تحليل التباين المتعدد لأثر متغيرات الدراسة في استجابات عينة الدراسة، والجدول (6) يبين نتائج ذلك.

جدول 6.

نتائج تحليل التباين المتعدد لأثر متغيرات الجنس والتخصص والخبرة في التعامل مع التطبيقات الحاسوبية والخبرة التدريسية والإقليم في استجابات عينة على معوقات توعية طلبة المدارس الأردنية بمخاطر الإرهاب الإلكتروني وعلى مقترحات لتفعيل دورها في توعية طلبتهم بمخاطر الإرهاب الإلكتروني

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس هوتلنج= 0.14 ف=0.95 الدلالة=0.38	معوقات توعية المدارس الثانوية الأردنية بمخاطر الإرهاب الإلكتروني	0.01	1	0.01	0.05	0.81
	مقترحات لتفعيل دور المدارس الأردنية في توعية طلبتهم بمخاطر الإرهاب الإلكتروني	0.44	1	0.44	1.77	0.18
الخبرة في التعامل مع التطبيقات الحاسوبية لامبدا=0.99 ف= 0.11 الدلالة=0.97	معوقات توعية المدارس الثانوية الأردنية بمخاطر الإرهاب الإلكتروني	0.13	2	0.06	0.23	0.79
	مقترحات لتفعيل دور المدارس الأردنية في توعية طلبتهم بمخاطر الإرهاب الإلكتروني	0.02	2	0.01	0.04	0.96
التخصص العلمي هوتلنج=0.29 ف=1.97 الدلالة=0.14	معوقات توعية المدارس الثانوية الأردنية بمخاطر الإرهاب الإلكتروني	0.80	1	0.80	2.75	0.09
	مقترحات لتفعيل دور المدارس الأردنية في توعية طلبتهم بمخاطر الإرهاب الإلكتروني	0.01	1	0.01	0.07	0.78
الخبرة التدريسية لامبدا=0.98 ف=0.44 الدلالة=0.77	معوقات توعية المدارس الثانوية الأردنية بمخاطر الإرهاب الإلكتروني	0.41	2	0.20	0.71	0.49
	مقترحات لتفعيل دور المدارس الأردنية في توعية طلبتهم بمخاطر الإرهاب الإلكتروني	0.28	2	0.14	0.55	0.57
الإقليم لامبدا=0.95 ف=1.57 الدلالة=0.0.18	معوقات توعية المدارس الثانوية الأردنية بمخاطر الإرهاب الإلكتروني	1.13	2	0.56	1.94	0.14
	مقترحات لتفعيل دور المدارس الأردنية في توعية طلبتهم بمخاطر الإرهاب الإلكتروني	1.12	2	0.56	2.22	0.11
الخطأ	معوقات توعية المدارس الثانوية الأردنية بمخاطر الإرهاب الإلكتروني	39.98	137	0.29		
	مقترحات لتفعيل دور المدارس الأردنية في توعية طلبتهم بمخاطر الإرهاب الإلكتروني	34.61	137	0.25		
المجموع	معوقات توعية المدارس الثانوية الأردنية بمخاطر الإرهاب الإلكتروني	4249.86	249			
	مقترحات لتفعيل دور المدارس الأردنية في توعية طلبتهم بمخاطر الإرهاب الإلكتروني	5142.629	249			

لا يظهر جدول (6) فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في استجابة عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الدراسة: الجنس، والتخصص، والخبرة في التعامل مع التطبيقات الحاسوبية، والخبرة التدريسية، والإقليم.

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الأول: أظهرت النتائج أن جميع فقرات معوقات توعية طلبة المدارس بمخاطر الإرهاب الإلكتروني جاءت بدرجة مرتفعة، إذ جاءت جميع متوسطاتها بمستوى دلالة (0.00) مما يعني وجود فرق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على المجالات والمتوسط الفرضي للاستبانة وهو (3)، وكان الفرق لصالح متوسطات إجابات أفراد العينة لأنها كانت أعلى من المتوسط الفرضي للاستبانة وبدرجة مرتفعة، وهذا يشير إلى اتفاق عينة الدراسة على أن هذه المعوقات تعيق فعليا توعية طلبة المدارس الأردنية بمخاطر الإرهاب الإلكتروني، وقد يعزى ذلك إلى كون مخاطر الإرهاب الإلكتروني ما زالت لا تلقى أهمية لدى منتسبي المدارس الأردنية، وربما يرجع ذلك لشعور إدارة ومعلمي هذه المدارس أن توعية الطلبة بمخاطر الإرهاب الإلكتروني ليس من مهامهم بقدر ما هي من مهام المؤسسات الأمنية، وهذا وإن كان من جانب صحيح، لكن يبقى للمدارس الأهمية الكبرى في توعية وبناء الفكر السليم لدى الطلبة، ذلك أن معالجة الإرهاب الإلكتروني تكون أولا بالوقاية منه من خلال بناء وعي، وفكر يعالج مداخله، وفي حالة تجاوز الإرهاب الإلكتروني هذه المرحلة وكان واقعا: يأتي دور المؤسسة الأمنية في محاربته ومحاولة إنهائه من خلال تطبيق القانون ومعاقبة مرتكبيه. وربما هذا ما جعل الدول تسعى لإنشاء مراكز الأمن السيبراني ووحدات الجرائم الإلكترونية التابعة لمديرة الأمن العام كما في الأردن، على أن هذا يبقى داخل حدود البلد الواحد ولا يمكن ملاحقة مرتكبي الجرائم دوليا إلا في حالة وجود اتفاقيات وتعاون أمني بين الدول، والذي ما زال دون المأمول، فهناك كثير من مرتكبي هذه الجرائم يتهربون من الملاحقات القانونية مستغلين هذه الثغرات. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت له حصوة وزميلها (2023) التي أظهرت تقديرات مرتفعة لمعوقات توعية طلبة المدرسة الثانوية بمفاهيم ومخاطر الأمن السيبراني من وجهة نظر معلمي مدارس التعليم الخاص في مدينة عمان. ودراسة نصار (2021) التي أكدت أهمية مواجهة التكنولوجيا بوعي كامل ومهارة عالية، ودراسة عبد السلام (2020) التي بينت أن التربية أصبحت منوطٌ بها أن توفر برامج لحماية أطفالنا وشبابنا وتعزيز سلامتهم ضد الاستخدامات السلبية للمواقع الإلكترونية وشبكات الانترنت، ويأتي في مقدمتها الإرهاب الإلكتروني والجرائم المعلوماتي، ودراسة آل رشود (2020) التي بينت ضرورة تفعيل دور المؤسسات التعليمية في الوقاية من الإرهاب الإلكتروني، ودراسة كل من البراشدي وزميلها (2020) التي بينت أن الجهود المبذولة لزيادة الوعي بالابتزاز الإلكتروني متفرقة وغير منظمة ودراسة الصبان والحربي (2019) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية سالبة وتنبؤية ذات دلالة إحصائية بين إدمان الطلاب على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وبين أمنهم النفسي، كما ظهر أن استخدام الطلاب لمواقع التواصل الاجتماعي له علاقة ارتباطية موجبة وتنبؤية دالة إحصائيا بمدى تعرضهم للتورط في الجرائم السيبرانية عبر تلك الوسائل، واتفقت النتائج كذلك مع دراسة ناكاما وباولت (Nakama & Paullet, 2018) ودراسة كوغلينج (Coughlin, 2017)، ودراسة عمر (2015)، التي أشارت إلى ضرورة الاهتمام بالجانب التعليمي لأمن المعلومات وتثقيف أفراد المجتمع بأهميته، وعقد التظاهرات العلمية الخاصة به، ودراسة بوسي وساديرا (Pusey & Sadera, 2012) التي بينت أهمية توعية المعلمين والطلبة بمفاهيم والانتهاكات السيبرانية، كما أظهرت أيضا أنه لا يوجد لدى المعلمين تصور واضح لكيفية تدريس تلك المفاهيم، أو كيفية إدراجه أثناء ممارساتهم التدريسية.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: بينت النتائج أن جميع فقرات المجال جاءت بدرجة مرتفعة إذ جاءت جميع متوسطاتها بمستوى دلالة (0.00) مما يعني وجود فرق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على المجالات والمتوسط الفرضي للاستبانة وهو (3)، وكان الفرق لصالح متوسطات إجابات أفراد العينة لأنها كانت أعلى من المتوسط الفرضي للاستبانة بدرجة مرتفعة، وهذه النتيجة تشير إلى اتفاق عينة الدراسة على هذه المقترحات، فهم يرون أن هذه المقترحات ستفعل دور المدارس في توعية طلبتها بمخاطر الإرهاب الإلكتروني، ودليل ذلك المتوسطات المرتفعة، وكذلك انخفاض قيمة الانحراف المعياري لكافة فقرات الأداة مما يعني قلة تشتت إجابات، مما يعني أن تشتت الاستجابة ضعيفة، وكل هذا يبين اتفاق العينة على الاستجابات، وموافقتهم على ما قدم من اقتراحات، وبدرجة مرتفعة، وفي هذا إشارة إلى ملاءمة المقترحات ومناسبتها للبيئة المدرسية، ومن المتوقع أن الأخذ بهذه المقترحات سيعمل على توعية الطلبة بمخاطر الإرهاب الإلكتروني وسيحد من آثارها النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية على المجتمع وأفراده، وما يجعل الباحثان يذهبان إلى هذا سببين: أولهما أن المقترحات هي نتيجة استفسار ومناقشة مع مختصين تربويين، وأصحاب خبرة في مجالها، فالمقترحات التي قدمت لعينة الدراسة كانت نتاج حلقات نقاش. والسبب الثاني: هو اتفاق عينة الدراسة على المقترحات، خاصة وعينة الدراسة تتميز بكونها من طلبة كليات العلوم التربوية، وهم في ذات الوقت يمارسون التعليم في الميدان التربوي، فاتفاقهم على المقترحات يعني أنها لامست حاجة لديهم، وأن هذه المقترحات ستساعدهم على تنمية وعي طلبتهم بمخاطر الإرهاب الإلكتروني. وتتفق هذه النتائج مع نتائج كل من آل رشود (2020) التي بينت أن أهم معوقات التوعية بجرائم الإرهاب الإلكتروني التركيز على الجانب الأمني وإهمال الأبعاد الأخرى، والخوف من مناقشتها، وتركيز الأكاديميين على تخصصهم العلمي فقط. ودراسة القحطاني (2019)، التي بينت أن أهم المعوقات التي تحول دون وعي الطلبة بمخاطر الجرائم الإلكترونية هو التطور الهائل في نظم المعلومات ووسائل التكنولوجيا التي يتعامل معها أفراد الأسرة، ودراسة نينكيو وآخرين (Nyinkeu et Al, 2018) التي بينت أن معرفة الأنظمة والعقوبات الخاصة بمكافحة الجرائم المعلوماتية كان لها دور كبير في الحد من الممارسات السلبية في تقنية المعلومات، ودراسة عمر (2015)، التي بينت ضرورة الاهتمام بالجانب التعليمي لأمن المعلومات وبتثقيف أفراد المجتمع بأهميته، وعقد التظاهرات العلمية الخاصة به.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الدراسة: الجنس، والتخصص، والخبرة في التعامل مع التطبيقات الحاسوبية، والخبرة التدريسية، والإقليم، وهذا يؤيد ما توصلت إليه الدراسة من نتائج في السؤالين الأول والثاني، فعدم وجود فروق دالة إحصائيا يعني أن أفراد عينة الدراسة مجمعون على معوقات توعية طلبة المدارس بمخاطر الإرهاب الإلكتروني، وعلى مقترحات تفعيل دور المدارس في توعية طلبتهم بمخاطر الإرهاب الإلكتروني، بصرف النظر عن متغيرات الجنس، والتخصص، والخبرة في التعامل مع التطبيقات الحاسوبية، والخبرة التدريسية، والإقليم. وتؤكد نتيجة تحليل التباين المتعدد ما توصلت له الدراسة من نتائج في السؤالين الأول والثاني، وهذا يحتم على مؤسسات التعليم الانتباه لخطورة الإرهاب الإلكتروني على طلبة المدارس، وعلى ضرورة توعية طلبتها بمخاطره، والآثار النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية الناجمة عن الإرهاب الإلكتروني. وتلتقي هذه النتائج نتائج الدراسات السابقة كدراسة حصوة وزميلها (2023) ودراسة نصار (2021)، ودراسة ناكاما وباولت (Nakama & Paullet, 2018) ودراسة كوغلينج (Coughlin, 2017)، ودراسة عمر (2015)، ودراسة بوسي وساديرا (Pusey & Sadera, 2012)) التي أجمعت على ضرورة قيام المؤسسات التعليمية بدورها بتنمية

وعي الطلبة بمخاطر الإرهاب الإلكتروني، خاصة ودورها يأتي وقائيا أكثر منه علاجيا، والتربية الوقائية لها أهمية خاصة في حماية المجتمع مما قد يؤثر عليه سلبا خاصة يقيمه الاجتماعية والدينة والاقتصادية.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة فإن الباحثين يوصيان بالتالي:

- ضرورة العمل من قبل قياديّي النظام التربوي على معالجة معوقات تنمية وعي طلبة المدارس بمخاطر الإرهاب الإلكتروني.
- الأخذ بالمقترحات التي خرجت بها النتائج خاصة وعينة الدراسة أجمعت على ملاءمة هذه المقترحات.
- التعاون بين وزارة التربية والتعليم والمؤسسات الأمنية من خلال المحاضرات والورشات التعليمية للطلبة ولأولياء أمورهم لتنمية وعي الطلبة بمخاطر الأمن السيبراني.
- ضرورة تثقيف المعلمين والإدارات المدرسية بمفاهيم الأمن السيبراني ومخاطر الإرهاب الإلكتروني، والتصرف السليم عند التعرض محاولات الابتزاز الإلكتروني.
- تضمين المناهج والكتب المدرسية مفاهيم الأمن السيبراني ومخاطر الإرهاب الإلكتروني، بما يتناسب والمرحلة النمائية للطلبة.
- إعداد دليل إرشادي لتنمية الوعي بالإرهاب الإلكتروني يتضمن: توجيهًا وارشادًا للتعامل الآمن مع الانترنت ووسائل التواصل الاجتماعي، والتعريف بمفاهيم الأمن السيبراني، والجرائم الإلكترونية، ومخاطر الإرهاب الإلكتروني، وكيفية التصرف في حالة التعرض لجريمة إلكترونية.
- نشر الوعي بين الطلاب بمخاطر التعامل مع المواقع المشبوهة على شبكة الانترنت، والمخاطر الناجمة عن الاستخدام غير الآمن للشبكة العنكبوتية.
- تنظيم المدارس لحملات توعية داخل أسوارها وفي المجتمع لمستخدمي الشبكة العنكبوتية لتعريف طلبتها وأفراد المجتمع المحلي بمخاطر الإرهاب الإلكتروني.

قائمة المراجع:

أولا: المراجع العربية

ابن إبراهيم، منال.(2021). الوعي بجوانب الأمن السيبراني في التعليم عن بعد. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل العلوم الانسانية والإدارية*، السعودية، 22(2)، 299–307.

آل رشود، سعود. (2020). دور المؤسسات الحكومية في التوعية بالإرهاب الإلكتروني، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، 57، 13– 114.

الألفي، محمد. (2013). *تشريعات مكافحة جرائم الإرهاب الإلكتروني: الأحكام القانونية والأنماط*. ورقة عمل مقدمة للندوة العلمية حول " القوانين العربية والدولية في مكافحة الإرهاب" في الفترة من 15 – 17 أبريل، 2013، الرياض.

البراشدي، حفيظة والظفري، سعيد. (2020). الابتزاز الإلكتروني في المجتمع العماني: استراتيجيات مقترحة لتفعيل دور المؤسسات التربوية في الحد من الابتزاز للشباب العماني. *مجلة العلوم الاجتماعية*، *جامعة الكويت*، 48(1)، 120–124.

بروبست، لوران وآخرون، (2017). استشراف مستقبل المعرفة، *مؤشر المعرفة العالمي*، مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم للمعرفة والمكتب الإقليمي للدول العربية/ برنامج الأمم المتحدة، دبي، الإمارات العربية المتحدة.

بوعلي، أحمدي. (2019) . الإرهاب الإلكتروني وطرق مواجهته على المستوى العربي: دراسة للتجربتين السعودية والقطرية. *مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية*، 16، 179– 190.

حصوة، رنا والقضاة، محمد أمين. (2023) . دور المدرسة الثانوية في تنمية الوعي بالأمن السيبراني لدى طلابها من وجهة نظر المعلمين في مدارس التعليم الخاص في مدينة عمان، *دراسات العلوم التربوية*، مقبول للنشر .

خليل، سحر. (2019). آليات تربوية مقترحة لمواجهة الإرهاب الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الجامعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان. جامعة سوهاج – كلية التربية – *المجلة التربوية*، 58 (58)، 43–91.

السكران، عبد الله. (2012). دور المعلم في تقديم التوعية الأمنية: دراسة ميدانية على معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. *مجلة البحوث الأمنية، كلية الملك فهد الأمنية – مركز البحوث والدراسات*، 21(53)، 137–193.

السنيد، عبد الرحمن. (2004). *وسائل الإرهاب الإلكتروني حكمها في الإسلام وطرق مكافحتها*. المؤتمر العالمي عن موقف الإسلام من الإرهاب، جامعة الإمام محمد بن سعود، المملكة العربية السعودية.

الصبان، سماح والحربي، عبير. (2019). إدمان الطلاب على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بالأمن النفسي والتورط في الجرائم السيبرانية. *المجلة الدولية للدراسات النفسية والتربوية*، 6(2)، 267–293.

عبد السلام، أماني. (2020). تفعيل دور التربية لمواجهة الإرهاب الإلكتروني. *دراسات في التعليم الجامعي*، *جامعة عين شمس – كلية التربية – مركز تطوير التعليم الجامعي*، 49، 199– 247.

عطايا، إبراهيم. (2015). *الجريمة الإلكترونية وسبل مواجهتها في الشريعة الإسلامية والأنظمة الدولية* (دراسة تحليلية تطبيقية).

عمر، معاوية. (2015). أهمية أمن المعلومات في مكافحة الجرائم الإلكترونية: دراسة حالة المركز السوداني لأمن المعلومات. *مجلة جامعة بحري للآداب والعلوم الإنسانية*، *جامعة بحري، السودان*، 4 (7)، 231–251.

القحطاني، نورة بنت ناصر. (2019). مدى توافر الوعي بالأمن السيبراني لدى طلاب وطالبات الجامعات السعودية من منظور اجتماعي: دراسة ميدانية. *شؤون اجتماعية*، 36(144)، جمعية الاجتماعيين في الشارقة، 85–120.

كريم، فريحة. (2011). الجرائم الحاسوبية هي التهديد الرئيسي الثالث للقوى العظمى، بعد القنبلة الكيميائية و الجرثومية و النووية–كولن روز فريحة محمد كريم. *مجلة شؤون اجتماعية*، 28،(110)، 137–148.

محمد، سماح. (2016). دور المؤسسات التربوية في مواجهة الإرهاب الإلكتروني. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ – كلية التربية*، 16(1)، 281– 343.

المنوفي، محمد وسعيد مجدي والجندي، ياسر. (2019). الإرهاب الإلكتروني: مفهومه، محدداته، وسائله، مجلة كلية التربية، جامعة مفر الشيخ– كلية التربية، 19(2) ، 179–206.

ندا، صفاء. (2017). الوعي الاجتماعي بالجرائم الإلكترونية في مصر: دراسة ميدانية على محافظة الإسكندرية. *المجلة العلمية لكلية الآداب، جامعة أسيوط*، (63)، 68–133.

نصار، ولاء. (2021). آليات مركز دبي للأمن الإلكتروني للتوعية بالاستراتيجيات الوطنية للأمن السيبراني للحكومات الذكية عبر منصات التواصل الاجتماعي. *مجلة اتحاد الجامعات العربية لبحوث الإعلام وتكنولوجيا الاتصال، مصر*، (6)، 46–108.

المراجع باللغة الأجنبية:

Coughlin, T.M. (2017). *Cybersecurity Education for Adolescents and Non-Technical Adults.* Master's Thesis. An Academic Publisher. USA. 11(1)

Nakama, D., & Paullet, K. (2018). The Urgency for Cybersecurity Education: The Impact of Early College Innovation in Hawaii Rural Communities. *Information Systems Education Journal*, *16*(4), 41-52.

Nyinkeu, N. D., Anye, D., Kwedeu, L., & Buttler, W. (2018). Cyber Education outside the Cyberspace: The Case of the Catholic University Institute of Buea. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, *14*(2), 90-101.

Pusey, P., & Sadera, W. A. (2011). Cyberethics, cybersafety, and cybersecurity: Preservice teacher knowledge, preparedness, and the need for teacher education to make a difference. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, *28*(2), 82-88.

IJOPER Vol 2, No 1, pp 131 -153 ISSN 2957-3890
المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية
International Journal of Psychological and Educational Research

وصمةُ العار وعلاقتُها بالضبطِ الذاتيَ لدى الاحداثِ الجانحين

أحمد علي الزواهرة
وزارة التنمية الاجتماعية
fuad_just@yahoo.com

دعاء وليد الجداونة
الخدمات الطبية الملكية
doaawalid1994.ude@outlook.com

نور نبيل المومني
المؤسسة العامة للضمان الاجتماعي
noor.nabel85@gmail.com

الملخص:

هدفَ البحثُ إلى التعرفِ على مستوى وصمة العار وعلاقتهُا بالضبطِ الذاتي لدى الاحداث الجانحين في المملكة الاردنية الهاشمية على مستوى اقليم الوسط. ولتحقيقِ أهدافِ البحث تم تطبيق الأدوات على عينة بلغت (135) حدثاً جانحاً (ذكورا واناثا) في دور الإيواء التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية. وتم تطوير أداتي البحث وهما: مقياس وصمة العار، ومقياس الضبط الذاتي, كما تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياسين. وأشارت النتائج الى وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين وصمة العار والضبط الذاتي لدى الأحداث الجانحين في إقليم الوسط, وفي ضوء النتائج تم الخروج ببعض التوصيات ومنها: إجراء المزيد من الدراسات حول متغيّرات أخرى لها علاقة بهذه الفئة، مثل: الأمنِ النفسي، العافية النفسية، والتفكيرُ الاجرامي, وتطوير برامج إرشاديّة تهدف إلى رفع مستوى الضبط الذاتي لدى الاحداث الجانحين وأسرهم, الاهتمام بفئة الأحداث الجانحين بحيث يتم مساعدتهم من الناحية النفسية والاجتماعية, وإجراء دراسات أخرى تتناول مشكلات أخرى سائدة لدى الاحداث الجانحين.

الكلمات المفتاحية: وصمة العار، الضبط الذاتي، الاحداث الجانحين.

Stigma and its relationship to self-control among juvenile delinquents

Ahmad ali alzawahreh
The ministry of social development
fuad_just@yahoo.com

Doaa walid Al Jadawneh
Royal Medical Services
doaawalid1994.ude@outlook.com

Noor Nabil Almomani
Social Security Corporation
noor.nabel85@gmail.com

Abstract:

The aim of the research is to identify the level of stigma and its relationship to self-control among juvenile delinquents in the Hashemite Kingdom of Jordan in the Central Region. To achieve the objectives of the research, the tools were applied to a sample of (135) juvenile delinquents (males and females) in the shelters of the Ministry of Social Development. Two research tools were developed: the stigma scale and the self-control scale. The psychometric properties of the two scales were also verified. The results indicated that there was a statistically significant negative relationship between stigma and self-control among juvenile delinquents in the central region. In light of the results, some recommendations were made, including: conducting more studies on other variables related to this category, such as: psychological security, psychological well-being, and criminal thinking, and developing counseling programs aimed at raising the level of self-control among juvenile delinquents and their families, paying attention to the category of juvenile delinquents. So that they are helped psychologically and socially, and other studies are conducted that deal with other problems prevalent among juvenile delinquents

Keywords: Stigma, Self-Control, Juvenile Delinquents

تاريخ قبوله للنشر (2023-02-21) تاريخ تسلم البحث (2022-10-19)

المقدمة

يحظى الاحداثُ اليوم بإهتمامٍ واسع سواءًا على الصعيد المحلي أم العالمي، نظراً لأهمية هذه الشريحة في المجتمع، حيثُ تُعنى دور تربية وتأهيل الأحداث بإعداد وتطوير برامج تأهيلية تنطلق من دراسات علمية لواقع الاحداث، بهدف مساعدتهم في اشباع حاجاتهم وتنظيم علاقاتهم وتحليل مشكلاتهم والتكيف مع الحياة في جميع مجالاتها، ولأن الأحداث الجانحين يعانون من العديد من المشاكل النفسية والسلوكية التي تضفي عليهم الرفض الاجتماعي والذاتي، كما يؤدي الانضمام إلى التجمعات الجانحة غالبا الى اكتساب سلوكيات سلبية تعزز هذا الرفض، فقد أصبحت ظاهرة الجنوح وما يلازمها من الرفض الاجتماعي، ورفض الحدث الجانح لذاته مشكلة تحتاج الى العديد من المحاولات لتفسير ابعادها ومسبباتها وأهم أشكالها، ومن هنا كان لزاماً دراسة ظاهرة الوصمة المتنامية لديهم، ومحاولة إيجاد أهم الوسائل الناجحة في التعامل معها، وقد جاءت هذه الدراسة لإلقاء الضوء على وصمة العار والضبط الذاتي لدى الاحداث الجانحين وكيفية التعامل معها.

وفي العصرِ الحالي عصر العولمة والتطورات التكنولوجية أصبح الدور التربوي للأسرة أشد ضرورة، الأمر الذي يفرض على الأسرة تشديد الرقابة والتوجيه وتحديد المعايير الأخلاقية لأبنائها الذين هم في حاجة إلى محيط أسري متماسك في كل مرحلة عمرية لا سيما مرحلة سن الحداثة (12–18 سنة)، هذه المرحلة التي تعتبر مرحلة حساسة كونها فترة تغيّرات في حياة الطفل (أو الحدث)، حيثُ تتسع دائرة معاملاته ومجال الاختلاط لديه فيحاول إسقاط ما يعيش داخل أسرته في سلوكياته وعلاقاته مع الآخرين سواء داخل أسرته أو مع أفراد مجتمعه، لذا لا بد من توفير جو أسري سليم يكون النموذج الذي يقتدي به الطفل وينعكس في تصرفاته وسلوكياته، كما يجب أن يقوم هذ الجو الأسري على الحب والمودةِ بين أفرادها(عبدالكريم والمكي، 2009).

والجديرُ بالذكرِ أن وصمة العار قد تواصلت عبر التاريخ، وقد تجلت من خلال التمييز وعدم الثقة والخوف، والخجل، والغضب، والعزلة وقد قادت الوصمة العديد من الناس لعدم العيش أو العمل، فالوصمة تقلل من رغبة العمل وقلة الدافعية للموارد والفرص المقدمة وتجعله يشعر بالنقص والعزلة واليأس وهي تمنع الاخرين من مساعدة الموصوم والعناية به وتحرم الناس من تواقفهم وتمنعهم من القيام بأدوارهم الارشادية في مجتمعهم (منصور، 2014).

وأصطلح على التأثرِ العام وعدم الاستقرار وعدم المصالحة الذاتية بإسم الوصمة فكان هناك الوصمة العامة المجتمعية وهي نظرة المجتمع للحدث الجانح وإطلاق صفات الجنوح عليه والوصمة الذاتية وهي نظرة الحدث ذاته وجلدها وعدم احترام الذات ومن هنا نلاحظ أن وصمة العار العامة ووصمة العار الذاتية وجهان لا بد من التعامل معهما لاظهار تأثيرهما على السلوك الانساني (schomerus,2011).

ويُعرفها جوفمان (Goffman,1963) بأنها وصف مشوه للأنسان بشكل عميق وتعد وصمة العار الذاتية بأنها الافكار التقيمية والخوف الناجم عن نظرة الفرد لذاته ومقارنتها بالاخرين، وأنها العملية التي من خلالها يظهر رد فعل الاخرين ولها أشكال تتلخص بالتشوهات العلنية: مثل الندوب والمظاهر المادية من الاعاقة وغيرها، والشكل الثاني الوصمة الانحرافية في الصفات الشخصية: ومنها الانحراف السلوكي والادمان على المخدرات، واخيرًا الوصمة القبلية: وهي المختصة بالدين والعرق واللون ويكون السائد فيها الانحراف عن العرق أو الدين أو القيم المجتمعية.

ويُعرف فوقل وآخرون (Vogel et al., 2010) وصمة العار الذاتية على أنها النظرة السلبية للذات لدى الأفراد، والفكرة التي يتبناها عن ذاته بأنه غير مقبول اجتماعياً.

بينماَ يرى فوقل وواد (vogel & wade, 2009) أن وصمة العار العامة هي رفض المجتمع للشخص نتيجة لبعض السلوكيات أو المظاهر المادية التي تعتبر غير مقبولة وخطيرة أو مخيفة.

وقد قسمَ عياد (2007) أهم أنواع الوصمة الى ما يلي: الوصمة الجسمية والحسية: وهي متمثلة بالنظرة الاجتماعية للمعاق جسدياً، الوصمة العقلية: والمتمثلة في الضعف والتخلف العقلي وعدم القدرة بالقيام بواجباته، الوصمة اللغوية: والمتمثلةِ بعيوب اللغة والكلام التي تؤدي بوقوعهم في حالة استهزاء من الاخرين، الوصمة العرقية: وهي المتمثلة في النظرة إلى الاقليات العرقية والدينية داخل المجتمع الواحد، الوصمة الجنائية: وهي المتمثلة بالخروج عن القواعد العامة والقوانين إلى افراد المجتمع التي تؤدي إلى نبذهم واقصائهم.

وتُشير التويجري(2011) إلى العلاقة بين وصمة العار والعودة إلى دور تربية وتأهيل الاحداث هي شعور الأحداث بأن المجتمع يميزهم بوصمة المجرم الذي أحدثوه، وذلك من خلال الخوف منه، وتحقيره اجتماعيا مما يجعله يشعر بالدونية، وأن نظرةِ المجتمع تجاههم سلبية وذلك لعدم تقبله ومد يد العون له ماديا ومعنويا ويظهر السلوك السلبي ضد المجتمع فيحاول الانتقام من المجتمع بسبب هذا الجحود بالاضافة إلى أن رد الفعل المجتمعي تجاه المجرم وهو ما اعطى صفة الاجرام له وليس الفعل الذي قام به وان هذه الصفة المعطاة للمجرم تعتبر صفة قد تلتصق به، وتعطل الركائز الداعمة لحياته فتعمل لديه قبول للجريمة للقيام بها. ويعتبر عدم تقبل المجتمع للمفرج عنه عامل مهم وقوي للعودة إلى السلوك الاجرامي.

وبالتالي فأنَ نظرة المجتمع اتجاه الحدث الموصوم سلبية وذلك لعدم تقبله ومد يد العون له ماديًا ومعنويًا، ويظهر الحدث الجانح السلوك السلبي ضد المجتمع فيحاول الانتقام من المجتمع بسبب هذا الجحود بالاضافة إلى ان رد الفعل المجتمعي تجاه المجرم هو ما اعطى صفةِ الاجرام له وليس الفعل الذي قام به وان هذه الصفة المعطاة للمجرم تعتبر صفة قد تلتصق به وتعطل الركائز الداعمة لحياته فتعمل لديه قبول للجريمة للقيام بها. ويعتبر عدم تقبل المجتمع للمفرج عنه عامل مهم وقوي للعودة إلى الجنوح (التويجري، 2011).

وعلى الصعيدِ الأخر تُعتبر قدرة الفرد على ضبط ذاته إحدى شروط الصحة النفسية، فالفرد السوي هو الذي يستطيع أن يتحكم في رغباته، وأن يكون قادرًا على إرضاء وأشباع حاجاته وأن يتنازل عن لذات قريبة عاجلة في سبيل ثواب أجل أبعد أثرا وأكثر ديمومة، فهو لديه قدرة على ضبط ذاته، وعلى أدراك عواقب الأمور، وتعود أهمية مفهوم الضبطِ الذات بأعتباره عمليه يمكن للفرد من خلالها توجيه سلوكه وأمتلاك الدافع الداخلي للتغيير والذي يؤدي إلى نتائج ايجابية ويمكن تعريف إستراتيجية الضبط الذاتي بأنها العملية التي من خلالها يتعرف الفرد على العوامل الاساسية التي توجه وتقود وتنظم سلوكه (الكور، 2021).

ويُمكن القول بأن الضبط الذاتي هو قيام الفرد بالتأثير في سلوكه ونتاجه وتعديله من خلال ضبط نفسه وبيئته، ومن خلال الضبط الذاتي يتعرف الفرد على العوامل التي توجه وتقود وتنظم سلوكه والتي ينتج عنها في النهاية نتائج أو توابع معينة (Burum & Goldfried, 2007).

ويُعرف الضبط الذاتي بأنه القدرة على تغيير الفرد لاستجاباته الخاصة، لجعلها تتماشى مع المعايير والمثل والقيم، والاخلاق ، والتوقعات الاجتماعية ودعم السعي لتحقيق أهداف طويلة الأجل (الحجرف، 2021).

كما ينبثق مفهوم الضبطِ الذاتي من نظرية التعلم الاجتماعي لروتر Rotter حيثُ تشير إلى الدرجة التي يعزو بها الفرد مسؤوليته الشخصية عما يحصل له، مقابل أن ينسب ذلك إلى القوى التي تقع خارج سيطرته، حيثُ يميز "روتر" بين فئتين من الأفراد: فئة الأفراد ذوي الضبط الداخلي (Internal Control) وهم الذين يفسرون أعمالهم

وإنجازاتهم الناجحة منها أو الفاشلة كنتيجة منطقية لذواتهم وقدراتهم الخاصة وخصائصهم الشخصية الداخلية. أمّا الفئة الثانية فهم الأفراد ذوي الضبط الخارجي (External Control) وهم يفسرون عادة النتائجة الإيجابية أو السلبية التي تحدث في حياتهم كنتيجة للعوامل والظروف الخارجية كالحظ والصدفة والسلطة وهي العاومل التي يصعب عليهم السيطرة عليها(Guo & Rockstarw, 2007).

ويُعرف هانكون ورالتسون (Honken &Ralston, 2013) الضبط الذاتي على أنه قدرة الفرد على الامتناع عن تصرف ما، بناءً على الاستجابات الدالية التي تساعد الفرد على تلبية الاحتياجات الشخصية الخاصة به.

كما يُعرف بأنه حل الصراعات قبل البدء الفعلي في العمل، أو القدرة على تجاوز الانفعالات التلقائية من خلال استبدال السلوك الاندفاعلي بخطة سلوكية لإدارة الاستجابات الاندفاعي(Dignath et al., 2014) .

ويعرّف الضبط الذاتي بأنه قيام الفرد بالتأثير في سلوكه ونتاجه وتعديله من خلال ضبط نفسه وبيئته، من خلال الضبط الذاتي يتعرف الفرد على العوامل التي توجه وتقود وتنظم سلوكه والتي ينتج عنها في النهاية نتائج أو توابع معينة (Burum & Goldfried, 2007).

بعض المفاهيم المرتبطة بالضبطِ الذاتي:

هناك بعض المفاهيم التي لها علاقة بمفهوم الضبط الذاتي، وهي كالآتي:

- الإدارة الذاتية: قدرة الفرد على توجيه مشاعره وألإكاره وامكانياته نحو الأهداف التي يسعى لتحقيقها.
- الفعالية الذاتية: تشمل قناعة الفرد بمدى وجود القدرة لديه على أداء سلوكيات معينة، وهي وظيفة الصلة بمفهوم مركز التحكم، وهذا يوضح العلاقة التي يدركها الفرد بين أعماله والنواتج التي تترتب على هذه الأعمال في حياته.
- التحكم الذاتي: قدرة ذاتية يمتلكها الفرد وكفاءة تمكنه من السيطرة على مشاعره وأفعاله وأقواله وتوجيهها وفقاً لإرادته بهدف تحقيقِ أهداف مرغوبة له ولمجتمعه من خلال تنظيم الذات في المواقف المختلفة وتأجيل الإشباع (الهذلي، 2010).

وتشمل عملية الضبط الذاتي على ثلاثة مهارات أساسية (Gold-von Simson et al., 2009) فيما يلي توضيح لتلك المهارات:

- مهارة المراقبة الذاتية: وتشمل على وصف وتحديد دقيق وحذر لسلوك الفرد، وهنا ينتبه الفرد بشكل متعمد لسلوكياته، ويجمع معلومات حول الأسباب التي توجه سلوكه وخاصة السلوك الذي يرغب في تعديله.
- مهارة ضبط المثيرات: يضع الفرد معايير أو توقعات لما يجب أن يكون عليه سلوكه وفق المعلومات التي حصل عليها في مرحلة المراقبة الذاتية، وتتم في هذه المرحلة ايضا عملية مقارنه بين المعلومات التي حصل عليها الفرد من خلال مراقبته لسلوكه وبين المعايير التي وضعها لهذا السلوك.
- مهارة التعزيز الذاتي: تعتبر هذه المرحلة من المراحل الأساسية والهامة في عملية ضبط الذات، وهي تشمل على عمليات دفاعية، فإما أن يحصل الفرد على المكاسب نتيجة سلوكه الصحيح ويقوم بتعزيز ذاته، أو يعاقب ذاته نتيجة فشله في تحقيق أهدافه.

كما يرتبطُ الضبط الذاتي بشكلٍ وثيق مع القدرة على ضبط العديد من متغيرات الشخصية، وخاصة ضبط الانفعالات والمشاعر لما لها أهمية كبيرة في حياة الفرد، حيثُ يمكنه من تطوير طريقة متزنة ومتكاملة لإدراك مشاعره

مشكلاته الحياتيه، مما يُساعده ذلك في تطوير التفكير الموجه نحو الواقع الذي يعيشه، وقدرته على الحكم على الآخرين (Rath et al., 2012).

حيثُ تؤثر هذه الظاهرة على المجتمع كثيراً، وذلك باعتبار أن الحدث الجانح مصنوع لا مولود وهو ضحية لعدة عوامل منها المشاكل الأسرية التي تُهدد استقرار الأسرة وتجعل الحدث ينفر منها، وبالتالي وقوعه في الانحراف والجنوح، فالحدث هو المستهدف الأول سواء داخل الأسرة أو المجتمع على حد سواء لذا وجب حماية هذه الفئة (الأحداث) من الأخطار التي تهدد وتدفع بهم إلى الانزلاق في طريق الانحراف (عبدالكريم والمكي، 2009).

وعلى الرغمِ من ندرة الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية مجتمعة، إلا أنه سيتم عرض الدراسات التي تناولت تلك المتغيرات بشكل منفصل كالتالي:

أجرىَ منصور (2014) دراسة هدفت إلى قياس أثر برنامجين إرشاديين في تخفيض وصمة العار لدى عينة من الأحداث الجانحين في الاردن، تكونت عينة الدراسة من 45 حدثاً جانحاً من دور رعاية الأحداث الجانحين في الاردن، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير مقياس وصمة العار لدى الاحداث الجانحين معتمداً في ذلك على الأدب النظري والدراسات السابقة حيث تكون المقياس من 50 فقرة ، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس الوصم لدى الاحداث الجانحين في الأردن، وعدم وجود دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة مستوى التعليمي، وعدد مرات دخول المركز.

أجرى البلوي (2011) دراسة تهدفُ الى الكشف عن دور الوصم الأجتماعي في العودة الى الجريمة لدى عينة مكونة من بعض العائدين المفرج عنهم في منطقة تبوك بالسعودية ، وتكون مجتمع الدراسة من كافة العائدين للجريمة المفرج عنهم في المنطقة ، وتكونت عينة الدراسة من 15 فرداً ، وأستخدم الباحث أداة المقابلة لجمع البيانات ،وأظهرت النتائج أن هناك علاقة ايجابية بين الوصم الاجتماعي من قبل الاهل والجيران والعودة للجريمة وأنعدام الفرص الاقتصادية لدى العائدين المفرج عنهم والعودة للجريمة.

وأجرت المعايطة (2005) دراسة هدفت الى فحص فروض نظرية الوصم، والى التعرف على العلاقة بين الوصم الرسمي وغير الرسمي وأنحراف الأحداث، وتقييم لدرجة ونمط الانحراف عند الاحداث، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم وتطوير أستبانة لغرض جمع البيانات وتوزيعها تم أستخدام أداة القياس التي طورها (بيرك وتولي، 1977) مع أجراء بعض التعديلات عليها لتتناسب مع طبيعة الدراسة ، وتكونت عينة الدراسة من 3 مراكز ، أثنان في الزرقاء، والثالث في معان وتأوي هذه المراكز 160 حدثاً، وأظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين الوصم الرسمي وانحراف الاحداث، ووجود علاقة ايجابية بين الوصم غير الرسمي وانحراف الاحداث، ووجود علاقة سلبية بين السوابق الاجرامية للحدث وانحراف الأحداث.

وأجرى شوميرس وأخرون (schomerus et al., 2011) دراسة هدفت إلى معرفة علاقة الوصمة الذاتية بالاعتماد على الكحول عواقب الشرب ورفض الكفاءة الذاتية، تم فيها تكييف مقياس وصمة العار الذاتية للمرض العقلي يناسب فئة المدمنين على الكحول وأقتصرت عينة الدراسة على 153 مدمن، وأظهرت النتائج علاقة وصمة العار بالادمان وبالامراض النفسية وأن أنخفاض الشرب ووصمة العار الذاتية لها ارتباط بالسيطرة على تحليلات أعراض الاكتئاب والمتغيرات المتعلقة بمدة وشدة الإدمان على الكحول.

أجرى الباحثون زوي وآخرون (Zhu et al., 2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى ضبط الذات ونتائج تعلم الطلاب في الجامعات المختلطة، وذلك باعتبار أن ضبط الذات أحد العوامل الهامة المؤثرة في نجاح حياة الأفراد

بشكل عام والطلبة بشكل خاص، وتكونت عينة الدراسة من (94) طالباً من طلاب الجامعات المختلطة في استراليا، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون مقياس للضبط الذاتي واستمارة للتحصيل العلمي للطلاب، أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الضبط الذاتي والتحصيل العلمي للطلاب، كما بينت النتائج وجود مستوى متوسط لدى أفراد عينة الدراسة من الضبط الذاتي.

وقام الربيع وعطية (2016) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشفِ عن الاتزان الانفعالي وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك، وقد تكونت عينة الدراسة من (749) طالباً وطالبة من طلبة جامعة اليرموك، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس الاتزان الانفعالي ومقياس ضبط الذات، وقد أظهرت النتائج أن مستوى ضبط الذات لدى طلبة جامعة اليروموك قد جاء بدرجة متوسطة، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائياً بين مستوى الاتزان الانفعالي ومستوى ضبط الذات لدى أفراد عينة الدراسة.

كما قامت الحجرف (2021) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن الاتزان الانفعالي وعلاقته بالضبط الذاتي لدى طلبة جامعة الكويت، حيثُ تكونت عينة الدراسة من (749) طالباً وطالبة، قامت الباحثة بتطوير مقياس للاتزان الانفعالي ومقياس للضبط الذاتي، توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى كل من الاتزان الانفعالي والضبط الذاتي لدى أفراد العينة قد جاء متوسطاً، كما بيّنت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائياً بين مستوى الاتزان الانفعالي ومستوى ضبط الذات لدى طلبة جامعة الكويت.

وأجرى سينتورك بيلان وآخرون (Senturk pilan et al., 2020) دراسة هدفت إلى التحقيق في العوامل المرتبطة بالتورط في الجريمة من خلال فحص الخصائص الاجتماعية والديموغرافية ونتائج التقييم النفسي للأحداث الجانحين، وتكوّنت العيّنة من (185) جانحًا تتراوح أعمارهم بين (12–18) سنة في مراكز الإصلاح التركية، وتم استخدام مقياس (Wechsler Intelligence Scale) (WISC-R) للأطفال، وتم استخدام اختبار الإدراك الموضوعي للحصول على فكرة عن صراعاتهم الداخلية وفحص استقرارهم العاطفي واحتياجاتهم النفسية، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين الجريمة وعدم الاستقرار العاطفي، حيث تمثل عدم الاستقرار العاطفي بعدم قدرة الأحداث السيطرة على مشاعر الغضب والعدوانية لديهم.

وبعد استعراضِ الدراسات السابقة تبين أن هناك تنوعٌ في الدراسات المتضمنة لمتغيرات الدراسة الحالية من حيث الهدف، والعينة، والأساليب الإحصائية، فقد جاءت الدراسات موضحة لمتغيرات الدراسة كل على حدة، لذا سيتم الاستفادة من الدراسات السابقة والأدب النظري لأغراض تطوير المقاييس المستخدمة للدارسة وإثراءها، بالإضافة إلى مناقشة نتائج نتائجها ومقارنتها مع الدراسات السابقة وعند تطوير المنهجية المناسبة للدراسة الحالية، وتأثيرها على الاحداث الجانحين بين عمر (12–18) سنة، كما أن الدراسة الحالية تختلف عن العديد من الدراسات الأخرى في كونها تطبق في المملكة الأردنية الهاشمية وتحديدًا اقليم الوسط ، وتعنى بفئة تعاني من ضغوطات ومشاكل عديدة.

مُشكلة الدراسةِ وأسئلتها:

تُعد مشكلة جنوح الأحداث من المشكلات الخطيرة المنتشرة في المجتمعات الغربية والعربية ، كما تعد مشكلة منتشرة في المجتمع الإردني على وجه الخصوص، حيث يعد أنحراف الأحداث أهداراً للثروة البشرية والقوة الكامنة، ويمثل أنحراف الأحداث أحدا أبرز صور الأنحراف التي أهتمت وتهتم بها المجتمعات لما لها من خطورة كبيرة، وتعد فئة الأحداث من الفئات التي تنذر بخطر داهم إذا لم يتم التصدي لها بغرض الحد منها و القضاء عليها، فالحدث الجانح والمنحرف اليوم هو مجرم الغد.

ولذلك يعدّ جنوح الأحداث مشكلة خطيرة ومعوقة لتحقيق التوظيف الأمثل للقوة البشرية من المراهقين، حيث إن انحراف الأحداث يعني إهدار لهذه الثروة البشرية وتحويلها إلى قوة مقيدة ومعيقة لتقدم المجتمع، فالحدث المنحرف اليوم هو مجرم الغد، والذي سيخلف وراءه عددًا من الضحايا، ويمثل انحراف الأحداث أحد أبرز صور الانحراف التي اهتمت وتهتم بها المجتمعات؛ لما لها من خطورة كبيرة، وذلك لوجود شبه إجماع بين العلماء على اختلاف تخصصاتهم التي تناولت الموضوع بأن ذلك يمثل البداية الواقعية لبروز الجريمة بوجه عام، حيث تتشكل ملامح الشخصية الإجرامية في مرحلة مبكرة من حياة الشخص المجرم، ثم تتكامل في سنوات متعاقبة من خلال الظروف والمواقف والخبرات الإجرامية اللاحقة (الوسيمي، 2018).

كما تُعدّ فئة الأحداث الجانحين من الفئات الخاصة التي شغلت شريحة كبيرة في المجتمع، وبخاصة علماء النفس والاجتماع، والمطلعين على السلوك الإنساني، ولا تكمن أهميّة جنوح الأحداث فقط في تأثيرها على أمن وسلامة المجتمع بوجه عام، والأسرة بوجه خاص، بل إنها تعكس الخلل الذي باتت تعاني منه أسسنا الاجتماعية والثقافية والقانونية، فالجانح لا يشكل مشكلة اجتماعية تربوية نفسية فقط، بل بات يشكل خطورة قانونية وقضائية في أي دولة (الزواهرة، 2022).

وبالتالي فإن جُنوح الأحداث هو نوع من السلوك أو الفعل غير السوي أو المنحرف أو المضاد لتعاليم المجتمع، يرتكب من الحدث تحت السن القانوني المحدد (12–18) قانونيًا من قبل الدولة الأردنية؛ إذ لا بدّ أن تبذل جهود كافية من قبل المؤسسات المعنية بأمور المجتمع لإعادة تربية وتأهيل هذه الفئات العمرية حتى يعودوا إلى المجتمع مواطنين صالحين، وتعدّ الدور الإصلاحية في المجتمع الأردني مكانًا مناسبًا لاستقبال الحدث الجانح، وهي مؤسسات اجتماعية إصلاحية منتشرة في (عمان ومأدبا ورصيفة وإربد)، وتهدف إلى إعادة الحدث الجانح إلى المجتمع كعضو صالح، بعد إشراكه في البرامج المهنية، والتعليمية، والدينية، والثقافية، والرياضية، والترفيهية، والصحية وغيرها (العزام، 2019).

والجديرُ بالذكرِ أن الحدث قد يعاني من الخطر المتزايد للأنخراط في محاكم الأحداث نتيجة لمجموعة من عوامل الخطر، مما يؤدي إلى سلوكيات مسيئة وجنوح، أو الظروف في الأسرة أو المدرسة أو المجتمع المرتبطة باحتمال الانخراط في الانحراف والسلوكيات الأخرى أثبت أن للتعرض المبكر لعوامل الخطر أنه يزيد من احتمال المشاركة في السلوك المنحرف خلال فترة المراهقة، ولا يوجد عامل خطر واحد يمكنه التنبؤ بالسلوك المنحرف ومع ذلك كلما زاد عدد عوامل الخطر، زاد احتمال ارتكاب الشباب لأفعال جانحة (عبيدات، Zeola et al., 2017; 2020).

كما أنَ المشكلات السلوكية للأحداث الجانحين تشكل مصدر قلق مشترك للأباء وصناع القرار، حيث تبدأ معظم المشكلات السلوكية أثناء الطفولة وتمتد إلى المراهقة، وبالتالي لها عواقب على الحياة اليومية مثل: عدم الحضور إلى المدرسة، وعدم القدرة على التعلم والتعليم، واللجوء إلى تعاطي المخدرات، والقلق، والاكتئاب؛ مما يؤدي إلى تفاقم المشكلات السلوكية واللجوء الى الجريمة والانحراف، وتعاطي المخدرات، وإذا لم يتم علاجها فسوف تؤثر في مراحل العمر اللاحقة، وتسبب لهم التعاسة، وترجع الكثير من المشكلات التي تواجه الأحداث الجانحين إلى عدم وجود من يفهمهم ويشعر بأحاسيسهم، وافتقادهم لوجود علاقات تواصل جيدة، خاصة بينهم وبين والديهم، وعدم إحساسهم بالراحة أو التوافق داخل المنزل؛ ما يجعلهم يشعرون بالرغبة في التمرد والهروب بعيدًا؛ بحثًا عن الراحة التي لا يجدونها إلا خارج المنزل مع رفاقهم (الزواهرة، 2020).

والجديرُ بالذكرِ أن العالم اليوم يشهد مصادر متعددة للتوترات والأزمات والضغوط والعديد من التغيرات والتطورات المتسارعة التي شملت جميع جوانب الحياة فقد أدى ذلك الى تزايد كم الضغوط والمشكلات التي يواجهها الأفراد ونتج عنها أن تولدت لديهم مشاعر الخوف والقلق والتوتر وبالتالي أصبح الأفراد غير قادرين على ضبط الذات، ومن ضمن هؤلاء المعرضون لتزايد الضغوط والتوترات الأحداث الجانحين الذين يواجهون تحديات كبيرة ترتبط بمدى قدرتهم على ضبط الذات (الحجرف، 2021).

وتعدُ فئة الاحداث الجانحين جزءاً من المجتمع يحتاج الى رعاية وأهتمام، لما يعانون منه اليوم من أنواع الوصم الاجتماعي والأسري، وصعوبة في بناء العلاقات مع الأخرين، الأمر الذي يتطلب الوقوف أمام سلوكياتهم بكل حزم، ومساعدتهم على التخلص من هذه السلوكيات ليصلوا إلى مرحلة من التعايش والتصالح مع أنفسهم من جهة ومع المجتمع من جهة أخرى، وهذا يتطلب الدخول إلى ذوات الأحداث وتغيير بعض التصورات السلبية لديهم، والكشف عما لديهم من مهارات اجتماعية الذي يجعلهم يتمتعون بمستوى عالٍ من الصحة النفسية، ويؤدي إلى خفض مستوى شعورهم بالوصم (غزو، 2020).

ومن خلال عملِ الباحث مع الأحداث الجانحين للفئة العمرية من (12–16) سنة، وبعد مراجعته لسجلات الأحداث الجانحين وإجراء المقابلات تبين بأن هذه الفئة تُعاني من العديد من المشكلات والتحديات التي أدت إلى قيامهم بهذا السلوك الإجرامي، ومن خلال الملاحظات أيضاً تبين أن لديهم شعور عالي في مستوى وصمة العار، وإنخفاض في الضبط الذاتي، وهذا ما يدل عليه تكرار دخول نفس الأحداث على أكثر من قضية وأكثر من مرة.

بناءاً على ذلك قامَ الباحث بإجراء دراسة أستطلاعية على (15) حدثاً من الاحداث الجانحين في "دار تربية وتأهيل أحداث عمان"، حيثُ تم توجيه السؤال التالي لهم: " ما أبزر الأسباب التي أدت بك للقيام بهذا السلوك الجانح من وجهة نظرك؟ حيثُ أشارت معظم الإجابات إلى أن نظرة المجتمع لهم، ووجود ضعف في القدرة على الضبط الذاتي عند التعرض لأي مشكلة، وبناءً عليه تحدّدت مشكلة البحث في الاسئلة التالية:

السؤال الأول: ما مستوى وصمة العار لدى الأحداث الجانحين في المملكة الأردنية الهاشمية على مستوى اقليم الوسط؟

السؤال الثاني: ما مستوى الضبط الذاتي لدى الأحداث الجانحين في المملكة الأردنية الهاشمية على مستوى اقليم الوسط؟

السؤال الثالث: ما العلاقة بين وصمة العار والضبط الذاتي لدى الأحداث الجانحين في المملكة الأردنية الهاشمية على مستوى اقليم الوسط؟

أهميةُ الدراسة:

تبرزُ أهمية الدراسةِ الحالية في جانبين رئيسيين هُما :

الأهمية النظرية:

تُكمن أهمية البحث النظرية بأهميّة الفئة المستهدفة وهم فئة الأحداث الجانحين، وهي فئة لها احتياجاتها، ولديها تحديّاتها ومشكلاتها الخاصّة بها، كما ستتحدد الأهمية النظرية من أهمية المتغيرات التي تتناولها في الدراسة، فوصمة العار والضبط الذاتي مِن المفاهيم التي استحوذت على اهتمام الباحثين في مجال الصحة النفسية، نظراً لارتباط تلك المتغيرات بأسلوب الحياة بغرض مواجهة كثير من الضغوط والمشكلات.

الأهمية التطبيقية:

الأهمية التطبيقية تتحدد من خلال الاستفادة من البيانات والاستنتاجات التي سيوفرها البحث والتي يمكن أن يستخدمها صناع القرار في تحسين الخدمات المقدمة لهذه الفئة، كما يمكن أن يستفيد منها المرشدون التربويّون والاخصائيين النفسيين في بناء الخطط والبرامج الإرشادية الوقائية والعلاجية.

حُدودِ الدراسة ومُحدداتها:

- الحدود البشرية: مجموعة من الاحداث الجانحين الموجودين في دار تربية وتاهيل الاحداث في المملكة على مستوى اقليم الوسط ممن يتراوح اعمارهم ما بين 12–18 سنة.
- الحدود المكانية: دور تربية وتاهيل الاحداث في المملكة الاردنية الهاشمية الموجودة في محافظة الزرقاء وعمان.
- الحدود الزمنية: ترتتبط الحدود الزمنية بالفترة التي تم فيها تطبيق الدراسة 2023/2022.
- الحدود الموضوعية: تحددت الدراسة الحالية بالأدوات والمقاييس المستخدمة فيها; إذ تم استخدام مقياسين في هذه الدراسة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

وصمة العار(Stigma): هي العلامة التي تجرد الفرد من أهلية القبول الاجتماعي الكامل، فهي العملية التي تنسب الأخطاء والأثام الدالة على الإنحراف إلى اشخاص المجتمع، فيوصفون بصفات وسمات تجلب لهم العار، وتجعلهم محط الأنظار السلبية للأخرين(غزو، 2020). وتعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها الحدث الجانح على مقياس وصمة العار الذي سيتم تطويره في الدراسة الحالية.

الضبطِ الذاتي (Self- Control): "حل الصراعات قبل البدء الفعلي في العمل، او القدرة على تجاوز الانفعالات التلقائية من خلال استبدال السلوك الاندفاعي بخطة سلوكية لإدارة الاستجابات الاندفاعية"(Dignath et al.,2014)، ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الحدث الجانح على مقياس الضبط الذاتي الذي سيتم تطويره في الدراسة الحالية.

جُنوح الأحداث (Juvenile Delinquency): هو إقدام الحدث على أرتكاب جريمة كالسرقة أو الإيذاء أو القتل، ويسمى الحدث الذي يرتكب هذه الأفعال بالحدث الجانح ويجب تقديمه للمحاكمة وإيداعه في مؤسسة أصلاحية (ريان، 2018) وفي البحث الحالي هم الاحداث الجانحين الموجودين في دور تربية وتأهيل الاحداث/ إقليم الوسط وهم من سيشاركون في الدراسة الحالية.

الطريقة والاجراءات:

مَنهجية الدراسة:

تم أستخدام المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته أهداف البحث ، وذلك من خلال قِياس مستوى المتغيرات في كل من وصمة العار، والضبط الذاتي لدى الاحداث الجانحين في المملكة الأردنية الهاشمية على مستوى اقليم الوسط.

مُجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع البحث من (135) حدث جانح في مختلف مراكز الاحداث المنتشرة في اقليم الوسط في المملكة الاردنية الهاشمية (عمان، الزرقاء)، ممن تتراوح أعمارهم من (12–18) سنة، وذلك وفقاً لآخر إحصائية صدرت عن وزارة التنمية الاجتماعية لسنة 2021 /2022.

عيّنة الدراسة:

تكوّنت عينة البحث من أفراد مجتمع الدراسة حيثُ بلغ عددهم (135) حدث جانح، تم سحب عينة استطلاعية لغايات الصدق والثبات والبالغ عددهم (30) حدث جانح.

جدول 1.

توزيع أفراد الدراسة وفقا لمتغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	130	96.3
	أنثى	5	3.7
مراكز الأحداث	دار تربية وتأهيل الأحداث/عمان	60	44.4
	دار تربية وتأهيل الأحداث/رصيفة	70	51.9
	دار تربية وتأهيل الفتيات /رصيفة	5	3.7
	المجموع	135	100.0

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الأدوات الآتية:

أولاً : مقياس وصمة العار:

هي العلامة التي تجرد الفرد من أهلية القبول الاجتماعي الكامل، فهي العملية التي تنسب الأخطاء والأثام الدالة على الإنحراف إلى اشخاص المجتمع، فيوصفون بصفات وسمات تجلب لهم العار، وتجعلهم محط الأنظار السلبية للأخرين، كما تم تطوير مقياس وصمة العار وفقاً للخطوات التالية:

أولاً: تم الاطّلاع على عدد من الدراسات السابقة في مجال وصمة العار وهي: (منصور، 2014؛ غزو، 2020)

ثانياً: تكوّن المقياس بصورته النهائية من 43 فقرة موزعة على (4) ابعاد على النحو التالي :

- البعد الأول: البعد النفسي (12 فقرة) (1–12).
- البعد الثاني: البعد الاجتماعي (12 فقرة) (13– 24).
- البعد الثالث: البعد التمييزي (12 فقرة) (25–36).
- البعد الرابع:البعد الديني (7 فقرات) (37–43).

مؤشرات الصدق والثبات لمقياس وصمة العار:

تم التحقق من صدق المقياس بالطرق التالية:

صدق المحكمين: تمَّ عرض المقياس بصورته الأولية على (10) من أعضاء هيئة التدريس وذوي الاختصاص في الجامعات الأردنية، من المتخصصين في الإرشاد النفسي والتربوي، وعلم النفس، والقياس والتقويم، وطُلِبَ منهم

إبداء الرأي بوضوح حول مدى قدرة المقياس على قياس الهدف الذي وضع لأجله، ومدى ملائمة المقياس لمستوى الفئة التي سيطبق عليها؛ كذلك وضوح العبارات وسلامة اللغة؛ وإبداء أيّ بند يرونه مناسبا ويخدم الدراسة؛ وتمَّ تعديل صياغة لغوية للفقرات، كما تم تعديل بعض الفقرات وفقا لأراء المحكمين.

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 (30) حدث ، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.42–0.83)، ومع المجال (0.41–0.90) والجدول التالي يبين ذلك.

جدول 2.

معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	**.89	**.82	16	**.84	**.69	31	**.48	**.72
2	**.75	**.55	17	**.82	**.83	32	**.83	**.62
3	**.59	**.50	18	**.88	**.83	33	**.80	**.62
4	**.85	**.83	19	**.90	**.79	34	**.80	**.63
5	**.80	**.71	20	**.80	**.73	35	**.79	**.66
6	**.89	**.82	21	**.82	**.50	36	**.73	**.63
7	**.55	*.42	22	**.53	**.83	37	*.45	**.66
8	**.75	**.55	23	**.90	**.72	38	**.64	**.63
9	**.80	**.71	24	**.61	**.57	39	**.50	**.57
10	**.49	**.50	25	**.53	**.57	40	*.41	**.57
11	**.61	**.72	26	**.50	*.42	41	*.41	*.44
12	**.61	**.72	27	**.48	**.74	42	**.49	**.55
13	**.80	**.81	28	**.72	**.74	43	**.55	**.55
14	**.60	**.73	29	**.72	**.63			
15	**.82	**.81	30	**.69	*.42			

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات، كما تم استخراج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والجدول التالي يبين ذلك.

جدول 3.

معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية

	النفسي	الاجتماعي	التمييزي	الديني	وصمة العار
النفسي	1				
الاجتماعي	.914**	1			
التمييزي	.668**	.757**	1		
الديني	.650**	.724**	.561**	1	
وصمة العار	.907**	.944**	.900**	.541**	1

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يبين الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات مقياس وصمة العار:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (30)، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (3) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول 4.

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
النفسي	0.82	0.75
الاجتماعي	0.81	0.77
التمييزي	0.80	0.79
الديني	0.83	0.80
وصمة العار	0.86	0.83

تصحيح مقياس وصمة العار:

حيثُ تم صياغة هذه الفقرات بالاتجاه الإيجابي والاتجاه السلبي وقد وزعت درجات الإجابة على فقرات مقياس وصمة العار وَفقا لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي، وحُدّد بخمس إجابات حسب أوزانها رقميا، وحسب المستوى على النحو التالي:

(تنطبق بدرجة كبيرة جدا)	ويمثل (5 درجات).
(تنطبق بدرجة كبيرة)	ويمثل (4 درجات).
(تنطبق بدرجة متوسطة)	ويمثل (3 درجات).
(تنطبق بدرجة قليلة)	ويمثل (درجتان).
(تنطبق بدرجة قليلة جدا)	ويمثل (درجة واحدة).

وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج: من (1.00 – 2.33) (قليلة)، من (2.34– 3.67) (متوسطة)، من (3.68 – 5.00) (كبيرة).

ثانيًا: مقياس الضبط الذاتي:

يهدف الضبط الذاتي الى الكشف عن قدرة الأحداث على التحكم بانفعالاتهم وسلوكياتهم وقدرتهم على ضبط ذواتهم، وتم تطوير مقياس الضبط الذاتي بحسب الخطوات التالية:

أولاً: تم الاطّلاع على عدد من الدراسات والكتابات النظرية في مجال الضبط الذاتي وهي (غنانيم، 2021؛ الخضيري، 2017).

ثانياً: تكونت فقرات هذه الابعاد من (23) فقرة، مُصاغة جميعها بالاتجاه الايجابي.

وقد وزعت درجات الإجابة على فقرات مقياس الضبط الذاتي وَفقا لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي، وحُدّد بخمس إجابات حسب أوزانها رقميا، وحسب المستوى على النحو التالي:

(أطلاقا)	ويمثل (درجة).
(نادرا)	ويمثل (درجتين).
(أحيانا)	ويمثل (3 درجات).
(غالبا)	ويمثل (4 درجات).
(دائماً)	ويمثل (5 درجات).

مؤشرات الصدق والثبات لمقياس الضبط الذاتي:

تم التحقق من صدق المقياس بالطرق التالية:

صدق المحكمين: تمَّ عرض المقياس بصورته الأولية على (10) من أعضاء هيئة التدريس وذوي الاختصاص في الجامعات الأردنية، من المتخصصين في الإرشاد النفسي والتربوي، وعلم النفس، والقياس والتقويم، وطُلِبَ منهم إبداء الرأي بوضوح حول مدى قدرة المقياس على قياس الهدف الذي وضع لأجله، ومدى ملائمة المقياس لمستوى الفئة التي سيطبق عليها؛ كذلك وضوح العبارات وسلامة اللغة؛ وإبداء أيّ بند يرونه مناسبا ويخدم الدراسة؛ ، وبناءاً على آراء المحكمين لم يتم حذف أي فقرة؛ بينما تم تعديل وصياغة بعض الفقرات للمقياس.

صدق البناء : لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) حدث، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.57–0.94)، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول 5.

معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**.78	9	**.92	17	**.75
2	**.89	10	**.83	18	**.91
3	**.83	11	**.57	19	**.75
4	**.82	12	**.58	20	**.79
5	**.92	13	**.94	21	**.92
6	**.89	14	**.58	22	**.92
7	**.90	15	**.93	23	**.79
8	**.94	16	**.91		

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

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

ثبات مقياس الضبط الذاتي:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (30)، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين إذا 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.

تصحيح مقياس الضبط الذاتي:

تكونت فقرات هذه الابعاد من (23) فقرة، مُصاغة جميعها بالاتجاه الايجابي، وقد وزعت درجات الإجابة على فقرات مقياس الضبط الذاتي وَفقا لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي، وحُدّد بخمس إجابات حسب أوزانها رقميا، وحسب المستوى على النحو التالي:

(أطلاقا) ويمثل (درجة).
(نادرا) ويمثل (درجتين).
(أحيانا) ويمثل (3 درجات).
(غالبا) ويمثل (4 درجات).
(دائماً) ويمثل (5 درجات).

المعالجات الاحصائية:

للإجابة عن هذا السؤال الأول والثاني تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وللأجابة عن السؤال الثالث تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين وصمة العار والضبط الذاتي لدى الأحداث الجانحين.

متغيرات الدراسة: وصمة العار، الضبط الذاتي

نتائج الدراسة:

يمكن عرض النتائج حسب الأسئلة على النحو التالي:

السؤال الأول: ما مستوى وصمة العار لدى عينة من الأحداث الجانحين في إقليم الوسط ؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى وصمة العار لدى عينة من الأحداث الجانحين في إقليم الوسط، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول 6.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى وصمة العار لدى عينة من الأحداث الجانحين في إقليم الوسط مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	النفسي	4.03	.546	مرتفع
2	2	الاجتماعي	3.92	.564	مرتفع
3	3	التمييزي	3.69	.592	مرتفع
4	4	الديني	2.88	.459	متوسط
		وصمة العار	3.72	.466	مرتفع

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.88–4.03)، حيث جاء المجال النفسي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.03)، بينما جاء المجال الديني في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.88)، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى وصمة العار لدى عينة من الأحداث الجانحين في إقليم الوسط ككل (3.72)، وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

أولا: المجال النفسي

جدول 7.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالمجال النفسي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	أنا السبب في دخول مركز الأحداث.	4.16	.863	مرتفع
1	6	غير ارضي عن المعاملة المهينة من الآخرين.	4.16	.855	مرتفع
3	7	لا ارتاح في العمل مع الآخرين.	4.11	.887	مرتفع
4	2	أتعرض للحرج عندما يعرف أي شخص بأنني جانح.	4.07	.927	مرتفع
5	8	إنني قلق اتجاه مستقبلي.	4.07	.935	مرتفع
6	3	أفارد عائلتي فخورين بي.	4.05	1.074	مرتفع
7	11	أنا غير قادر على حل مشكلاتي الذاتية.	4.02	.787	مرتفع
8	12	أشعر بأنني عديم الفائدة بسبب جنوحي.	4.02	.771	مرتفع
9	4	أنا مندفع ومتفائل نحو المستقبل.	3.96	.953	مرتفع
10	5	أنا إنسان ضعيف ووحيد.	3.94	.790	مرتفع
11	9	أخجل من نفسي لأنني جانح.	3.94	.794	مرتفع
12	10	أحبط من الطريقة التي يتعامل الناس بها معي.	3.93	.886	مرتفع
		المجال النفسي	4.03	.546	مرتفع

يبين الجدول (7) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.93–4.16)، حيث جاءت الفقرتان رقم (1، و6) والتي تنصان على "أنا السبب في دخول مركز الأحداث"، و"غير ارضي عن المعاملة المهينة من الآخرين" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.16)، بينما جاءت الفقرة رقم (10) ونصها "أحبط من الطريقة التي يتعامل الناس بها معي" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.93). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال النفسي ككل (4.03).

ثانيًا: المجال الاجتماعي

جدول 8.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة ب المجال الاجتماعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	14	جنوحي يحرمني من لعب دور قيادي في المستقبل.	4.01	.881	مرتفع
2	17	أصدقائي لا يهتمون بي لأنني جانح.	3.99	.806	مرتفع
3	18	النظرة السلبية تجاه الجنوح تجعلني انعزل اجتماعيا.	3.96	.953	مرتفع
4	13	أحس أنني مراقب من الآخرين.	3.93	.769	مرتفع
5	15	أشعر بعدم رضا الآخرين عني.	3.93	.798	مرتفع
6	16	وصفي بأنني جانح يؤثر على فرصي الوظيفية.	3.93	71.7	مرتفع
7	21	أحاول تغيير مكان سكني بسبب موقف الآخرين لي.	3.93	.798	مرتفع
8	22	يقف الناس مني موقفا سلبيا.	3.93	.886	مرتفع
9	19	يعتقد الآخرون أنني مريض.	3.92	.978	مرتفع
10	23	لا يرى الآخرين أنني نموذج يقتدى به.	3.92	75.9	مرتفع
11	20	أتجنب الاستجابة لأي دعوة حتى لا ألفت انتباه الآخرين.	3.91	.893	مرتفع
12	24	يعاملني أقراني معاملة سيئة.	3.66	1.023	متوسط
		المجال الاجتماعي	3.92	.564	مرتفع

يبين الجدول (8) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.66–4.01)، حيث جاءت الفقرة رقم (14) والتي تنص على "جنوحي يحرمني من لعب دور قيادي في المستقبل" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.01)، بينما جاءت الفقرة رقم (24) ونصها "يعاملني أقراني معاملة سيئة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.66). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال الاجتماعي ككل (3.92).

ثالثًا: المجال التمييزي

جدول 9.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالمجال التمييزي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	25	الجانح غير مرحب به مقارنة بغيره.	3.90	.921	مرتفع
2	26	يبتعد الأقران عن التعامل معي لأنني جانح.	3.90	.961	مرتفع
3	27	يحصل الجميع على ما يريدون ما عداي.	3.66	1.133	متوسط
4	28	الناس يتجنبون التعامل معي لمجرد أنني جانح.	3.66	.912	متوسط
5	29	أتعرض للإبعاد عن التعامل مع الجيران.	3.66	.924	متوسط
6	31	الناس يميزون بالمعاملة بيني وبين غيري لمجرد أن يعلموا أنني جانح.	3.66	1.503	متوسط
7	32	الاهتمام بالجانحين لا يأخذ حقه في معظم القطاعات.	3.66	1.023	متوسط
8	30	تعاملني أسرتي معاملة سيئة.	3.64	1.166	متوسط
9	33	الآخرون مفضلون عني في العمل والدارسة.	3.64	.923	متوسط
10	34	اعتقد أن فرصتي بالعمل قليلة بسبب سجلي الجنائي.	3.64	.966	متوسط
11	35	الناس تخاف من الجانحين وتعتبرهم خطرين.	3.63	.975	متوسط
12	36	سوف ترفضني الفتيات اللواتي أتقدم لطلب الزواج منهن.	3.62	1.028	متوسط
		المجال التمييزي	3.69	.592	مرتفع

يبين الجدول (9) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.62–3.90)، حيث جاءت الفقرتان رقم (25، و26) والتي تنصان على "الجانح غير مرحب به مقارنة بغيره"، و"يبتعد الأقران عن التعامل معي لأنني جانح" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.90)، بينما جاءت الفقرة رقم (36) ونصها "سوف ترفضني الفتيات اللواتي أتقدم لطلب الزواج منهن" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.62). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال التمييزي ككل (3.69).

رابعًا: المجال الديني

جدول 10.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالمجال الديني مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	37	ألجأ إلى أداء الفرائض والواجبات الدينية من أجل التوبة.	3.63	.975	متوسط
2	38	اعتقد أن الوازع الديني سبب في عدم العودة للجنوح.	3.62	1.028	متوسط
3	39	أنا مذنب وسوف أعاقب من الله.	3.57	.902	متوسط
3	43	ارتاح عند سماع المحاضرات الدينية.	3.57	1.048	متوسط
5	42	اعتقد أن الجنوح نوع من أنواع العقاب الإلهي.	1.95	.795	منخفض
6	40	جنوحي أبعدني عن الله عز وجل.	1.93	1001.	منخفض
6	41	بعدي عن الدين كان سببا في جنوحي.	1.93	1.041	منخفض
		المجال الديني	2.88	.459	متوسط

يبين الجدول (10) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (1.93–3.63)، حيث جاءت الفقرة رقم (37) والتي تنص على "ألجأ إلى أداء الفرائض والواجبات الدينية من أجل التوبة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.63)، بينما جاءت الفقرتان رقم (40، و41) ونصاهما "جنوحي أبعدني عن الله عز وجل"، و"بعدي عن الدين كان سببا في جنوحي" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.93). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال الديني ككل (2.88).

السؤال الثاني: ما مستوى الضبط الذاتي لدى عينة من الأحداث الجانحين في إقليم الوسط؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الضبط الذاتي لدى عينة من الأحداث الجانحين في إقليم الوسط، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول 11.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمستوى الضبط الذاتي لدى عينة من الأحداث الجانحين في إقليم الوسط مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	8	عند انتقادي أحافظ على هدوئي	3.98	1.187	مرتفع
2	7	أتصرف بطريقة مناسبة عندما يواجهني موقف صعب	3.96	1.218	مرتفع
3	2	أتحكم بمشاعري عندما يستفزني الآخرين	3.90	1.211	مرتفع
3	6	أحرص على تناول الطعام بالقدر المناسب	3.90	1.531	مرتفع
5	1	أتخلص من العلاقات الغير مناسبة	3.85	1.169	مرتفع
5	4	أتخذ قراراتي بالشكل المناسب	3.85	1.206	مرتفع
7	3	أنتظر دوري في المشاركة في النشاطات المختلفة	3.84	1.356	مرتفع
8	5	أتحكم بساعات نومي	3.81	1.094	مرتفع
8	9	أنتبه إلى سلوكي قبل القيام بها	3.81	1.166	مرتفع
10	13	أراقب حركات جسمي أثناء الحديث	3.80	1.118	مرتفع
11	15	أقاوم إغراءات مواقع التواصل الاجتماعي حيث أتحكم بوقتي عند استخدامه	3.78	1.124	مرتفع
12	10	أنتبه لكلامي عند التحدث مع الآخرين	3.76	1.212	مرتفع
13	19	أتعامل مع الآخرين بالطريقة التي أريدها	3.57	1.401	متوسط
13	20	أسيطر على مشاعري عندما أتضايق من الآخرون	3.57	1.188	متوسط
15	16	أراقب أفكاري قبل أن أقولها	3.56	1.110	متوسط
16	18	أحافظ على مظهري بالشكل الذي يناسبني	3.56	1.140	متوسط
17	17	أتحكم بنفسي في الامتحانات الدراسية	3.53	1.286	متوسط
18	21	أتحكم بسلوكي عند التعامل مع الآخرين	3.49	1.152	متوسط
18	22	أنجز أموري الدراسية بالشكل الذي أخطط له	3.49	1.164	متوسط
20	23	أكافئ نفسي عندما أتفوق في دراستي	3.42	1.313	متوسط
21	11	أعبر عن مشاعري بكلمات محددة مناسبة للموقف	2.10	1.174	منخفض
22	12	أستطيع التخلص من السلوكيات السلبية التي أقوم بها	2.00	1.299	منخفض
22	14	أحرص على عدم الوقوع بنفس الخطأ الذي أرتكبه سابقا	2.00	1.257	منخفض
		الضبط الذاتي	3.50	.925	متوسط

يبين الجدول (11) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.00–3.98)، حيث جاءت الفقرة رقم (8) والتي تنص على "عند انتقادي أحافظ على هدوئي" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.98)، بينما جاءت الفقرتان رقم (12، و14) ونصاهما "أستطيع التخلص من السلوكيات السلبية التي أقوم بها"، و"أحرص على عدم الوقوع بنفس الخطأ الذي أرتكبه سابقا" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.00). وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى الضبط الذاتي لدى عينة من الأحداث الجانحين في إقليم الوسط ككل (3.50).

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين وصمة العار والضبط الذاتي لدى الأحداث الجانحين في إقليم الوسط؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين وصمة العار والضبط الذاتي لدى الأحداث الجانحين في إقليم الوسط، والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول 12.

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين وصمة العار والضبط الذاتي لدى الأحداث الجانحين في إقليم الوسط

		الضبط الذاتي
النفسي	معامل الارتباط ر	-.326**
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	135
الاجتماعي	معامل الارتباط ر	-.464**
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	135
التمييزي	معامل الارتباط ر	-.577**
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	135
الديني	معامل الارتباط ر	-.206*
	الدلالة الإحصائية	.016
	العدد	135
وصمة العار	معامل الارتباط ر	-.500**
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	135

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (12) وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين وصمة العار والضبط الذاتي لدى الأحداث الجانحين في إقليم الوسط.

مناقشة نتائج الدراسة:

مناقشة نتائج السؤال الاول:

حيثُ تُشير نتيجة هذا السؤال على أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.88–4.03)، حيث جاء المجال النفسي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.03)، بينما جاء المجال الديني في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.88)، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى وصمة العار لدى عينة من الأحداث الجانحين في إقليم الوسط ككل (3.72)، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت اليه العديد من الدراسات كدراسة البلوي (2011)، والمعايطة (2005) حيث أشارت هذه الدراسات الى وجود مستوى مرتفع لمتغير وصمة العار. وبالتالي فإن العلاقة بين وصمة العار والعودة الى دور تربية وتأهيل الاحداث هي شعور الأحداث بأن المجتمع يميزهم بوصمة المجرم الذي أحدثوه، وذلك من خلال الخوف منه، وتحقيره اجتماعيا مما يجعله يشعر بالدونية، وأن نظرة المجتمع تجاههم سلبية وذلك لعدم تقبله ومد يد العون له ماديا ومعنويا ويظهر السلوك السلبي ضد المجتمع فيحاول الانتقام من المجتمع بسبب هذا الجحود بالاضافة الى ان رد الفعل المجتمعي تجاه المجرم هو ما اعطى صفة الاجرام له وليس الفعل الذي قام به وان هذه الصفة المعطاة للمجرم تعتبر صفة قد تلتصق به، وتعطل الركائز الداعمة لحياته فتعمل لديه قبول للجريمة للقيام بها. ويعتبر عدم تقبل المجتمع للمفرج عنه عامل مهم وقوي للعودة الى السلوك الاجرامي. وبالتالي تقود الوصمة العديد من الناس لعدم العيش أو العمل، فالوصمة تقلل من رغبة العمل وقلة الدافعية للموارد والفرص المقدمة وتجعله يشعر بالنقص والعزلة واليأس وهي تمنع الاخرين من مساعدة الموصوم والعناية به وتحرم الناس من تواقفهم وتمنعهم من القيام بأدوارهم الارشادية في مجتمعهم (منصور، 2014).

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

حيثُ تُشير نتيجة هذا السؤال على ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.00–3.98)، حيث جاءت الفقرة رقم (8) والتي تنص على "عند انتقادي أحافظ على هدوئي" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.98)، بينما جاءت الفقرتان رقم (12، و14) ونصاهما "أستطيع التخلص من السلوكيات السلبية التي أقوم بها"، و"أحرص على عدم الوقوع بنفس الخطأ الذي أرتكبه سابقا" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.00). وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى الضبط الذاتي لدى عينة من الأحداث الجانحين في إقليم الوسط ككل (3.50).

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت اليه العديد من الدراسات كدراسة الحجرف (2021) ودراسة الربيع وعطية (2016) ودراسة زوي وواي وكرياتس (Zhu et al., 2016) حيث أشارت هذه الدراسات جميعها الى وجود مستوى متوسط لمتغير الضبط الذاتي. ومن هنا تعتبر قدرة الفرد على ضبط ذاته إحدى شروط الصحة النفسية، فالفرد السوي هو الذي يستطيع أن يتحكم في رغباته، وأن يكون قادرا على إرضاء وأشباع حاجاته وأن يتنازل عن لذات قريبة عاجلة في سبيل ثواب أجل أبعد أثرا وأكثر ديمومة، فهو لديه قدرة على ضبط ذاته، وعلى أدراك عواقب الأمور، وتعود أهمية مفهوم الضبط الذات بأعتباره عمليه يمكن للفرد من خلالها توجيه سلوكه وأمتلاك الدافع الداخلي للتغيير والذي يؤدي الى نتائج ايجابية ويمكن تعريف إستراتيجية الضبط الذاتي بأنها العملية التي من خلالها يتعرف الفرد على العوامل الاساسية التي توجه وتقود وتنظم سلوكه (الكور، 2021).

وبالتالي يرتبط الضبط الذاتي بشكل وثيق مع القدرة على ضبط العديد من متغيرات الشخصية، وخاصة ضبط الانفعالات والمشاعر لما لها أهمية كبيرة في حياة الفرد، حيثُ يمكنه من تطوير طريقة متزنة ومتكاملة لإدراك

مشاعره ومشكلاته الحياتية، مما يساعده ذلك في تطوير التفكير الموجه نحو الواقع الذي يعيشه، وقدرته على الحكم على الآخرين (Rath et al., 2012).

مناقشة نتائج السؤال الثالث:

حيثُ تُشير نتيجة هذا السؤال إلى وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين وصمة العار والضبط الذاتي لدى الأحداث الجانحين في إقليم الوسط، واختلفت هذه الدراسة عن دراسة زوي وآخرون (Zhu et al., 2016) من حيث العلاقة حيث اشارت الدراسة بوجود علاقة ايجابية دالة احصائيا بعكس ما اشارت له هذه الدراسة بوجود علاقة ايجابية دالة احصائيا بين وصمة العار والضبط الذاتي لدى الاحداث الجانحين.

وبالتالي فإن نظرة المجتمع اتجاه الحدث الموصوم سلبية وذلك لعدم تقبله ومد يد العون له ماديًا ومعنويًا، ويظهر الحدث الجانح السلوك السلبي ضد المجتمع فيحاول الانتقام من المجتمع بسبب هذا الجحود بالاضافة الى ان رد الفعل المجتمعي تجاه المجرم هو ما اعطى صفة الاجرام له وليس الفعل الذي قام به وأن هذه الصفة المعطاة للمجرم تعتبر صفة قد تلتصق به وتعطل الركائز الداعمة لحياته فتعمل لديه قبول للجريمة للقيام بها. ويعتبر عدم تقبل المجتمع للمفرج عنه عامل مهم وقوي للعودة الى الجنوح (التويجري، 2011).

وتعود أهمية مفهوم الضبط الذات بأعتباره عمليه يمكن للفرد من خلالها توجيه سلوكه وأمتلاك الدافع الداخلي للتغيير والذي يؤدي الى نتائج ايجابية ويمكن تعريف إستراتيجية الضبط الذاتي بأنها العملية التي من خلالها يتعرف الفرد على العوامل الأساسية التي توجه وتقود وتنظم سلوكه (الكور، 2021).

والجدير بالذكر أن العالم اليوم يشهد مصادر متعددة للتوترات والأزمات والضغوط والعديد من التغيرات والتطورات المتسارعة التي شملت جميع جوانب الحياة فقد أدى ذلك الى تزايد كم الضغوط والمشكلات التي يواجهها الأفراد ونتج عنها أن تولدت لديهم مشاعر الخوف والقلق والتوتر وبالتالي أصبح الأفراد غير قادرين على ضبط الذات، ومن ضمن هؤلاء المعرضون لتزايد الضغوط والتوترات الأحداث الجانحين الذين يواجهون تحديات كبيرة ترتبط بمدى قدرتهم على ضبط الذات (الحجرف، 2021).

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة باختلاف الفئة المستهدفة وهم الاحداث الجانحين والمقاييس المستخدمة، كما أنها تحاول هذه الدراسة الجمع والكشف عن العلاقة بين وصمة العار والضبط الذاتي لدى الاحداث الجانحين.

التوصيات:

- إجراء المزيد من الدراسات حول متغيّرات أخرى لها علاقة بهذه الفئة، مثل: الأمن النفسي، العافية النفسية، والتفكير الاجرامي.
- تطوير برامج إرشاديّة تهدف إلى رفع مستوى الضبط الذاتي لدى الاحداث الجانحين وأسرهم.
- الاهتمام بفئة الأحداث الجانحين بحيث يتم مساعدتهم من الناحية النفسية والاجتماعية.
- إجراء دراسات أخرى تتناول مشكلات أخرى سائدة لدى الاحداث الجانحين.
- إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة، ولكن على عينات أخرى.

المراجع والمصادر:

المراجع العربية

البلوي، خليل. (2011). *دور الوصم الاجتماعي في العودة الى الجريمة: دراسة ميدانية على عينة من العائدين الى الجريمة في مدينة تبوك*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الاردن.

التويجري، أسماء. (2011). *الخصائص الاجتماعية والاقتصادية للعائدات للجريمة*. الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الحجرف، شيخة. (2021). الاتزان الانفعالي وعلاقته بالضبط الذاتي لدى طلبة جامعة الكويت. *مجلة القراءة والمعرفة*، (232)، 177–201.

الخضيري، فهد. (2017). *الضبط الذاتي وعلاقتها بالتحصيل الاكاديمي لدى طلاب جامعة القصيم*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القصيم، السعودية.

الربيع، فيصل وعطية، رمزي. (2016). الاتزان الانفعالي وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة دراسات للعلوم التربوية*، 162 (4018)، 1–28.

رمزي محمد عطية، فيصل خليل الربيع. (2016). الاتزان الانفعالي وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك.

ريان، وفاء. (2018) العوامل الاجتماعية وأثرها في جنوح الاحداث. المجلة الدولية للأداب والعلوم الانسانية والاجتماعية. 10. 110–124.

الزواهرة، أحمد. (2022) التوافق الاسري وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى الاحداث الجانحين في المملكة الاردنية الهاشمية. *مجلة التربية*. 193(1)، 423–444.

عبدالكريم، مجدي والمكي، أحمد(2009). *جرائم الأحداث وطرق معالجتها* .الإسكندرية: درا الجامعة الجديدة.

عبيدات، معاذ. (2020). *فاعلية برنامج ارشادي مستند للعلاج الواقعي في خفض بعض المشكلات السلوكية وتحسين التوافق النفسي والاجتماعي لدى عينة من الاحداث في محافظة إربد*، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الاردن.

العزام، عبد الباسط. (2019). *العودة الى الانحراف عند الاحداث الجانحين في المجتمع الأردني*.

عياد، هاني. (2007). *التداعيات الاجتماعية للوصمة الجنائية: دراسة ميدانية للمعوقات الاجتماعية التي تواجه المفرج عنهم من المؤسسات العقابية بمحافظة الغربية*. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة طنطا، مصر.

غزو، أحمد. (2020). فعالية برنامج ارشاد جمعي يستند إلى نظرية جولمان في تنمية الذكاء الانفعالي وخفض وصمة العار لدى الاحداث الجانحين، *المجلة الاردنية في العلوم التربوية*، 16(3)، 335–357.

غنانيم، سكينة. (2021). *القدرة التنبؤية لليقظة العقلية والضبط الذاتي في المرونة النفسية لدى طالبات السكن الداخلي في جامعة مؤتة*. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة مؤتة، الاردن.

الكور، ايمان. (2021). *درجة ممارسة الضبط الذاتي لدى مديري المدارس الحكومية في البادية الشمالية الغربية من وجهة نظر معلميهم*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ال البيت، المفرق، الاردن.

المعايطة، فاتن. (2005). *فحص فروض نظريات الوصم على عينة من الاحداث المحكومين في دور رعاية الأحداث*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة، الاردن.

منصور، خالد. (2014). *أثر استخدام برنامجين ارشاديين في تخفيض وصمة العارلدى عينة من الاحداث الجانحين في الاردن*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الاردن.

الهذلي، رجوة. (2010). *إدارة الذات وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديرات ومساعدات ومعلمات مدارس المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهن*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الوسيمي، حسام الدين. (2018). التفكير الاجرامي والسلوك اللاتوافقي لدى الاحداث الجانحين في الاردن. *مجلة الخدمة النفسية. (11).*

المراجع الأجنبية

Burum, B. A., & Goldfried, M. R. (2007). The centrality of emotion to psychological change. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *14*(4), 407-413.

Dignath, D., Pfister, R., Eder, A. B., Kiesel, A., & Kunde, W. (2014). Representing the hyphen in action–effect associations: Automatic acquisition and bidirectional retrieval of action–effect intervals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *40*(6), 1701.

Goffman, E. (2009). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Simon and schuster.

Gold-von Simson, G., Goldberg, J. D., Rolnitzky, L. M., Mull, J., Leyne, M., Voustianiouk, A., ... & Axelrod, F. B. (2009). Kinetin in familial dysautonomia carriers: implications for a new therapeutic strategy targeting mRNA splicing. *Pediatric research*, *65*(3), 341-346.

Guo, Y., & Rockstraw, D. A. (2007). Physicochemical properties of carbons prepared from pecan shell by phosphoric acid activation. *Bioresource Technology*, *98*(8), 1513-1521.

Honken, N., & Ralston, P. A. (2013, June). Do attitudes and behaviors towards homework and studying change between high school and engineering classes. In *2013 ASEE Annual Conference & Exposition* (23-440).

Rath, P. K., Chandra, R., Raina, P. K., Chaturvedi, K., & Hirsch, J. G. (2012). Uncertainties in nuclear transition matrix elements for neutrinoless β β decay: The heavy Majorana neutrino mass mechanism. *Physical Review C*, *85*(1), 014308.

Schomerus, G., Corrigan, P. W., Klauer, T., Kuwert, P., Freyberger, H. J., & Lucht, M. (2011). Self-stigma in alcohol dependence: consequences for drinking-refusal self-efficacy. *Drug and alcohol dependence*, *114*(1), 12-17.

Senturk Pilan, B., Barankoglu, I., Ozcan, T., Kaya., A., Erermis, S., Ozbaran, B.,& Bildik, T.(2020). Sociodemographic Characteristics and Psychiatric Evaluation of Juvenile Delinquents. In Yeni Symposium, 58 (4).

Zeola, M. P., Guina, J., & Nahhas, R. W. (2017). Mental health referrals reduce recidivism in first-time juvenile offenders, but how do we determine who is referred? *Psychiatric quarterly*, *88*, 167-183.

Zhu, Y., Au, W., & Yates, G. (2016). University students' self-control and self-regulated learning in a blended course. *The Internet and higher education*, *30*, 54-62.

Vogel, D. L., & Wade, N. G. (2009). Stigma and help-seeking. *The psychologist*.22(1), 20-23.

Vogel, D. L., Shechtman, Z., & Wade, N. G. (2010). The role of public and self-stigma in predicting attitudes toward group counseling. *The Counseling Psychologist*, *38*(7), 904-922.

IJOPER Vol 2, No 1, pp 154 -165 ISSN 2957-3890
المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية
International Journal of Psychological and Educational Research

The Affective Domain in English language Primary Stage Reading Texts in Jordan: A Content Analysis

Razan Khaled Maqableh **Dina Abdl Hameed Al-Jamal**
Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan
Rkh3529@gmail.com Deena.j@yu.edu.Jo

Abstract

This study aimed at exploring the affective domain as embedded in EFL textbooks (1st grade through 3rd). To collect data, a content analysis sheet was tailed in light of (Bloom et al., 1956) affective domain categories, namely, receiving, responding, valuing, organizing, and internalization. The results showed that Action Pack textbooks are loaded with the affective domain criteria; as Action Pack 3 came on top with 649 occurrences, Action Pack 2 ranked second with 544 occurrences, and Action Pack 1 ranked third with 527 occurrences.

Keywords: Affective Domain, Content Analysis, Receiving, Responding, Valuing, Organizing, Internalization, and Jordanian EFL textbooks.

المجال الوجداني المتضمن في نصوص القراءة في كتب اللغة الانجليزية في الأردن: تحليل محتوى

رزان خالد مقابلة **دينا عبدالحميد الجمل**
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة اليرموك
Rkh3529@gmail.com Deena.j@yu.edu.Jo

الملخص

هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن المجال العاطفي (الوجداني) المتضمن في كتب اللغة الانجليزية (في الصفوف الثلاثة الاولى).لجمع بيانات الدراسة , قامت الباحثة بتحليل محتوى الكتب في ضوء معايير (Bloom et al., 1956) وهي الاستقبال، الاستجابة، التقدير، التنظيم والاستيعاب. ولقد أظهرت النتائج درجات تضمين عالية للمجال العاطفي (الوجداني). حيث جاء كتاب Action Pack 3 في المرتبه الاولى ، و Action Pack 2 في المرتبة الثانية، و Action Pack 1 في المرتبة الثالثة.

كلمات مفتاحية: المجال الوجداني، الكتب المدرسية للغة الإنجليزية لغة أجنبية، التنظيم، الاستقبال، الاستجابة، التقدير.

Received on (10-10-2022) Accepted on (01-03-2023)

Introduction

The topic of behavioral outcomes is of great importance in education. Its importance is further emphasized in the field of foreign language learning. It has a crucial role in giving practical effect to learning subjects and consolidating their theoretical and practical values and implications to learners' behavior. The behavioral outcomes (i.e., cognitive, motor, affective) represent broad lines in light of which all the procedural steps are designed to achieve any given lesson's outcomes. The success of any educational work must have a precise outcome. Specifically, behavioral goals are the cornerstone of the educational process, from building school curricula to planning lessons and implementing them in the classroom. Such outcomes embody the student's required level to achieve as much balance as possible.

Bloom and a group of psychologists defined three domains or divisions of educational development in 1956: The Cognitive, the Affective, and the Psychomotor Domain. It is not a simple job to describe the term the Affective Domain (Hanna, 2007). It is how we communicate emotionally with thoughts, feelings, values, gratitude, enthusiasm, motivations, and behaviors.

The Affective Domain was introduced to the world through The Taxonomy of Educational Outcomes, known as Bloom's Taxonomy. It is a context for classifying declarations of what we hope or wish students to understand (Riazi, 2010). Instead of only recalling knowledge, it was created to improve higher forms of thought in education, such as reviewing and assessing ideas, methods, practices, and values. Even though named after Benjamin Bloom, the taxonomy was the work of the many people assigned to help maintain veterans' influx after World War II into the education system (Bloom & Krathwohl, 1958).

Although some scholars such as (Harriman, 2005; Neill, 2006; Weaver, 2004) relied exclusively on expectations, other scholars and educators, such as Hough (2011), Elias et al (2010), took a broader view to educate the entire child by concentrating not just on the learners' cognitive development, but also on the domains of the affective and psychomotor. The affective ability of emotionally dealing with things is recognized as a required aim for today's learners to move them into tomorrow's future. Multiculturalism is one of the most significant drivers of progress in economic development. . It is a way of realizing an intellectual, mental, moral, and spiritual life that is more satisfactory. Therefore, people should cultivate their abilities and behaviors to deal with cultural diversity (Myunghee et al., 2010).

Feelings are considered in the modern educational code of practice. If the emotional components of each subject are neglected in teaching, the students will be stripped from expected and rightful meaning. In other words, if the focus is only on the cognitive domain, it is not easy to achieve its highest levels of learning (Combs, 1982). Emotional features are fundamental in the learning and teaching process, yet infrequently in the curricula (Sowell, 2005). As an essential feature of education, much research (such as The Importance of the Affective Domain in Further Education Classroom Culture (by Russell, 2007) promotes the affective domain, but few (such as The Dimensions of Measurement of the Affective Domain (by Geisert,(1972) have a way to quantify it.

In establishing the affective domain, students are not just learning. Instead, they are learning factors based on expectation, personal perceptions and prejudices, degree of self-esteem, and the need for social contact, organized by emotions and mindsets. On several levels, feelings operate. They continue after the particular incident. Every lesson or life experience's emotional effect can continue to reverberate. They are stored in memory and do not be forgotten (Rosenfield, 1988; Caine & Caine, 1991).

The affective factors are typically more important than the cognitive variables. Many educators and teachers, on the other hand, concentrate their aims and outcomes mainly on the cognitive realm of learning. In other words, although being regarded as the essential domain in learning, the affective domain has remained a neglected aspect of education (Noddings, 1996; Popham,2011).

Numerous reading scholars have recognized the link between social and affective elements and students' reading ability (Alderson, 2000; Pretorius, 2000). Nevertheless, reading research studies, particularly those focusing on intervention programs, concentrate on cognitive remediation, with little attention or effort to increase social and affective reading abilities. Thus, it appears that research into social and affective components in reading is inadequate. On the other hand, students must have the will and desire to engage in the cognitive parts and the incentive to succeed (Grabe & Stoller, 2002). As a result, the affective factor must be investigated in order to improve students' reading skills.

Parra (2010) examined the explicit socio-affective language learning strategies at the Centro Colombo Americano in Bogota, Colombia. The study considered clarifying socio-affective language learning methods (SLLS) instruction in order to positively impact a group of novice EFL students' beliefs, attitudes, concerns, and motivations. With 17 students enrolled in a Basic English class, an action research study was conducted. They completed two open-ended questionnaires, one at the start and the other at the end of the study; they also completed a rating scale about emotional characteristics and engaged in a series of socio-affective activities that the researcher devised and implemented. The study's results implied that explicit strategy instruction in SLLS can help learners become more aware of the need to pay attention to their own emotions and social relationships as part of their learning process.

Agustin (2017) explored the importance of the materials in the student book entitled "Bahasa Inggris" for senior high school in grade XI and the key and the compulsory competencies in the Affective Domain 2013 curriculum, and the relevance in terms of the cognitive domain between the materials in the student book entitled "Bahasa Inggris" for grade XI senior high school and the core and required competencies in the 2013 curriculum. The research followed the descriptive design with a qualitative strategy. The investigator used the checklist instrument for the data collection. The topic of this thesis was the Indonesian Ministry of Education and Culture's English Student Text, entitled 'Bahasa Inggris' for Grade XI Senior High School. The analysis indicated that the significance of materials in that textbook is categorized as "Good" and in terms of the cognitive domain in terms of Affective Area.

Statement of the Problem

The researcher has observed through her teaching experiences, that Jordanian young EFL learners sometimes fail to act out, with awareness, the ideas in written texts. Thereby, their ability to read and react by receiving, responding, valuing, or even organizing information that they already know may not reflect credible and confident learners. As a result, the researcher felt that such young learners are not involved in reading classes emotionally, as their ability to express interest and concern that promote behavior formation in reading classes tends to be incomplete.

Affective domain features exist in many instructional textbooks. Based on the researcher's teaching experience on teaching McGrow Hill series, the researcher observed that this series concentrated a lot on the affective domain features in reading sections. Nevertheless, much research on the Jordanian curriculum Action Pack series is still needed. So, the researcher

will content analyze reading texts in First through Third-grade Action Pack series textbooks to see the extent of including the features of the Affective Domain.

Question of the Study

This study aims at answering the following question: To what extent does the *Action Pack Series* (1-3) include the Affective Domain principles per textbook and altogether in the three textbooks?

Significance of the Study

The study is significant as it may help EFL teachers by reminding them to vary their educational methods and learning styles to meet the students' Affective needs, which will help them perform better in the classroom. Moreover, it may help curriculum designers to plan and design appropriate activities and tasks that enhance students' Affective Domain.

Operational definition of Terms

1. **Content analysis:** is a method that aims at making inferences more accurate and outcome whether the text is audio, audiovisual, or written (Kaplen, 1943). In this study, the researcher will use Krathwohl's criteria in analyzing the reading textbooks texts in the 1st through 3rd grade *Action Pack series.* The researcher will develop a content analysis rubric based on the criteria mentioned above.
2. **The Affective Domain**: is how students learn to deal with things emotionally, such as attitudes, values, and feelings (Krathwohl et al., 1964). In this study, the researcher will adopt Krathwohl's classification of the Affective Domain. In this study, the researcher includes feelings , emotions, attitudes under it.

A. Internalization: is to act consistently in accordance with the values he or she has internalized. The focus is on patterns of adjustment. In this respect, the following question is raised: Does the learner act consistently with the new value? *It will be measured* by the characterization by value's verbs of: act, discriminate, display, influence, internalize, listen, modify, perform, and practice. . In this study,it contains verbs that give information about internalization.

B. Organizing: Is the learner able to integrate and conceptualized a new value giving it a priority? The focus is on the philosophy of life. The organization's verbs will be measured: alter, arrange, modify, combine, compare, defend, discriminate, and display. In this study,it contains verbs that give information about organizing.

C. Receiving: Is the learner conscious of the environment or reacting to it? The emphasis is on basic information and attention control. The receiving verbs of accept will measure it, ask, attend, choose, describe, develop, follow, give, hold, locate, name, point to, recognize, select, reply, and use. In this study,it contains verbs that give information about receiving.

D. Responding: The focus is on interest, seeking, and enjoyment. In this respect, the researcher raised this question: Can the learner show a new behavior due to an experience? *It will be measured* by responding verbs of an answer, assisting, completing, conforming, cooperating, discussing, helping, labeling, obeying, performing, practicing, presenting, reading, reciting, reporting, responding, selecting, telling, and writing. . In this study,it contains verbs that give information about responding.

E. Valuing: Will the learner display engagement and dedication? Attitudes and gratitude are the emphases. The valuing verbs will be measured: accept, complete, defend, describe, devote, differentiate, explain, follow, form, initiate, invite, join, justify,

propose, report, seek, select, share, study, and work. . In this study,it contains verbs that give information about valuing.

Limitations of the Study

The present study will be limited to analyzing the Affective Domain's factors of the Jordanian primary stage textbooks (*Action Pack* 1-3). This content analysis will be limited to the five categories that characterize the Affective Domain, according to Krathwohl (1964): receiving, responding, valuing, organizing, and internalization.

Methods and Procedures

This part addresses the methods and procedures which were followed by the researcher to investigate the Affective Domain in English language primary stage reading texts in Jordan by the means of content analysis. It describes the research design and samples, unit of analysis, criteria of analysis, categories, validity, reliability measures, and procedures of data analysis.

Research Tool

The present study applies a qualitative content analysis research tool.

Instruments of the Study

The instruments of this study include:

Content analysis checklist. The researcher conducts a content analysis study of 1st through 3rd-grade *Action Pack series* student's textbooks. The content analysis checklist was created in light of (Bloom et al., 1956) Affective Domain criteria as presented in five categories; namely, receiving, responding, valuing, organizing, and internalization.

Unit of Analysis

In the current study, the unit of analysis is the reading texts in the Student's Book in *Action Pack* 1st through 3rd-grade textbooks, including texts, dialogues, pictures, activities, and songs.

Content Analysis Criteria

The criterion of the content analysis is the inclusion of the given features of the Affective domain in all reading texts in *Action Pack* 1stthrough 3rd grade student's textbooks.

Categories of Analysis

The categories of analysis in the current study are based on (Bloom et al., 1956) Affective Domain criteria in the students' textbooks under study. These are: receiving, responding, valuing, organizing, and internalization.

Validity and Reliability of the Instruments

1. **The validity of the content analysis checklist**

The content analysis criterion was evaluated and validated by a jury of specialists in the current study to offer appropriate input. The jury experts were EFL University teachers and educational supervisors who reviewed and validated whether the material corresponded to the study topic. As a result, their suggestions and amendments aided in the development of the final form of the checklist in order to fulfill the study goal. The checklist was approved by the panel after certain changes were made.

2. **The Reliability of the Content Analysis Checklist**

The researcher examined the activities according to the categories of the analysis to determine the content analysis's reliability analysis following these procedures:

Intra-reliability: The researcher analyzed the three EFL textbooks according to the categories and units of the study. Three weeks later, she made another analysis using the same

unit and analytical categories. The percentage co-efficient of the two analyses was 80 which is considered an acceptable percentage.

Inter-reliability: another analyst was asked to analyze the three EFL textbooks using the same categories and units of analysis. The analyst had a PhD degree from the Department of Curriculum and Instruction at Yarmouk University. He took the course of content analysis and had some research papers on this topic. The percentage co-efficient of the two analyses was more than (80) which is considered very high.

Intra-class correlations, two-way random-effects model, and ICC with 95% confidence intervals (CI) were used to measure the inter-and intra-rater reliability. Table 1 shows inter- and intra-rater reliability for each book.

Table 1.

Summary Results of Content Analysis Reliability.

Book		Inter-rater Coefficients	Intra-rater Coefficients
Action Pack 1	Receiving	.90	.94
	Responding	.91	.95
	Valuing	.87	.99
	Organizing	.88	.97
	Internalization	.93	.97
Action Pack 2	Receiving	.87	.96
	Responding	.91	.98
	Valuing	.88	.96
	Organizing	.85	.98
	Internalization	.83	.97
Action Pack 3	Receiving	.80	.97
	Responding	.84	.98
	Valuing	.90	.95
	Organizing	.92	.96
	Internalization	.91	.99

Table 1 demonstrates the inter-rater reliability coefficient (agreement percentage) between the two estimators is higher than 80 on the five affective domains for Action Pack 1, Action Pack 2, and Action Pack 3, which indicate excellent coefficients of inter-rater agreement (Schlager et al., 2018). Also, the intra-rater reliability coefficient (agreement percentage) between the three estimations is higher than 80 on the five affective domains for Action Pack 1, Action Pack 2, and Action Pack 3, which indicate excellent coefficients of intra-rater agreement (Schlager et al., 2018).

Findings and Discussion of the Study

To answer the question of the study, the researcher analyzed the reading activities in the three Jordanian EFL textbooks that are taught in the public primary schools: *Action Pack 1*, *Action Pack 2, and Action Pack 3* in the light of (Bloom et al., 1956) Affective Domain criteria (receiving, responding, valuing, organizing, and internalization) following the categories that have been set. Tables from 2 to 8 illustrate the content analysis of *Action Pack 1*, *Action Pack 2*, and *Action Pack 3*.

Table2.
The Affective Domain principles in the three textbooks

Affective domain	Frequencies	Percentages	Rank order
Action Pack 1	527	30.64	3
Action Pack 2	544	31.63	2
Action Pack 3	649	37.73	1
Total	**1720**		

Table 2 shows the Affective Domain in Action Pack 3 |are represented by a percentage of 37.73% in the first rank order, followed by Action Pack 2 31.63% in the second rank order, and Action Pack 1 in the third rank order 30.64%.

Table 3.
Frequencies and Percentages of Affective Domain Indices in Action Pack 1

Unit	Affective Domain%					Frequencies
	Receiving	Responding	Valuing	Organizing	Internalization	
1. Hello	47.37	36.84	5.26	5.26	5.26	19
2. What's this?	48.00	40.00	8.00	4.00	0	25
3. Look! It's a robot	50.00	41.67	0	0	8.33	24
4. One, Two, Three	42.11	31.58	15.79	10.53	0	19
5. Review	37.93	41.38	13.73	3.45	3.45	29
6. How old are You?	28.13	40.63	9.38	15.63	6.25	32
7. My Family	41.94	41.94	9,68	3.23	3.23	31
8. Fadia is in the bed room	38.10	38.10	9.52	14.29	0	21
9. My toys	37.50	25.00	4.17	12.50	20.83	24
10. Review	47.37	26.32	5.26	15.79	5.26	19
11. Where's my bag?	43.47	43.47	4.35	4.35	4.35	23
12. It's raining	71.43	21.43	0	0	7.14	14
13. I like this jacket	46.15	23.08	0	30.77	0	13
14. It's a blue bus	39.13	39.13	0	21.74	0	23
15. Review	41.67	25.00	25.00	8.33	0	12
16. I can swim	50.00	43.75	6.25	0	0	16
17. I like chicken	40.00	36.00	4.00	20.00	0	25
18. Can I have some bread, please?	25.49	58.82	3.92	11.76	0	51
19. Let's draw a man	50.00	41.67	0	8.33	0	24
20. Review	28.92	43.37	2.41	24.10	1.20	83
Whole Book	**39.28**	**39.85**	**5.69**	**12.52**	**3.04**	**527**

In *Action Pack 1*, the responding domain 39.85% had the greatest representation, while the internalization domain 3.04% had the least.

Table 4.

Frequencies and Percentages of Affective Domains Indices in Action Pack 2

Unit	Affective Domain%					Frequencies
	Receiving	Responding	Valuing	Organizing	Internalization	
1. Good morning, children	48.98	42.86	2.04	2.04	4.08	49
2. Where do you live?	45.24	42.86	0	11.90	0	42
3. What day is it today?	38.24	35.29	2.94	20.59	2.94	34
4. Review	39.13	34.78	8.70	17.39	0	23
5. What can you see?	44.44	38.89	5.56	8.33	2.78	36
6. Can turtles swim?	36.36	39.39	6.06	15.16	3.03	33
7. I 've got a headache	40.63	28.13	9.38	15.63	6.25	32
8. Review	29.63	44.44	7.41	14.81	3.70	27
9. How many are there?	37.65	35.29	3.53	18.82	4.71	85
10. What time is it?	44.00	24.00	20.00	8.00	4.00	25
11. What does he look like?	41.38	20.69	3.45	13.79	20.69	29
12. Review	40.00	32.50	2.50	25.00	0	40
13. This is a present for you	45.00	40.00	15.00	0	0	20
14. I like playing tennis	26.87	34.78	17.39	17.39	4.35	23
15. How do you spell it?	39.13	34.78	13.04	4.35	8.70	23
16. Review	39.13	2.17	13.04	17.39	8.70	23
Whole Book (Frequency)	**218**	**191**	**38**	**73**	**24**	**544**

In *Action Pack 2*, the receiving domain 38.84% had the greatest representation, while the internalization domain 4.96%had the least.

Table 5.

Frequencies and Percentages of Affective Domains Indices in Action Pack 3

Unit	Affective Domain%					Frequencies
	Receiving	Responding	Valuing	Organizing	Internalization	
1. We're ready for school	37.93	31.03	3.45	27.59	0	58
2. What do you do after school?	51.28	33.33	2.56	12.83	0	39
3. What does your uncle do?	51.43	31.43	2.86	11.42	2.86	35
4. Review	35.48	38.71	0	16.13	9.68	31
5. What's the weather like?	40	37.14	11.43	11.43	0	35
6. Let's go to a restaurant?	39.34	32.79	3.28	22.95	1.64	61
7. What are you doing?	36.36	34.09	4.55	18.18	6.82	44
8. Review	46.43	35.71	10.71	7.11	0	28
9. There is a big museum?	50.00	27.50	2.50	17.50	2.50	40
10. You must sit down	68.18	13.64	13.64	4.54	0	22
11. Is the cat jumping?	41.51	43.40	3.77	9.43	1.89	53
12. Review	46.67	20.00	10.00	13.33	10.00	30
13. Happy mother's day	48.28	24.14	6.90	20.68	0	29
14. Where is the bookshop?	46.00	24.00	6.00	22.00	2.00	50
15. Eat a lot of fruit	58.97	25.64	7.69	2.56	5.14	39
16. Review	50.91	36.36	3.64	5.45	3.64	55
Whole Book	**45.76 (297)**	**31.43 (204)**	**5.24 (34)**	**14.80 (96)**	**2.77 (18)**	**649**

In *Action Pack 3*, the receiving domain 45.76 had the greatest representation, while the internalization domain2.77% had the least.

Table 6.
The Affective Domain Principles altogether in Action Pack 1

Affective domain	Frequencies	Percentages	Rank order
Receiving	205	38.90	2
Responding	210	39.85	1
Valuing	30	5.69	4
Organizing	66	12.52	3
Internalization	16	3.04	5
Total	**527**		

Table 6 shows that the responding domain came in the first rank with a percentage of 39.85, the receiving domain came in the second rank with a percentage of 38.90, the organizing domains came in the third rank with a percentage of 12.52, the valuing domain came in the fourth rank with a percentage of 5.69, and the internalization domains came in the fifth rank with a percentage of 3.04.

Table 7.
The Affective Domain Principles altogether in Action Pack 2

Affective domain	Frequencies	Percentages	Rank order
Receiving	218	40.07	1
Responding	191	35.11	2
Valuing	36	6.62	4
Organizing	75	13.79	3
Internalization	24	4.41	5
Total	544		

Table 7 shows that the receiving domain came in the first rank with a percentage of 38.84, the responding domain came in the second rank with a percentage of 33.26, the organizing domain came in the third rank with a percentage of 15.50, the valuing domain came in the fourth rank with a percentage of 7.44, and the internalization domains came in the fifth rank with a percentage of 4.96.

Table 8.
The Affective Domain Principles altogether in Action Pack 3

Affective domain	Frequencies	Percentages	Rank order
Receiving	297	45.76	1
Responding	204	31.43	2
Valuing	34	5.24	4
Organizing	96	14.80	3
Internalization	18	2.77	5
Total	649		

Table 8 shows that the receiving domain came in the first rank with a percentage of 45.76, the responding domain came in the second rank with a percentage of 31.43, the organizing domain came in the third rank with a percentage of 14.80, the valuing domain came in the fourth rank with a percentage of 5.24, and the internalization domains came in the fifth rank with a percentage of 2.77.

It is clear from the results of the three textbooks that the Affective Domain (receiving) has got the first rank among the five Affective Domains. Thus, it can be inferred that the authors

of the three textbooks introduce activities that focus on receiving as one of the Affective Domains.

Different reasons led to this results that authors of the textbooks aim to present the learning material that makes pupils more conscious of the surrounded environment. They are focused on introducing the content of textbooks with more emphasis on the basic information that pupils need in this stage (i.e., primary stage). Another possible reason for this result is that the presented learning activities to pupils who are in grades 1-3 are focused on attention control. Thus, many activities in the analyzed textbooks asked pupils to point to what they hear and select the correct answer. Another activity is asked by pupils to follow the simple instructions and reply to them. These activities improve pupils' attention and later control it.

For the internalization criterion, it has got the last rank among the five Affective Domains. One possible reason, for this reason, is that the internalization criterion focused on using the values that the learner internalized. It also alters behavior and revises conclusions in light of new information. Internalization is concerned with a student's ability to impact his or her general awareness to internalize the effect and guide and regulate his or her conduct. This area allows students to demonstrate their understanding of the values they are given. It emphasizes morals and asks students to manage and govern their behavior. The internalization criterion is the highest level in Krathwohl's Taxonomy of the Affective Domain. In fact, due to the previous illustration and due to the age of the pupils at this level, it is difficult for the pupils in grades 1-3 to grasp and acquire these two characteristics, hence little attention is placed on them in this textbook.

The findings of this study indicated that the arrangement of the Affective Domain criteria, that appear in the textbooks understudy, indicates a pre-planned, rather than random, inclination to include the Affective Domain in a way that suits the learners' age. Moreover, it is obvious from the results that the textbook *Action Pack 3* ranked first, *Action Pack 2* ranked second, and *Action Pack 1* ranked third with 527 occurrences. This means that the author pays attention to the student's development and learning abilities where the student is moving through a certain period in the growing-up process.

Recommendations for further research

Based on the findings that the current study revealed, the researcher recommends the following

- Researchers are invited to conduct studies to explore the Affective Domain's role in improving learners' ability in other skills (e.g., speaking, listening).
- The Ministry of Education is advised to hold training programs and workshops to emphasize teachers' awareness of the Affective Domain criteria in teaching language skills. Prior to the design of textbooks and when they are used, the Ministry of Education should conduct a needs analysis, as well as evaluation and revision of editions. Moreover, teachers' input is critical because they are the ones who have the information on hand and must put it into practice to teach within the Affective Domain standards.
- Teachers can use content analysis studies relating to the Affective Domain criteria to improve their teaching of those principles concerning their students' needs. As a result, their communicative competence will improve, and teachers will be less reliant on traditional instructional methods.

References

Agustin, M. (2017). *Affective, Cognitive, and Psychometric Domain in Student Book "Bahasa Inggris" for Grade XI Senior High School*. Thesis, Department Department of Language Education, Faculty of Teacher Training and Education, State Islamic Institute of Palangka Raya. Advisors: (I) Sabarun, M.Pd., (II) Aris Sugianto, M.Pd.

Alderson, J. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: CUP.

Bloom, B., & Krathwohl, D. (1958). *Bloom's Taxonomy of Educational Objective*. Retrieved 1 November 2021, from https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Bloom%20et%20al%20-Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives.pdf

Bloom, B., Engelhart, M., Furst, E., Hill, W. & Krathwohl, D. (1956).*Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: David McKay.

Caine, R., & Caine, G. (1991). *Making connections: Teaching and the Human Brain*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Combs, A. (1982). Affective education or none at all. *Educational leadership, 39*(7), 495-497. Retrieved 18 March 2021 from, https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198204_combs.pdf

Elias, M., DeFini, J. & Bergmann, J. (2010). Coordinating Social-Emotional and Character Development (SECD) Initiatives Improve School Climate and Student Learning. *Middle School Journal, 42(1), 30-37*.

Geisert, P. (1972). *The Dimensions of Measurement of the Affective Domain*. Unpublished Thesis. University of Wyoming, Laramie, Wyoming.

Grabe, W. & Stoller, F. (2002) *Teaching and researching reading*. London: Pearson, Education.

Hanna, W.(2007). The New Bloom's Taxonomy: Implications for Music Education. *Arts Education Policy Review, 108*(4), 7-16. Retrieved 22 June 2021, from https://www.academia.edu/875401/The_new_Blooms_taxonomy_Implications_for_music_education .

Harriman, N. (2005). Perceptions of Students and Educators on the Impact of No Child Left Behind: Some Will and Some Won't. *Rural Special Education Quarterly, 24*(1), *64-69.* Retrieved 10 October 2021, from https://proquest.umi.com.ezproxy.

Hough, D. (2011). Characteristics of Effective Professional Development: An Examination of the Developmental Designs Character Education Classroom Management Approach in Middle Grades Schools. *Middle Grades Research Journal, 6(*3), 129-143. Retrieved 1 January 2021, from https://www.thefreelibrary.com/Characteristics+of+effective+professional+development%3A+an+examination...-a0284015988

Myunghee, K., Heeok, H., Il-Hyun, J., Jongho, S., & Jeonghee, S. (2010). Developing an Educational Performance Indicator for New Millennium Learners. *Journal of Research on Technology in Education, 43*(2), 157-170. Retrieved 7 February 2021, from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ907024.pdf

Neill, M. (2006). Preparing Teachers to Beat the Agonies of NCLB. *Education Digest, 71*(8), 8-12. Retrieved 12 May 2020, from https://eric.ed.gov/?id=EJ741052

Noddings, N. (1996). Stories And Affect in Teacher Education. *Cambridge Journal of Education, 26*(3), 435-647.

Parra, Y. (2010). Explicit Teaching of Socio-Affective Language Learning Strategies to Beginner EFL Students. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, *15*(24), 145-169.

Popham, W. (2011). *Classroom assessment: What teachers need to know*. Boston, MA: Pearson.

Pretorius, E. (2000). *Inference Generation in the Reading of Expository Texts by University Students* (Doctoral Dissertation, University of South Africa).

Riazi, A. (2010*). Evaluation of learning objectives in Iranian high-school and pre-university English textbooks using Bloom's taxonomy*. ESL-EJ.

Rosenfield, I. (1988). *The Invention of Memory*. New York: Basic Books.

Russell, M. (2007). The Importance of the Affective Domain in Further Education Classroom Culture. *Research in Post-Compulsory Education, 9*(2), 249-270.

Sowell, E. (2005). *Curriculum: An integrative introduction*. New Jersey: Prentice-Hall.

Weaver, P. (2004). The Culture of Teaching and Mentoring for Compliance. *Childhood Education: Annual Theme, 80* (5), 258-260.